25. cilt volume | 2. sayı issue | 2025 haziran june

ISSN: 1303-0493
e-ISSN: 2148 - 4929

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAIBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

BAİBÜEFD

Cilt: 25 Sayı: 2

Haziran 2025

ISSN: 1303-0493 E-ISSN: 2148-4929

SAHİBİ

Prof. Dr. Mustafa ALİŞARLI
Rektör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

BİLİMSEL YAYIN VE DERGİLER KOORDİNATORLÜĞÜ

Doç. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU- mustafayigitoglu@ibu.edu.tr
Koordinatör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT – demiray_f@ibu.edu.tr
Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

SORUMLU MÜDÜR

Prof. Dr. Üzeyir OK – uzeyir.ok@ibu.edu.tr
Dekan, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

EDİTÖR

Prof. Dr. Kaya YILDIZ- yildiz_k1@ibu.edu.tr
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

SAYI EDİTÖRÜ

Prof. Dr. Recai AKKAYA – akkaya_r@ibu.edu.tr
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

ALAN EDİTÖRLERİ

Prof. Dr. Adnan ALTUN	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Fatih AYDIN	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Hakan YAMAN	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Yusuf CERİT	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Zeki ARSAL	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. C. Şule KÜLÜK	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Melih Derya GÜRER	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Türker SEZER	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Yavuz DURAK	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Yasin AYDIN	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Adnan ALTUN	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Yusuf CERİT	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Recai AKKAYA	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ	Sakarya Üniversitesi, Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye
Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Şenyurt YENİPINAR	Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Aksaray-Türkiye
Doç. Dr. Taner ATMACA	Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Bahri AYDIN	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY	Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye
Prof. Dr. Soner DURMUŞ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. K. Vefa TEZEL	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Harun BEKİR	Plovdiv Paisiy Hilendarski Üniversitesi, BULGARİSTAN
Dr. Bayram BİLİR	Semerkand State Institute of Foregin Languages. ÖZBEKİSTAN
Dr. Tanat NURGAZİYEV	Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi, KAZAKİSTAN
Doç. Dr. Taleh HALİLOV	Nahçivan Devlet Üniversitesi, AZERBAYCAN
Doç. Dr. Serdan KERVAN	Prizen Ukshin Hoti Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, KOSOVA
Doç. Dr. Faiq ELEKBERLİ	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Felsefe Enst.AZERBAYCAN
Dr. Dinara ASHİMOVA	Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi, KAZAKİSTAN
Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV	Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, KIRGIZİSTAN
Doç. Dr. Aliya KURALBAYEVA	Hoca Ahmet Yesevi Ulus. Türk Kazak Üniversitesi, KAZAKİSTAN
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	Hoca Ahmet Yesevi Ulus. Türk Kazak Üniversitesi, KAZAKİSTAN

İSTATİSTİK EDİTÖRLERİ

Doç. Dr. İbrahim UYSAL	Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA	Sakarya Üni., Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye

DİL EDİTÖRLERİ

Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU	Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Seda COŞAR ÇELİK	Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Dr. Veli BAŞAROL	Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Yeniçağ Yaşar Çelik MYO. Bolu-Türkiye
Öğr. Gör. Ali YILMAZ	Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Yab.Dil.Y.O.Bolu-Türkiye
Arş. Gör. Esra METİN	Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU	Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ömer SAVAŞ	Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gökçen TEKİN	Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Öğr. Gör. Dr. Gülce DOĞAN	Bolu Abant İzzet Baysal Üni.,Türk Dili Bl. Bolu-Türkiye
Dr. Hüseyin KARABUĞA	Bolu Abant İzzet Baysal Üni.,Türk Dili Bl. Bolu-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hamdi BİRGÖREN	Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

TEKNİK EDİTÖRLER

Dr. Öğr. Üyesi Yunus ÖZYURT	Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Türker YILDIRIM	Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

WEB EDİTÖRÜ / SOSYAL MEDYA

Doç. Dr. Bahadır ALTINTAŞ	Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

İLETİŞİM ve SEKRETERYA

Bil. İşl. Gülay GÜLAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

HAKEM KURULU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD), en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır

ADRES

Yazışma Adresi	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 14280 Bolu-Türkiye
Telefon	0 374 254 1000 / 5606
Faks	0 374 253 46 41
E-Posta	aibuefdergi@gmail.com

DİZİNLENME BİLGİLERİ

"Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [BAİBÜEFD]" yılda dört kez (Mart – Haziran – Eylül – Aralık) yayınlanan hakemli, akademik uluslararası bir dergidir. **BAİBÜEFD'**de yayınlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir. Yayın dili Türkçe olmakla beraber diğer dillerde de yazılar yayımlanmaktadır. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları **BAİBÜEFD**'ye ait olup, yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz ve elektronik ortama taşınamaz. Yazıların yayınlanıp yayınlanmamasından yayın kurulu sorumludur. Ayrıca Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Dergipark üyesidir.

Bolu Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD); TÜBİTAK – ULAKBİM TR Dizin (Sosyal Bilimler Veri Tabanı), **EBSCO** taranmaktadır.

Bolu Abant Izzet Baysal University Journal of Faculty of Education

BAİBÜEFD

Volume: 25 Issue: 2

June 2025

ISSN: 1303-0493 E-ISSN: 2148-4929

OWNER

Prof. Dr. Mustafa ALİŞARLI

Rector, Bolu Abant Izzet Baysal University, Bolu-Türkiye

SCIENTIFIC PUBLICATIONS AND JOURNALS COORDINATOR

Assoc. Prof. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU - mustafayigitoglu@ibu.edu.tr

Coordinator, Bolu Abant Izzet Baysal University, Bolu-Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT – demiray_f@ibu.edu.tr

Coordinator Assistant**,** Bolu Abant Izzet Baysal University, Bolu-Türkiye

RESPONSIBLE MANAGING EDITOR

Prof. Dr. Üzeyir OK – uzeyir.ok@ibu.edu.tr

Dean, Bolu Abant Izzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Kaya YILDIZ - yildiz_k1@ibu.edu.tr

Bolu Abant Izzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

ISSUE EDITOR

Prof. Dr. Halit KARATAY – karatay_h@ibu.edu.tr

Bolu Abant Izzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

FIELD EDITORS

Prof. Dr. Adnan ALTUN	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Fatih AYDIN	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Hakan YAMAN	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Yusuf CERİT	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Zeki ARSAL	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. C. Şule KÜLÜK	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Melih Derya GÜRER	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Türker SEZER	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Yavuz DURAK	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Yasin AYDIN	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Adnan ALTUN	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Yusuf CERİT	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Recai AKKAYA	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ	Sakarya Uni., Hendek Faculty of Edu. Sakarya-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Şenyurt YENİPINAR	Aksaray Uni., Faculty of Edu. Aksaray-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Alpaslan KARABULUT	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Taner ATMACA	Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye
Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Bahri AYDIN	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. E.Özlem YİĞİT	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY	Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye
Prof. Dr. Soner DURMUŞ	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. K. Vefa TEZEL	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assist. Prof. Dr. Nuri AKGÜN	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Harun BEKİR	Plovdiv Paisiy Hilendarski Üniversitesi, BULGARIA
Dr. Bayram BİLİR	Semerkand State Institute of Foregin Languages. UZBEKİSTAN
Dr. Tanat NURGAZİYEV	Abai Kazakhk Pedagogical University, KAZAKHSTAN
Assoc. Prof. Dr. Taleh HALİLOV	Naxçıvan Dövlet Universiteti, AZERBAIJAN

Assoc. Prof. Dr. Serdan KERVAN	Prizren Ukshin Hoti University,KOSOVO
Assoc. Prof. Dr. Faiq ELEKBERLİ	Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası,.AZERBAIJAN
Dr. Dinara ASHİMOVA	Abai Kazakhk Pedagogical University, KAZAKHSTAN
Prof. Dr.Akmatali ALİMBEKOV	Kyrgyzstan-Türkiye Manas University, KYRGYZSTAN
Doç. Dr. Aliya KURALBAYEVA	International Hoca Ahmet Yesevi University, KYRGYZSTAN
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	International Hoca Ahmet Yesevi University, KYRGYZSTAN

STATISTICAL EDITORS

Assoc. Prof. Dr. İbrahim UYSAL	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assist. Prof. Dr. Levent ERTUNA	Sakarya Uni., Hendek Faculty of Edu. Sakarya-Türkiye

TURKISH/ENGLISH LANGUAGE EDITORS

Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assist. Prof. Dr. Seda COŞAR ÇELİK	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Dr. Veli BAŞAROL	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Yenicaga Yasar Celik Vocational School, Bolu-Türkiye
Instructor Ali YILMAZ	Bolu Abant İzzet Baysal Uni. School of Foreign Languages Bolu-Türkiye
Res. Assist. Esra METİN	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assist. Prof. Dr. Ömer SAVAŞ	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assist. Prof. Dr. Gökçen TEKİN	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Lecturer Dr. Gülce DOĞAN	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., The Headship of Turkish Language Dep. Bolu-Türkiye
Assist. Prof. Dr. Hamdi BİRGÖREN	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Lecturer Dr. Hüseyin KARABUĞA	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., The Headship of Turkish Language Dep. Bolu-Türkiye

TECHNICAL EDITORS

Assist. Prof. Dr. Yunus ÖZYURT	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Assist. Prof. Dr. Çiğdem Türker YILDIRIM	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

WEB EDITOR / SOCIAL MEDIA

Assoc. Prof. Dr. Bahadır ALTINTAŞ	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

CONTACT & SECRETARAIT

Gülay GÜLAY	Bolu Abant Izzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

REFEREE BOARD

Bolu Abant Izzet Baysal University Journal of Faculty of Education (BAİBÜEFD), uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential.

ADDRESS

Contact Address	Bolu Abant Izzet Baysal University Faculty of Education 14280 Bolu-Türkiye
Telephone	090 374 254 1000 / 1606
Fax	090 374 253 46 41
E-Mail	aibuefdergi@gmail.com

ABSTRACTING AND INDEXING SERVICES

"**Bolu Abant Izzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD]"** is a peer-reviewed, international journal published four times a year (March-June-September-December). The scientific and legal responsibility of the articles published in **BAİBÜEFD** belongs to the authors. Although the language of publication is Turkish, articles are published in other languages. All publication rights of the published articles belong to **BAİBÜEFD** and cannot be printed, reproduced or transferred to the electronic media in whole or in part without the permission of the publisher. The editorial board is responsible for publishing the articles.

Bolu Abant Izzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD] indexed and abstracted in: **TUBITAK ULAKBIM TR Index** (Social Sciences and Humanities Database), **EBSCO**

Hakem Kurulu

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [BAİBÜEFD], en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır. Hakem isimleri gizli tutulmakta ve yayımlanmamaktadır. / Bu konuda genel bilgi için https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd

Referee Board

Bolu Abant Izzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD] uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential. For detailed information, please click here: https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd

Telif Hakları

Dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakları yazarlara aittir ve çalışmaları Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) kapsamında lisanslanmıştır.

Copyrights

Authors own the copyright to their work published in the journal and their work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

İçindekiler/Contents

i / x	Jenerik/Generic

Makaleler/Articles

756-778	Seval APAYDIN – Zeynep HATİPOĞLU SÜMER **Adler Yaklaşımı Temelli Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programı: İlkokul Ebeveynlerinin Deneyimleri** Adlerian Based Positive Discipline Parenting Program: Experiences of Primary School Parents
779-795	İsmail YILDIRIM **Duran Çetin'in *Bekleyiş* Adlı Eserinin Kök Değerlere Göre İncelenmesi** Analysis of Duran Çetin's Work Called Waiting According to Root Values
796-817	Murat SALUR **Sosyal Bilgiler Eğitiminde Dijital ve Dijitalleşme Konularını Temele Alan Tezlerin İncelenmesi** Investigation of Theses Based on Digitalization and Digitization Topics in Social Studies Education
818-843	Fatih YILMAZ – Tuncay ÖZDEMİR **Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ile Performans Düzeyleri Arasındaki İlişki** The Effect of Classroom Teachers Motivation Levels on Performance Levels
844-862	Gamze KIRILMAZKAYA **Ortaokul Öğrencilerinin Deprem Konusundaki Kavram Yanılgılarının Kavram Karikatürleri ile Giderilmesi** Eliminating Secondary School Students' Misconceptions About Earthquakes with Concept Cartoons
863-894	Aytekin KARBEYAZ – Murat KURT **Öğretmen Görüşlerine Göre Etkili Bir Okul Dışı Öğrenme Ortamları Gezisi İçin Öğretmen Rolünün İncelenmesi** Examining the Teacher Factor for an Effective Out-of-School Learning Environment Trip According to Teachers' Views
895-910	Sevgen ÖZBAŞI **Evrensel Değerler Bağlamında Çocuk Edebiyatı Romanları: Zeynep Cemali Örneği** Children's Literature Novels in the context of Universal Values: Example of Zeynep Cemali
911-929	Fulya TOPRUN – eda ÖZER ŞANAL – Tülay DARGUT GÜLER **Öğretmen Adaylarının Olası Siber Zorbalık Senaryolarına Dair Çözüm Önerilerinin İncelenmesi** Examination of Prospective Teachers' Solutions for Possible Cyberbullying Scenarios

930-954	Tuba BENZER – Uğur BÜYÜK – Sibel SARAÇOĞLU **Kalkınmada Öncelikli Alanların Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'na Yansımaları** Reflections of Priority Areas in Development on the Science Education Undergraduate Program
955-991	Şerife ZAİMOĞLU **Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kümeler Konusuna İlişkin Argüman Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi** Investigation of Seventh Grade Students' Argument Formation Processes on the Subject of Sets
992-1018	Gizem KAPTANOĞLU – Yücel ÖKSÜZ **Çocukluk Çağı Travmaları ile Acının Dönüştürücü Gücü Arasındaki İlişki** The Relationship Between Childhood Trauma and the Transformative Power of Suffering
1019- 1034	Hüsem KORKMAZ – Gökhan KAYIR **İkinci Dil Öğreniminde Temel Psikolojik İhtiyaçların Engellenmesi: Ölçek Uyarlama Çalışması** Basic Psychological Needs Frustration in Second Language Learning: A Scale Adaptation Study
1035-1058	Nagihan EVCİ **2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na Yansıyan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin İncelenmesi** Examination of the Teaching Methods and Techniques Reflected in the 2024 Social Studies Curriculum
1059-1082	Esra EKERBİÇER – Hüseyin ÇALIŞKAN **5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Yer Temelli Eğitim Bağlamında İncelenmesi*** Examination of 5th Grade Social Studies Textbooks in the Context of Place-Based Education
1083-1102	Recep ÜN – Celal Teyyar UĞURLU **Öğretmen Liderliğini Anlamak: Matematik Öğretmenlerinin Eylem ve Söylemleri** Understanding Teacher Leadership: Actions and Discourses of Mathematics Teachers
1103-1120	Mehmet Zeki AYDOĞDU – Ayşe Simge AYDOĞDU **Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Problem Kurma: Matematik Öğretmen Adaylarının Sürece Yönelik Değerlendirmeleri** Problem Posing in Out of School Learning Environments: Prospective Mathematics Teachers' Evaluations of the Process
1121-1143	Aslıhan KARATAŞ – Mehmet ULUTAŞ **Örgütsel Tembellik: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması** Organizational Laziness: A Scale Development Study

1144-1169	Fevzi Barış KURTBASAN – Fahri KILIÇ **Bolu'da Çağdaş Bir Eğitim Kurumu: Erkek Öğretmen Okulu** A Contemporary Educational Institution in Bolu: Male Teacher Training School
1170-1188	Cebrail ÖZTÜRK – İmam Bakır ARABACI **Yükseköğretim Kurumlarında Krizlere Hazırlık Durumlarının İncelenmesi (Covid-19 Salgını Örneği)*** Examining Crisis Preparedness in Higher Education Institutions: The Case of the COVID-19 Pandemic
1189-1205	Halit KARATAY – Seda KAYA **Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Hataları** Written Expression Errors of Arab Students in Turkish
1206-1231	Orhun KAPTAN – Mithat KORUMAZ **Urbanization Patterns and Their Influence on Educational Outcomes: Insights from the Provincial Wellbeing Index Data of Türkiye** Kentleşme Eğilimleri ve Eğitim Çıktıları Üzerindeki Etkileri: Türkiye İlleri Yaşam Endeksi Verilerinden Bulgular
1232-1251	Atilla DİLEKÇİ **Türkçe Öğretmenlerinin Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına İlişkin Görüşleri ve Açık Uçlu Soru Yazma-Puanlama Yeterlik Algıları** Turkish Language Teachers' Opinions on the Use of Open-Ended Questions and Their Perceptions of Competence in Writing and Scoring Open-Ended Questions
1252-1264	Azmi ÇAĞLAR - Yusuf AKYIL - Yakup İME - Beste ERDİNÇ **The Mediating Role of Rumination between Loneliness and Resilience** Yalnızlık ve Psikolojik Dayanıklılık Arasında Ruminasyonun Aracı Rolü
1266-1286	Muhammet YILDIRIM **Öğretmenlerin Yönetici Yeterliklerini Değerlendirme Sürecine Bakışları: Bir Fenomenolojik Araştırma** Teachers' Views on the Process of Evaluating Administrator Competencies: A Phenomenological Research
1287-1302	Buse USTAOĞLU – Dolunay AKGÜL BARIŞ **Bolu'daki Özel Okullarda Müzik Dersine Yönelik Veli Beklentileri ve Müzik Öğretmeni Görüşleri*** Parents' Expectations and Music Teachers' Views on Music in Private Schools in Bolu
1303-1332	Barış ŞAHİN – Murat BURSAL **Ortaöğretime Geçiş Merkezi Sınavları Fen Sorularının Görsel İçerik ve Grafik Okuryazarlık Düzeylerine Göre İncelenmesi** Examining the Secondary Education Transition Center Exams Science Questions According to Visual Content and Graphic Literacy Levels

1333-1346	Onur KÖKSAL – Beyza Nur ZORLU **Bilgisayar Destekli Sözlü Çeviri Eğitimi Üzerine Bir Alanyazın Çalışması** A Literature Review on Computer-Assisted Interpreter Training
1347-1371	Ecehan MERCAN – Yüksel GÜNDÜZ **Eğitimde Ödül ve Cezanın Öğrenci Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri** Teachers' Opinions on the Reflections of Reward and Punishment on Student Behaviors in Education
1372-1392	Mehtap ÇİFÇİ – Emine Seçil KARAMUKLU **Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde 5N1K Sorularına Dayalı Öğretimin Etkisi** The Effect of 5W1H Questions-Based Instruction on Improving Middle School Students' with Mild Intellectual Disability Reading Comprehension
1393-1414	Cihat YAŞAROĞLU – Meryem BOZMAZ **YouTuberları İzleme ve Onlardan Tek Yönlü Etkilenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri** Students' Views on Watching YouTubers and Their One-Way Influence

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 756– 778. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1431617

Adler Yaklaşımı Temelli Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programı: İlkokul Ebeveynlerinin Deneyimleri

Adlerian Based Positive Discipline Parenting Program: Experiences of Primary School Parents *

Seval APAYDIN[1], **Zeynep HATİPOĞLU SÜMER**[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 04.02.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 18.12.2024 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Ebeveynlik programları ebeveynlik bilgi tutum ve davranışları ile ebeveyn ve çocuk ilişkisini geliştirmeyi amaçlayan yapılandırılmış eğitim programlarıdır. Bu araştırmanın amacı, Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programı'na katılan anne babaların programa ilişkin değerlendirmelerini ve deneyimlerini incelemektir. Araştırmanın katılımcıları çocukları ilkokula devam etmekte olan 12 anne ve üç babadan (n = 15) oluşmaktadır. Katılımcılar, kapalı grup formatında yüz yüze gerçekleştirilen, biri izleme oturumu olmak üzere yedi hafta süren eğitim programına katılmışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veriler son oturum ve izleme oturumunda araştırmacılar tarafından geliştirilen eğitim değerlendirme ve program değerlendirme formları aracılığı ile toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi sonucunda, programın katkıları, sıklıkla kullanılan ebeveynlik araçları, grup deneyimi ve öneriler olarak adlandırılan dört temaya ulaşılmıştır. Araştırmada, Pozitif Disiplin'in ebeveynlerin kendi duygu ve davranışlarının yanı sıra çocuklarının duygu ve davranışlarına ilişkin farkındalıklarını artırdığı, empatik tepkilerini teşvik ettiği ve çocukları ve sosyal yaşamdaki diğer kişilerle ilişkilerini güçlendirdiği belirlenmiştir. Ebeveynlerin programda edindikleri ebeveynlik bilgi, beceri ve araçlarını program sırasında ve sonrasında kullandıkları, bu sayede olumlu değişikliklerin sürekliliğinin sağlandığı görülmüştür. Araştırma, grup formatında gerçekleştirilen programın, grubun iyileştirici faktörleri aracılığı ile ebeveynlerin davranış ve tutumlarında olumlu değişim sağladığını göstermiştir. Ayrıca, gelecekteki eğitimler için ebevynlerin önerileri belirlenmiştir. Tüm bulgular Adler yaklaşımına dayalı ebeveynlik programları ve Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programı'na ilişkin alanyazın bağlamında değerlendirilerek tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Pozitif Disiplin, Adleryen ebeveynlik, Ebeveyn eğitimi, Ebeveynlik programları, İlkokul ebeveynleri

&

Abstract: Parenting programs are structured educational programs aimed at improving parenting knowledge, attitudes, and behaviors, as well as enhancing parent-child relationships. The purpose of this study is to examine the evaluations and experiences of parents who participated in the Positive Discipline parenting program. The participants of the study consist of 12 mothers and three fathers (n = 15) whose children are attending primary school. Participants attended a seven-week education program, including one follow-up session, conducted face-to-face in a closed group format. A case study design, a qualitative research method, was used in the study. Data were collected through training evaluation and program evaluation forms developed by the researchers during the final session and follow-up session and analyzed using content analysis method. As a result of content analysis, four themes were identified, named as Contributions of the Program, Frequently Used Parenting Tools, Group Experience, and Recommendations. According to the findings, Positive Discipline increased parents' awareness of their own and their children's emotions and behaviors, encouraged empathetic responses, and strengthened their relationships with their children and others in their social life. It was observed that parents used the parenting knowledge, skills, and tools they acquired in the program during and after the program, thereby ensuring the continuity of positive changes. The study revealed that the program conducted in group format positively changed parents' behaviors and attitudes through the healing factors of the group. In addition, parents' recommendations for future trainings were identified. All findings were discussed in the context of the literature on parenting programs based on the Adlerian approach and the Positive Discipline parenting program.

Keywords: Positive discipline, Adlerian parenting, Parent education, Parenting programs, Primary school parents

Atıf/Cite as: Apaydın, S. & Hatipoğlu- Sümer, Z. (2025). Adler yaklaşımı temelli pozitif disiplin ebeveynlik programı: ilkokul ebeveynlerinin deneyimleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 756-778, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1431617*.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yazılan doktora tezinden üretilmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi tez no: 723752

[1] Sorumlu Yazar: Seval APAYDIN, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD., sevalapaydin@akdeniz.edu.tr, ORCHID: 0000-0002-5684-1541

[2] Zeynep HATİPOĞLU SÜMER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD., zeynep@metu.edu.tr, ORCHID: 0000-0002-9163-2622

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Bir yetişkinin yaşamındaki en önemli rollerden biri olan ebeveynlik hem çocuğun sağlıklı gelişimi ve iyi oluşunu hem de aile ve toplumun refahını etkilemektedir (Ferguson, 1984). Ebeveynlik her zaman zorlu bir görevken, günümüzde aile yapısındaki değişimler, sosyal, ekonomik ve kültürel farklılıklar ve teknolojik gelişmeler yeni güçlükleri beraberinde getirmiş, ebeveynlerin çocuk yetiştirme sürecinde bilgi, tutum ve becerilerini geliştirme ihtiyacını artırmıştır (Şirin, 2019). Ebeveynler bu zorlu süreçte çeşitli kaynaklardan, örneğin; kitaplar, televizyon programları, web siteleri, psikolojik danışmanlar, psikologlar, çocuk gelişimi uzmanları ve öğretmenlerden destek almaktadır. Bu destek kaynakları arasında ebeveynlik bilgi ve becerilerini geliştirmenin en etkili yolu ebeveynlik programlarıdır (Ateah, 2003). Ebeveynlik programları ebeveyn işlevselliğini artırmayı, ebeveyn ve çocuk ilişkisini geliştirmeyi, olumlu ebeveyn tutum ve davranışlarını kazandırmayı amaçlayan, çoğunlukla grup formatında sunulan yapılandırılmış programlardır (Haslam vd., 2016). Ebeveynlik programları davranış temelli ve ilişki temelli olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır (Barlow vd., 2011). Davranış temelli programlar davranışçı kuramların, ilişki temelli programlar ise hümanistik, psikodinamik ve sistemik kuramların ilkelerine dayanmaktadır (Barlow & Coren, 2018; Dembo vd., 1985). Sağlıklı anne, baba ve çocuk iletişimini ve demokratik ebeveynliği vurgulayan Adleryen ebeveynlik programları ilişki temelli programlar arasında yer almaktadır (Bunting, 2004; Lundahl vd., 2006).

Adler, çocuğun kişilik gelişimi ve iyi oluşunda aile sistemi ve ebeveynliğin önemini vurgulayan ilk kuramcılardandır (Sweeney, 2019). Alfred Adler, 1920'lerde Viyana'da çocuk rehberliği klinikleri kurmuş, daha sonra öğrencisi ve meslektaşı Rudolf Dreikurs Amerika Birleşik Devletleri'nde toplum-çocuk rehberliği merkezlerini kurarak Adler'in modelini temel alan ebeveyn eğitimi programları geliştirmiştir (McVittie & Best, 2009). Bu bağlamda, Alfred Adler ve Rudolph Dreikurs'un açık forum aile danışmanlığı çalışmalarının grup formatında ebeveyn eğitimlerine öncülük ettiği söylenebilir (Sweeney, 2019). Adler ebeveynlik programları Bireysel Psikoloji ilkelerini ve kavramlarını uygulamaya dökmeyi amaçlar (Lindquist & Watkins, 2014). Popkin'in Aktif Ebeveynlik Programı (1993), Dinkmeyer ve Mckay'in (1976) STEP: Etkili Ebeveynlik Sistematik Eğitim Programı ve Lott ve Nelsen'in (2017) Pozitif Disiplin Ebevynlik Programı Adler yaklaşımını temel alan ebeveynlik programlarıdır. Programların içeriğinde ebeveynlerin çocuğun hatalı amaçlarına neden olan duygu ve düşüncelerini anlamalarına ve çocuğun bu düşünce ve duygularla ilgili ihtiyaçlarına yanıt vermelerine yardımcı olma, çocukla bağ kurma, çocuğun duygularını onaylama, etkili iletişim becerileri kullanma, olumlu geri bildirim sağlama, net ve tutarlı kurallar koyarak etkili ebeveyn disiplini uygulama gibi konular yer almaktadır (Dembo, vd., 1995). Bu çalışmada Alfred Adler'in çocuk yetiştirme yaklaşım ve ilkelerine dayanan ebeveynlik programlarından biri olan Pozitif Disiplin Ebevynlik Programı ele alınmıştır.

Adleryen Ebeveynlik ve Ebeveynlik Programları Alanyazını

Adler'e göre, insanlar sosyal varlıklar olarak doğuştan gelen bir ait olma ve bağlanma ihtiyacına sahiptir (Adler, 1930, akt., Bettner, 2020). Adler, bu temel ihtiyacı "sosyal ilgi" olarak adlandırmıştır (Adler, 1954). Sağlıklı gelişim ve uyumun temeli olan sosyal ilgi diğerleriyle saygılı, işbirliğine dayalı ve sorumlu bir şekilde bağ kurmayı içerir (Rasmussen & Schuyler, 2020). Çocukların sosyal ilgilerini geliştirdikleri ilk topluluk olan ailede sevgi, güven ve kabul sağlamak ve iş birliğini ve katkıda bulunmayı öğretmek ebeveynlerin temel görevidir (Dinkmeyer vd., 2015). Ebeveynler çocuklarında sosyal ilgiyi geliştirirken aynı zamanda onları sevgi, iş ve sosyal görevi içeren yaşam görevlerine hazırlar, bu görevleri başarmaları için ihtiyaç duydukları nitelikleri edinmelerine destek olurlar. Bu nitelikler, iş görevinin özü olan sorumluluk, sosyal görevin özü olan işbirliği ve sevgi görevinin özü olan kendine ve başkalarına saygıdır (Rasmussen, 2014).

Adler çocuk yetiştirme ilkelerinde, ebeveyn gözetimi ve cezalandırıcı olmayan bir disiplin ile ebeveynin sevgi ve şefkati vurgulanmıştır (Peluso, 2018). Bu ilkelere göre otoriter ebeveynlik tarzı, çocukların

cesaretini kırmakta ve kendilerini değersiz ya da çaresiz görmelerine neden olmaktadır (Ferguson, 1984). Helikopter ebeveynlik kavramında olduğu gibi, sorunları sürekli ebeveyn tarafından çözülen, şımartılmış veya aşırı korunan çocuklar da cesaret geliştirmede başarısız olurlar (Kottman & Heston, 2012). Adler yaklaşımında sevgi, kabul ve sıcaklığın yanı sıra karşılıklı saygı, sorumluluk, düzen ve işbirliğini içeren demokratik ebeveynlik anlayışı esastır (Gfroerer vd., 2013). Adler yaklaşımına dayalı ebeveynlikte çocuğun davranışlarının amaçları, cesaretlendirme, davranışın mantıklı ve doğal sonuçları ve demokratik aile atmosferi kavramları vurgulanmaktadır.

Bireysel Psikoloji'ye göre, tüm davranışlar amaca yöneliktir ve ait olma ihtiyacının bir göstergesi olarak ortaya çıkar (Carlson vd., 2006). Ailenin eşit bir üyesi olduklarını hisseden ve aileye katkıda bulunan çocuklar aidiyet ihtiyaçlarını gerçekleştirmiş olurlar (Ferguson, 2010). Öte yandan, kendini ailedeki diğer üyelerden daha az değerli hisseden, sosyal olarak katkı sağlayamadığını düşünen, kendini önemsiz gören çocuklar aidiyet hissedemez ve ait olmaya ilişkin "hatalı amaçlar" geliştirir (Ferguson, 2018). Dolayısıyla, bir çocuğun olumlu ya da olumsuz tüm davranışları aidiyet ve önemli olma ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir (Dinkmeyer vd., 2015). Çocuklar genellikle ait olmaya ilişkin hatalı amaçlarını dört temel davranışla gösterir: dikkat çekme, yanlış yönlendirilmiş güç, intikam ve yetersizlik (Nelsen, 2011). Dikkat çekme, çocukların sadece başkalarından özel ilgi gördükleri sürece ait olduklarına ilişkin hatalı amaçlarını yansıtır. Özel ilgi isteyerek ve dikkat çekerek başkalarının sürekli kendileriyle ilgilenmesini sağlamaya çalışırlar (Lott & Nelsen, 2017). Yanlış yönlendirilmiş güç, çocukların yalnızca kontrol kendilerinde olduğunda ya da "patron" oldukları sürece ait olduklarına ilişkin hatalı amaçlarını yansıtır. Sonuç olarak, bir güç yarışı içine girer ve meydan okuma, yalan söyleme, inatçılık gibi güç gösterisi içeren davranışlar sergilerler (Dreikurs & Soltz, 1964). Hatalı amacı intikam olan çocuklar incinmiş hissederler, sevilmediklerini, önemsiz olduklarını ve ait olmadıklarını düşünürler. Diğerleri onların nasıl incindiğini anlayabilsin diye başkalarını incitmek için hareket eder, şiddet içeren ve başkalarına zarar verici davranışlar sergilerler (Allen vd., 2014). Yetersizlik hatalı amacına sahip olan çocuklar kendilerini beceriksiz ve yetersiz hisseder ve bu nedenle ait olmadıklarına inanırlar. Sosyal etkileşimden, sorumluluklardan ve yaşam görevlerinden vazgeçerek geri çekilirler. İzin verici tutumla büyüyen, aşırı korunan ve talepkâr ebeveynlere sahip çocuklar yetersizlik hatalı amacına sahip olabilirler. Bu çocukların cesareti kırılmıştır, denemekten kaçınır, pes eder ve gelişmeyi reddederler (Dinkmeyer vd., 2015). Adler ebeveynlik programlarında temel amaçlardan biri ebeveynlerin çocuklarının hatalı amaçlarını ve altta yatan inançlarını fark etmeleri ve çocuklarının daha sağlıklı ve sosyal olarak kabul edilebilir yollarla amaçlarına ulaşmalarını nasıl teşvik edebileceklerini öğrenmeleridir (Bettner, 2020).

Dreikurs, "yaramazlık yapan bir çocuğun, aslında cesareti kırılmış bir çocuk" olduğunu ifade eder (Dreikurs & Soltz, 1964, s. 36). Çocuğa aidiyet, başarı ve özgüven duygusu kazandırmaya yönelik bir süreç olan cesaretlendirme, çocukların koşullar ve sonuç ne olursa olsun başa çıkabileceklerine ilişkin inançlarını güçlendirir (Allen vd., 2014; Dinkmeyer vd., 2015). Cesaretlendirme övgü ve ödülden farklıdır. Övgü ve ödül başarılı sonuçlara odaklıdır, dışsal kontrol içerir ve çocukları onay bağımlısı bireyler haline getirir. Cesaretlendirme ise, sonuçlara değil gösterilen çabaya odaklıdır, çabanın sorumlusu ve başarının sahibi olan çocuğa yöneliktir, içsel kontrolü, öz-düzenleme becerilerini ve özgüveni geliştirir (Nelsen, 2011). Bu nedenle, Adler yaklaşımına dayalı ebeveynlik programlarının önemli bileşenlerinden biri de övgü ya da ödül yerine cesaretlendirmeyi kullanmaktır.

Doğal sonuçlar, çocuğun bir durumla ilgili kararına izin verilmesini ve kararından kaynaklanan olası sonuçların ebeveyn müdahalesi olmadan deneyimlenmesini içerir (Lindquist & Watkins, 2014). Örneğin, bir çocuk öğle yemeği yemek istemezse, ebeveynler çocuğun bu kararını herhangi bir müdahalede bulunmaksızın -örneğin arada yemek hazırlamak ya da çocuğu azarlamak gibi davranışlarda bulunmadan- kabul eder ve çocuk olası bir sonuç olarak akşam yemeğine kadar aç kalır. Böylelikle çocuk karar vermeyi ve sonuçların sorumluluğunu almayı öğrenir. Ancak, hatalı davranışlarla baş etmenin en iyi yollarından biri olan doğal sonuçlar, çocuğun fiziksel, duygusal veya zihinsel sağlığına zarar verebilecek durumlarda uygun değildir. Bu durumlarda ebeveyn müdahalesini içeren mantıksal sonuçlar kullanılır. Örneğin, çocuk kirli kıyafetlerini yıkanmaları için çamaşır sepetine koymak yerine odasında

bırakırsa kıyafetleri yıkanmaz. Doğal sonuçlardan farklı olarak burada ebeveynin çamaşırları yıkamama yönünde bir müdahalesi vardır. Bu durumda çocuk çamaşırlarla ilgili kurallara uyup uymayacağına karar verir ve kararın sorumluluğunu alır (Sweeney, 2019). Ceza yerine doğal ve mantıksal sonuçların kullanılması, çocuklara seçim yapma ve seçimlerinin sorumluluğunu alma fırsatı verir, çocukların içsel kontrol geliştirmelerine yardımcı olur (Chang & Ritter, 2004). Adleryen ebeveynlik programlarında doğal ve mantıksal sonuçların nasıl hayata geçirileceği önemli bir bileşendir.

Adler yaklaşımı, ailede demokratik bir ortam sağlanmasını vurgular (Sweeney, 2019). Bu ortamın sağlanmasında en önemli uygulama aile konseyi, yani aile üyelerinin bir sorunu tartıştığı, her üyenin eşit söz hakkına sahip olduğu ve sorunlar üzerinde işbirliği içinde çalışarak ortak çözüm bulduğu aile toplantılarıdır (Lindquist & Watkins, 2014). Aile konseyi, aile üyelerinin birbirlerinin bakış açılarını anlamalarını sağlar ve karşılaşılan sorunları çözmede demokratik bir yol sunar (Oryan & Ben-Asher, 2019). Nelsen'e (2011) göre aile toplantıları, çocuklara değerli sosyal özellikleri ve yaşam becerilerini kazandırır. Bir sorunu ele alırken çözümler için beyin fırtınası yapmak yaratıcılığı geliştirir, birlikte çalışmak bağlılığı ve aidiyet duygusunu teşvik eder, demokratik yaklaşım da karşılıklı saygı ve empatiyi artırır (Gfroerer vd., 2013). Ebeveynlik programlarında aile konseyinin nasıl hayata geçirileceği öğretilmektedir.

Alanyazında Adler yaklaşımına dayalı ebeveynlik programlarının ebeveyn tutum ve davranışlarına olumlu etkisini gösteren birçok araştırma bulunmaktadır. Örneğin, Burnett (1988), Adler yaklaşımını temel alan ebeveyn eğitimi programlarının ebeveynlik tarzında ve davranışlarında, anne-baba-çocuk ilişkilerinde ve çocukların benlik algılarında gelişme sağladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Larson (2000), STEP programının, otoriter ebeveynlik ve ergenlerin dışsallaştırma davranışlarında önemli bir azalmaya ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinde gelişmeye yol açtığını bulmuştur. Adler yaklaşımına dayalı bir başka ebeveynlik programı olan Aktif Ebeveynlik Eğitimine katılan ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını daha olumlu algıladıkları bulunmuştur (Mullis, 1999). Park ve Oh (2012), Aktif Ebeveynlik Programına katılan ebeveynlerin ebeveynlik doyumlarının arttığını, ebeveynlik streslerinin azaldığını ortaya çıkarmıştır. Sınırlı sayıda olsa da Adleryen ebeveynlik programlarının etkililiğinin farklı kültürlerde ve ülkelerde test edildiği araştırmalar da bulunmaktadır. Farooq ve diğerleri (2005), Aktif Ebeveynlik Programına katılan Afro-Amerikan ebeveynlerin çocuklarının davranışlarına daha empatik yaklaştığını ve demokratik ebeveyn tutumunun arttığını ortaya koymuştur. Jonyniene ve diğerleri (2015), STEP ebeveynlik programını Litvanya'da test etmiştir. Araştırmanın sonuçları, programın ebeveynlik bilgisini geliştirdiğini, ebeveynlerin izin verici ve otoriter ebeveynlik tutumları ile çocuklarının davranışlarına ilişkin olumsuz algılarını azalttığını göstermiştir. Prinz ve diğerleri (2008), İsrailli ve Arap anne babaların katıldığı, okul temelli bir ebeveyn eğitimi programını değerlendirmişlerdir. Çalışmanın bulguları, İsrailli ve Arap katılımcılar arasındaki ebeveynliğe ilişkin kültürel farklılıklara rağmen her iki grupta da ebeveynlik davranışlarında gelişme ve ebeveynlik becerilerinde artış olduğunu göstermiştir. Özetle, Adler yaklaşımına dayalı ebevynlik programlarının ebeveynlik tarzlarında, davranışlarında ve çocuğun davranışlarına ilişkin algılarında olumlu sonuçlar sağladığı görülmektedir. Bu araştırmanın odak noktası olan Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programı aşağıda daha detaylı olarak ele alınmıştır.

Pozitif Disiplin

Pozitif Disiplin, Nelsen ve Lott tarafından geliştirilmiş, yapılandırılmış bir ebeveyn eğitimi programıdır (Lott & Nelsen, 2017). Pozitif Disiplin, sevecen ve kararlı ebeveynliğe, çocuklarda sorumluluğu, işbirliğini ve saygıyı geliştirmeyi amaçlayan uzun vadeli hedeflere, hatalı amaçları ve davranışları anlamaya, cesaretlendirmeye ve ortaklaşa sorun çözmeye odaklanmaktadır (Gfroerer vd., 2013). Program, her bir oturumu yaklaşık iki saat süren, 6 ile 8 haftalık dersler veya atölye çalışmaları şeklinde tasarlanmıştır.

Pozitif Disiplin'de, sevecen ve kararlı bir ebeveynlik anlayışı vurgulanır. Sevecen ve kararlı ebeveynlik iki temele dayanır: Olumlu ebeveyn-çocuk iletişimi ve ebeveyn duyarlılığını içeren sevecenlik ve sağlıklı

sınırlar sağlama konusunda kararlılık. Otoriter ebeveyn tutumu "özgürlük olmadan düzen", izin verici ebeveyn tutumu ise "düzen olmadan özgürlük" olarak tanımlanmaktadır (Christensen & Thomas, 1980). Pozitif Disiplin hem özgürlük hem düzeni içeren, sevecen ve kararlı bir ebeveyn tutumunu ifade eder (Gfroerer vd., 2013). Sevecen tutum ebeveyn-çocuk arasındaki bağı ve aidiyet duygusunu sağlar. Çocuğu dinlemek, çocuğun duygularını onaylamak, sevgi, anlayış ve saygı göstermek, dolayısıyla "davranışı düzeltmeden önce çocukla bağ kurmak" Pozitif Disiplin'in en önemli temasıdır (Nelsen, 2011). Kararlılık ise çocuğa sağlıklı sınırlar koymayı, sorumluluk duygusunu aşılamayı, kendine ve toplumdaki diğer bireylere saygıyı yansıtmaktadır. Pozitif Disiplin'de kısa vadeli davranış değişikliğinden ziyade çocuklarda benlik saygısını, öz yeterliliği, işbirliğini ve sosyal ilgiyi geliştirmek gibi uzun vadeli ebeveynlik hedeflerine odaklanılır (Gfroerer vd., 2013). Mevcut bir zorluk ya da hatalı davranış cezalandırılmaz, bir öğrenme fırsatı olarak ele alınır, çocuğu sağlıklı ve topluma katkıda bulunan bir birey olmaya hazırlayan değerli sosyal ve yaşam becerileri öğretilir (Nelsen, 2011). Pozitif Disiplin'de hem ebeveynin hem de çocuğun hatalı davranışları ele alınırken mükemmeliyetçilikten kaçınmak ön plandadır. "Mükemmel ebeveyn" ya da "mükemmel çocuk" olmama cesaretine sahip olma vurgusu, Adler'in "kusurlu olma cesareti" önermesiyle uyumludur. Bu nedenle Pozitif Disiplin'de hem ebeveynler hem de çocukların hatalı davranışları mükemmeliyetçilikten uzak bir bakış açısıyla ele alınır ve değişim ve gelişim sürecinde birer öğrenme fırsatı olarak görülür.

Yaşam görevlerini yerine getirirken kendini ait, yeterli ve önemli hissetmek, zorluklarla, yenilgilerle ve hayal kırıklıklarıyla başa çıkmak için cesaret gereklidir (Rasmussen & Schuyler, 2020). Cesaretlendirme, çocuğun kendine ve topluma benzersiz katkılarına değer vermesine, kendini ait ve yeterli hissetmesine ve içsel kontrol geliştirmesine yardımcı olan temel araçtır (Ferguson, 1984). Pozitif Disiplin'de ödül veya övgü yerine cesaretlendirme ve güçlendirmenin kullanılması vurgulanır, övgü ve cesaretlendirmenin farkını ortaya koyan ve cesaretlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin uygulamalar yer alır.

Pozitif Disiplin'in bir diğer amacı, çocuklara becerikli, yeterli ve sorumlu olmayı öğretmektir (Gfroerer vd., 2013). Sorumluluk hem kendini idare edebilme hem de topluma katkıda bulunabilme yeteneğidir. Bu nedenle sorumluluk, Adler'in iş yaşam görevinin merkezinde yer alır (Rasmussen, 2014). Sorumluluk, hazzı ertelemeyi, dürtü kontrolünü ve kısa vadede zorlayıcı olsa da uzun vadede yarar sağlayacak etkinliklere katılmayı gerektirir (Rasmussen & Schuyler, 2020). Pozitif Disiplin'de çocukların sorumluluk kazanmaları için ailede yaşa uygun görevler almaları teşvik edilir. Evde, ailedeki her üyenin katkısının beklendiği görevlere çocukları dahil etmek ve bu katkılara değer vermek, onlara becerilerini geliştirme ve katkıda bulunma fırsatı sunar. Çocukların günlük görevlerini planlama sorumluluğunu üstlenmeleri, öz yönetim becerilerini, aidiyet ve önemli olma duygularını artırır, ebeveyn-çocuk çatışmalarını ve güç mücadelelerini azaltır (Nelsen, 2011). Dahası, çocuklar evdeki görev ve sorumlulukları üstlendiklerinde toplumdaki karşılıklı bağımlılığın ve topluma katkı sağlamanın önemini fark eder (Collins & Madsen, 2019). Pozitif Disiplin'de Aile Konseyi ve Seçim Çarkı uygulamaları ile görev paylaşımı yapılır, Rutin Çizelgeleri ile çocuğun görev planlamasını yapması ve sorumluluk alması öğretilir. Dolayısıyla, programda çocuklara sorumluluk duygusunun nasıl kazandırılacağına ilişkin ilkeler ve bunların nasıl hayata geçirileceğine ilişkin uygulamalar yer almaktadır.

Pozitif Disiplin'de önemli bir konu da düzenli aile toplantıları yapmaktır. Aile toplantılarında sorunları çözmek için birlikte çalışırken ebeveynler ve çocuklar arasında işbirliğine dayalı bir ilişki kurulur (Lindquist & Watkins, 2014). Demokratik bir aile ortamı ve işbirliğine dayalı iletişim çocuğun "Bana değer veriliyor ve fikirlerim önemseniyor" inancını geliştirdiğinden, çocukta ait ve önemli olma duygusunu besler, sosyal ilgi ve bağlılığı geliştirir. Ebeveynlerle kurdukları olumlu ilişkiler çocukların bu deneyimi diğer insanlarla olan ilişkilerine ve yaşam görevlerine aktarmalarına yardımcı olur. Bu nedenle aile toplantıları çocuğun ait ve önemli hissetme, yeterlik ve cesaret inançlarına katkıda bulunmada önemli bir unsurdur. Programda Aile Konseyinin nasıl yapılacağına ilişkin bilgi ve uygulamalar yer almaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, Pozitif Disiplin'in ebeveyn tutum ve davranışlarına olumlu etkilerini gösteren araştırmalar olduğu görülmektedir. Williamson (2014), Pozitif Disiplin'in anne-çocuk çatışmalarına

etkisini incelemek için 50 anne ve çocuk ile bir çalışma yürütmüştür. Annelerin ev içi ses kayıtlarının alınarak, doğal gözlem yönteminin kullanıldığı araştırmanın sonuçları, Pozitif Disiplin'in daha az çatışma ile ilişkili olduğunu ve çatışmaların çözümünde cezadan daha etkili olduğunu göstermiştir. Holliday (2023), Pozitif Disiplin'in ebeveynlik tarzı ve ebeveynlik öz-yeterliliğine etkisini incelediği deneysel çalışmasında programa katılan ebeveynlerin demokratik tutumlarında ve öz-yeterliklerinde artış, otoriter ve izin verici ebeveynlik tutumunda azalma olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Carroll ve Brown (2020), 112 ebeveynin katıldığı araştırmalarında, katılımcıların Pozitif Disiplin ile ilgili tutum ve davranışlarının ve demokratik ebeveynlik tarzının arttığını göstermiştir. Caroll (2021), Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programı'nı, 91 Hispanik aileden oluşan bir örneklemde de test etmiştir. Sonuçlar, Pozitif Disiplin'in farklı kültürel gruplarda da otoriter ve izin verici ebeveynliği azalttığını göstermektedir. Birinci yazarın doktora tezi kapsamında yürüttüğü ve programı ilk kez Türk kültürüne uyarladığı araştırmada, Pozitif Disiplin Ebevynlik Programı'na katılan ilkokul ebeveynlerinin işlevsel olmayan disiplin uygulamaları ile aşırı tepkisel davranışlarında ve ebeveynlik stres düzeylerinde azalma olduğu ortaya konmuştur (Apaydın, 2022). Türkiye bağlamında okul öncesi ebeveynleriyle online olarak gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise, Pozitif Disiplin'e katılan ebeveynlerin çocuklarıyla işbirliğinde ve iletişimlerinde artma, otoriter tutumları ile aşırı koruyucu tutumlarında azalma gözlenmiştir (Candan & Doğan, 2023). Sonuç olarak, mevcut çalışmalar Pozitif Disiplin'in ebeveyn tutumlarını ve ebeveyn çocuk ilişkilerini geliştirmede, olumsuz ebeveyn tutum ve davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Türkiye'de Adleryen ebeveynlik programlarına ilişkin ilk girişimlerden biri olan bu çalışmanın amacı 7 haftalık Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programı'na katılan ilkokul ebeveynlerinin programa ilişkin değerlendirmelerini ve deneyimlerini incelemektir. Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Pozitif Disiplin Programına katılan ebeveynlerin eğitim programına ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
2. Pozitif Disiplin Programına katılan ebeveynlerin sürece ilişkin deneyimleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Alanyazında, ebeveynlik programlarının kanıta dayalı olması, farklı gelişim aşamalarında çocuğu olan anne-babaların ihtiyaçlarına yanıt vermesi, çeşitli eğitim yöntemlerini içermesi ve farklı kültürlerde uygulanabilir olması gerektiği belirtilmektedir (Breitenstein vd., 2012; Sanders ve Woolley, 2005). Çocuk yetiştirme değerleri ve ebeveynlik tarzları kültürden kültüre değişebildiğinden, bir ebeveynlik programının farklı kültürlerdeki etkililiğini kanıtlamak önemlidir. Sosyal bağlam ve kültüre vurgu yapan Adler ebeveynlik programları birçok kültürde uygulanabilir; ancak, bu programların farklı kültürlerde test edilmesine ihtiyaç vardır (Chang & Ritter, 2004). Akçabozan ve Sümer (2016), Adleryen yaklaşımın eğitici doğası, esnek olması, eklektik teknikler içermesi ve eğitmenin işbirlikçi ve öğretici rolü dolayısıyla Türkiye'de ailelerle çalışırken etkili olabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla, Adleryen ebeveynlik programlarının Türk kültüründe uygulanabilir olduğu düşünülmektedir. Ancak bu programların kültüre uygunluğunun araştırmalarla ortaya konulması gerekmektedir. Bu bağlamda, ebeveynlik programının kültüre uyumluluğu ve ihtiyaca ne ölçüde yanıt verdiği konusunda ebeveynlerin deneyimleri programın değerlendirilmesine ışık tutabilir. Bu çalışma, Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programı'nın Türkiye örnekleminde ebeveyn deneyimlerine ilişkin bulgular içeren öncü bir çalışmadır ve ebeveyn eğitimi ve aile danışmanlığı alanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarının amacı, bir durumu, olayı ya da olguyu gerçek yaşam bağlamında derinlemesine incelemektir (Yin, 2014). Bu çalışmada incelenen durum, Pozitif Disiplin Programı'na katılan ebeveynlerin programa ilişkin deneyimleridir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Katılımcılar, çalışmanın amacına dayalı olarak oluşturulan kriterlere göre belirlendiği bir örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu çalışmanın katılımcılarını birinci yazarın doktora tez çalışması kapsamında Temmuz-Ağustos 2020 tarihleri arasında gerçekleştirdiği ve izleme oturumuyla birlikte 7 hafta süren Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programı'na katılmış olan 15 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ilkokul ebeveyni olmak, ebeveynlik programının en az %70'ine düzenli olarak katılmış olmak ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmak dahil edilme kriterleri kullanılmıştır. Katılımcıların 12'si (%80) anne ve 3'ü (%20) babadır. Katılımcı yaşları 32 ile 49 yaş arasında değişmektedir (M = 41, SD = 4.91).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

2.3.1. Eğitim Değerlendirme Formu

Eğitim Değerlendirme Formu, "kesinlikle katılmıyorum" ile "kesinlikle katılıyorum " arasında değişen 5'li Likert tipi yanıtlar içeren 31 maddelik bir soru listesinden oluşmaktadır. Eğitimin genel olarak değerlendirilmesini amaçlayan form dört alt başlıktan oluşmaktadır. Alt başlıklar, eğiticinin değerlendirilmesi, eğitim planı ve materyallerinin değerlendirilmesi, eğitim sürecinin değerlendirilmesi ve eğitim sonuçlarının değerlendirilmesini içermektedir. Eğitim Değerlendirme Formu eğitim programları alanyazını incelenerek araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve üçü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalından, biri Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalından, biri de Türkçe Öğretmenliği bölümünden olmak üzere beş akademisyen tarafından gözden geçirilmiştir. Eğitim Değerlendirme Formu uygulama öncesinde programın pilot uygulamasına katılan ve uygulama grubunda yer almayan 5 ebeveyne uygulanarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Akademisyenler ve ebeveynler tarafından önerilen düzenlemeler ve değişiklikler yapılarak forma son hali verilmiştir.

2.3.2.Program Değerlendirme Formu

Program Değerlendirme Formu, katılımcıların Pozitif Disiplin'e ilişkin deneyim ve görüşlerini elde etmek amacıyla, alanyazın temelinde araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan altı açık uçlu soruyu içermektedir. Sorular hazırlandıktan sonra, Eğitim Değerlendirme Formunu da değerlendiren beş akademisyenin ve pilot uygulamaya katılan ebeveynlerin önerileri doğrultusunda düzenlenerek uygulama için son hâline getirilmiştir. Program değerlendirme formundaki sorulardan bazıları şunlardır: "Pozitif Disiplin eğitim süreci ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi açıklar mısınız?", "Pozitif Disiplin program süresince hangi ebeveynlik araçlarını öğrendiniz ve bunları ne sıklıkla kullanıyorsunuz?".

2.3.3. Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Katılımcılar, Temmuz ve Ağustos 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen altı haftalık Pozitif Disiplin programına katılmışlardır. İzleme oturumu Kasım 2020'de gerçekleştirilmiştir. Her biri 2 saat süren haftalık oturumlarda birinci yazar tarafından Türkçeye uyarlanan Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programı El Kitabı, Pozitif Disiplin Çalışma Kitabı ve Pozitif Disiplin Araç Kartları (Lott & Nelsen, 2017) eğitim materyali olarak kullanılmıştır. Okuma ödevleri için Pozitif Disiplin (Nelsen, 2019) kitabı ve program el kitabında yer alan çalışma kağıtları kullanılmıştır. Oturumlar ısınma etkinliği, önceki oturumun özeti, ödev kontrolü ve güncel oturumun içeriğinin gözden geçirilmesi ile başlamıştır. Kitap bölümü tartışmaları ile Adleryen ebeveynlik bilgileri paylaşılmıştır. Ardından, rol oynama, beyin fırtınası ve grup tartışması ile haftalık olarak planlanmış yaşantısal etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Oturumlar, özet ve

gelecek haftanın ev ödevlerinin açıklanmasıyla sona ermiştir. Bu çalışmada kullanılan 6 haftalık oturum planına ilişkin detaylı bilgiye Pozitif Disiplin web sitesinden ulaşılabilir (Positive Discipline, 2024). Uygulama bir devlet üniversitesinin grupla psikolojik danışma odalarında gerçekleştirilmiştir. Kapalı grup formatında düzenlenen grubun liderliğini birinci yazar yapmıştır. Çalışma için etik izin alınmasının ardından katılımcılar eğitim programı, araştırmaya katılım ve veri toplama süreci hakkında bilgilendirilmiş, programa ve araştırma sürecine gönüllü katılımları için bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Alıntılarda gizliliği sağlamak için katılımcıların kişisel bilgileri çıkarılmış ve katılımcıların isimleri yerine E1'den E15'e kodlar kullanılmıştır. Eğitim Değerlendirme formu Ağustos 2020'de gerçekleştirilen son oturumun ardından uygulanmıştır. Program değerlendirme formu birincisi son oturumda ve ikincisi Kasım 2020'de gerçekleştirilen izleme oturumunun ardından olmak üzere katılımcılar tarafından iki kez doldurulmuştur. Her iki uygulamadan elde edilen veriler birleştirilmiş ve birlikte yorumlanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Eğitim değerlendirme formuna verilen yanıtların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Program değerlendirme formu aracılığıyla elde edilen yazılı geribildirimler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, açık uçlu anket yanıtları gibi katılımcılar tarafından oluşturulan mesajların analizi olarak tanımlanabilir (Neuendorf, 2018). İçerik analizinde amaç, verileri tanımlayarak ve yorumlayarak örtük içeriği ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizinde birinci yazar verileri düzenledikten sonra yanıtları birkaç defa okuyarak verilere aşina olmuştur. Ardından ilk kodları oluşturarak adlandırmıştır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalından iki farklı araştırmacı da aynı prosedürü izleyerek bağımsız olarak kodlar oluşturmuşlardır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek ortak kodlanan kısımları tespit etmiş ve yeni ortak kodlar üretilmiştir (Averill, 2014). Üç araştırmacı tarafından tekrar eden örüntüler bütünleştirilerek temalar oluşturulmuştur. Son olarak, temalar belirlenmiş ve raporlaştırılarak yorumlanmıştır.

2.4.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada, geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan eğitim ve program değerlendirme formları hazırlanırken ilgili alanyazın taranmış, ebeveynlerin uygulamaya ilişkin deneyimlerinin tüm boyutlarını kapsayacak şekilde sorular sorularak araştırmanın iç geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın dış geçerliğini ve aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla katılımcılar, veri toplama süreci, verilerin analizi ve bulgular ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Morrow, 2005). Güvenirliği sağlamak için elde edilen ham veriler, araştırmacıların kod listeleri ve notları hiçbir değişiklik yapılmadan saklanmış, bulgular aslına uygun ve doğrudan alıntılar kullanılarak sunulmuştur. Verilerin kapsam geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak için hem eğitim ve program değerlendirme sorularının hazırlanmasında hem de kod ve temaların oluşturulmasında alan uzmanı araştırmacılarla birlikte çalışılmıştır. Verilerin kodlaması için yeterli zaman harcanmış ve değerlendiriciler arası güvenirliği sağlamak için diğer araştırmacılarla belirli aralıklarla bir araya gelerek fikir birliği ile temalara son hali verilmiştir. Verilerin iç geçerliği için katılımcılardan verilerin doğruluğuna ilişkin düşüncelerini belirtmeleri istenerek katılımcı onayı sağlanmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Hennink ve Kaiser'in (2022) doygunluk için 9-17 kişilik bir çalışma grubu önerisine göre çalışma grubunun veri doygunluğuna ulaşmada yeterli olduğu söylenilebilir. Nitekim izleme oturumdan sonra elde edilen geribildirimlerde ve katılımcı onayında yeni kod ve temalar açığa çıkmamıştır.

2.4.2. Araştırmacıların Rolü

Eğitim grubu, bir devlet üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ana bilim dalında öğretim görevlisi olarak çalışan birinci yazar tarafından yönetilmiştir. Araştırmacı psikoeğitim grubu yönetmede deneyimlidir, 7-19 Yaş Aile Eğitimi ve Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programlarının sertifikalı eğitmenidir. Araştırmacı nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyim sahibidir ve araştırma süresince verilerin hazırlanması, kodlanması ve yorumlanması süreçlerinde aktif rol oynamış, çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için gerekli önlemleri almıştır. İlk yazarın tez danışmanı olan ikinci yazar,

Bireysel Psikoloji uzmanıdır ve psikolojik danışma, grup eğitimleri, süpervizyon ve nitel çalışmalarda uzman ve deneyimli bir akademisyendir. Programın kültüre uyarlanması, uygulanması, araştırma prosedürleri, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve araştırma sonuçlarından raporlamaya kadar olan tüm süreçlerde süpervizyon desteğiyle birlikte aktif olarak yer almıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Etik değerlendirme kararının tarihi: 21/11/2019
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 28620816/426

3. BULGULAR

Katılımcıların eğitim programına ilişkin değerlendirmeleri Eğitim Değerlendirme Formu, Pozitif Disiplin programına ilişkin deneyimleri ise Program Değerlendirme Formundaki yanıtlarına dayalı olarak değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin Eğitim Değerlendirme Formuna verdikleri yanıtların soru bazında ortalama ve standart sapmaları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Eğitim Değerlendirme Formu Ortalama ve Standart Sapmaları

Maddeler	n = 15	
	M	*SD*
Eğitimcinin Değerlendirilmesi		
Konu ile ilgili yeterli bilgi ve uzmanlığa sahipti	5.00	.000
Katılımcılarla olumlu bir iletişim kurdu	5.00	.000
Anlatımı açık ve anlaşılırdı	5.00	.000
Yönergeleri açık ve yeterliydi	4.93	.258
Katılımcıları aktif katılım için teşvik etti	4.93	.258
Oturumlarda ortaya çıkan sorunları etkili bir şekilde çözdü	4.93	.258
Zamanı etkin kullandı	4.00	.000
Gruba etkili bir şekilde liderlik etti	4.00	.000
Eğitim planının ve eğitim materyallerinin değerlendirilmesi	*M*	*SD*
Eğitim hazırlıkları (organizasyon) uygun ve yeterliydi	5.00	.000
Haftalık oturumların uzunluğu uygundu	4.93	.258
Eğitimin gün ve saatleri uygundu	4.93	.258
Haftalık program önceden hazırlandı ve duyuruldu	5.00	.000
Eğitimin gerçekleştirildiği mekan uygundu	4.93	.258
Eğitimde verilen notlar/çalışma kitabı yeterliydi	5.00	.000
Eğitim materyallerinin dili açık ve anlaşılırdı	5.00	.000
Haftalık alıştırma ve okuma görevleri uygundu	4.93	.258
Eğitimin içeriği iyi hazırlanmıştı	5.00	.000
Eğitim sürecinin değerlendirilmesi		
Eğitimde etkin bir iletişim ortamı oluşturuldu	5.00	.000
Oturumlar günlük hayattan somut örneklerle zenginleştirildi	5.00	.000
Oturumlar canlı ve ilgi çekiciydi	4.80	.414
Oturumlar aktif ve verimli geçti	5.00	.000
Katılımcılar birbirlerini cesaretlendirdi ve destekledi	4.80	.414
Grup lideri cesaretlendirici ve destekleyiciydi	5.00	.000

Tablo 1' in Devamı
Eğitim Değerlendirme Formu Ortalama ve Standart Sapmaları

Eğitim Sonuçlarının Değerlendirilmesi		
Eğitim ihtiyaçlarımı ve beklentilerimi karşıladı	4.80	.414
Çocuklarımla ilişkilerimi geliştirmeme yardımcı oldu	4.73	.457
Yeni şeyler öğrenmeme/bilgilerimi tazelememe yardımcı oldu	5.00	.000
Günlük hayatta kullanabileceğim bilgi ve uygulamalar sağladı	4.87	.351
Çocuklarımın yaş ve gelişim özelliklerine uygun bilgi ve etkinlikler içeriyordu	4.87	.351
Çocuklarımla yaşadığım sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkmama yardımcı oldu	4.87	.351
Gelecekte Pozitif Disiplin Programına tekrar katılmak isterim	5.00	.000
Pozitif Disiplin Programını diğer ebeveynlere tavsiye ederim	5.00	.000

Tablo 1'de görüldüğü üzere, ebeveynlerin eğitmen, eğitim planı ve materyaller, eğitim süreci ve eğitimin sonuçları hakkındaki değerlendirmeleri "kesinlikle katılıyorum" ile "katılıyorum" arasında değişmektedir. Bu veriler ışığında, katılımcıların genel olarak eğitimi olumlu olarak değerlendirdikleri ve etkili buldukları sonucuna varılabilir.

Eğitim sonunda ve izleme oturumunda uygulanan Program Değerlendirme Formundan elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, Programın Katkıları, Sıklıkla Kullanılan Ebeveynlik Araçları, Grup Deneyimi ve Öneriler olarak adlandırılan dört tema açığa çıkmıştır. Tablo 2'de temalar, kategori ve kodlar sunulmaktadır.

Tablo 2
Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programı Temalar, Kategori ve Kodlar

Temalar	**Kodlar**
Programın Katkıları	
Kategori 1: Etkili iletişim ve ilişki becerileri	Sorunları çözme / çözümlere birlikte odaklanma (f = 8) Sevecen ve kararlı bir dil kullanma (f = 7) Çocukla geçirilen kaliteli/özel zaman (f = 6) Bağ kurma (f = 6) Aktif dinleme (f = 5) Empati (f = 5) İşbirliği (f = 4) Öfke kontrolü (f = 3) Çatışma çözme (f = 3)
Kategori 2: Farkındalık	Ebeveynlik inançları (f = 16) Ebeveynlik davranışları (f = 12) Çocuğun davranışının altında yatan neden/ihtiyaç (f = 9) Ebeveyn ve çocuğun davranışları arasındaki ilişki (f = 7) Duygular (f = 6) Ödül ve cezanın uygun olmaması (f = 4)
Kategori 3: Eğitimin diğer ilişkilere etkileri	Kardeş ilişkileri (f = 4) Aile ilişkileri (f = 2) Öğrencilerle ilişkiler (f = 2)

Tablo 2'in Devamı
Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programı Temalar, Kategori ve Kodlar

Sıklıkla Kullanılan Ebeveynlik Araçları	Pozitif mola (f = 16) Aile toplantıları (f = 15) Rutin çizelgesi (f = 10) Söylemek yerine sormak (f = 10) Merak soruları (f = 9) Ortak problem çözme (f = 9) Sevecen ve kararlı (f = 8) Ebeveynlik araç kartları (f = 6) Sarılma (f = 5) Seçim çarkı (f= 3) Kardeş kavgaları ve 3G (f = 1)
Grup Deneyimi	Evrensellik/yalnız hissetmeme (f = 4) Model alarak öğrenme (f = 4) Diğer üyelerden destek alma (f = 2) İşbirliği (f = 2) Etkili grup tartışması (f =2)
Öneriler	Tekrar oturumları/uygulama tekrarı (f = 9) Her İki Ebeveynin Katılımı (f = 6) Öğretmen /aday öğretmen eğitimi (f = 5) Zaman ve program süresi (f = 5) İçerik (f = 1) Ebeveyn adaylarına eğitim (f = 1)

Programın katkıları

İçerik analizi sonucunda Programın Katkıları teması, Etkili iletişim ve ilişki becerileri, Farkındalık ve Eğitimin diğer ilişkilere etkileri olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır.

Katılımcıların çoğu, program sayesinde etkili iletişim ve ilişki becerileri konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirdiklerini ve çocuklarıyla ilişkilerinde uyguladıklarını belirtmiştir. Bu kategori altında empati, çocukla bağ kurma, aktif dinleme, işbirliği, sevecen ve kararlı bir dil kullanma, çocukla kaliteli zaman geçirme, problem çözme, öfke yönetimi ve çatışma çözme becerileri gibi etkili iletişim ve ilişki kurma becerilerine ilişkin kodlar açığa çıkmıştır. Bir ebeveyn, iletişimlerinde çocukla bağ kurmayı ve empatiyi kullandığını şu ifadelerle belirtmiştir. *"Sana sarılmaya ihtiyacım var" cümlesini çok sık kullanıyorum ve tartışmalar ve öfke nöbetleri hemen bitiyor…öfkelendiğini anlıyorum, ben de böyle hissettim gibi ifadeler çocuğumun hayal kırıklığından çıkmasını kolaylaştırıyor (E4).* Benzer şekilde, katılımcı E7 ebeveynlik programın empati ve iletişim diline katkılarını *"Eğitim emir cümleleri kullandığımızda çocukların nasıl hissettiğini anlamama ve onunla empati kurmama yardımcı oldu"* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların bir kısmı çocuklarıyla iletişimlerinde sevecen ve kararlı bir dil kullandıklarını belirtmiştir. Örneğin katılımcı E7 konuya sevecen ve kararlı bir dil kullanmaya ilişkin deneyimini *"Küçük ifade farklılıklarıyla bu kadar büyük davranış değişiklikleri yaratabileceğimizi düşünemezdim. "Ama" yerine "ve" ifadesini kullandığımda bir mucize oldu. Bu küçük değişikliğin çocuğumun davranışında ne kadar büyük bir değişiklik yarattığına inanamadım"* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde, E15 *"Çocuğuma sürekli emirler verdiğimi fark ettim. Emir vermek yerine düşündürücü soruları ve sınırlı seçenekler sunmayı öğrendim"* demiştir.

Katılımcıların çoğunluğu, programın içeriğinde yer alan işbirliği ve sorun çözme becerilerinin, öfke yönetimi ve çatışma çözümüne olumlu etkisini belirtmiş, bunun aile üyeleri arasındaki iletişimi geliştirerek, çatışmaları azalttığını şu ifadelerle vurgulamışlardır: *Eğitim çocuklarımla işbirliğimizi artırdı.*

Aile toplantıları ile aile içi sorunları daha kolay çözmemizi sağladı (E3). Özellikle ödev zamanı ve tablet kullanımı konusunda problem çözmeyi kullanmak ve kararı çocuğuma bırakmak tartışmalarımızı en aza indirdi (E12). Katılımcı E5 çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmenin ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin olarak *"Özel zamanlar geçirmek bizim için çok iyi oldu. Cuma akşamları kendimizi şımartıyoruz, yemek saatinden sonra film izleme veya oyun oynama rutini oluşturduk ve bu rutinleri çok sevdik."* ifadesini kullanmıştır.

Katılımcıların yanıtlarındaki en yaygın ifadelerden biri de farkındalıktır. Farkındalık kategorisi altında açığa çıkan kodlar; ebeveynlik inançları ebeveynlik davranışları, çocuğun davranışının altında yatan nedenler, çocuğun ihtiyaçları, ebeveynlerin ve çocuğun davranışları arasındaki ilişki, duygular ve ödül ve cezanın kullanımıdır. Katılımcılar programın ebeveynlikle ilgili inançlarına, duygularına, ebeveynlik tarzları ve davranışlarına ve çocuklarının davranışlarına ilişkin içgörü kazanmalarına katkı sağladığını, bu içgörülerin ebeveynlik davranışlarını değiştirmelerine destek olduğunu belirtmiştir. Örneğin, E9 duygularını fark etmenin önemini, *"Stresli ve endişeli hissediyordum ve çocuklarımın ihtiyaçlarını karşılayamayacağımı düşünüyordum. Şimdi görüyorum ki bu stres seviyesini düşük tuttuğumda çocuklar kendilerini sakin ve güvende hissediyor, daha huzurlu oluyorlar."* sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılar kendi özellikleri ve davranışları ile çocuğun davranışları arasındaki ilişkiye dair farkındalık kazandıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcı E1 *"Tüm etkinliklerde kendimi tanıma fırsatı buldum ama özellikle son oturumda gerçekleştirdiğimiz etkinlikte kişisel özelliklerimi anladım ve bu özelliklerin ebeveynlik tarzımı ve çocuğumun davranışlarını nasıl etkilediğini fark ettim"* sözleriyle deneyimini ifade ederken; katılımcı E10 *"Aramızdaki bitmek bilmeyen güç savaşının nedenini fark ettim ve çözümünü öğrendim. Ses tonumu değiştirip "sana ihtiyacım var" dediğim zaman çocuğumdan harika fikirler ve işbirliği geldi"* şeklinde belirtmiştir. Katılımcılardan E2, programın çocuğun davranışının altında yatan nedenleri anlamaya yönelik farkındalığını artırdığını *"Çocuğum "bunu yapamıyorum" dediğinde, onun duygularını, neye ihtiyacı olduğunu ve inatlaştığında aslında ne yapmak istediğini çok daha iyi anlıyorum ve hemen bu konuya odaklanıyorum"* ifadesiyle belirtmiş; E13 ise işlevsel olmayan ebeveynlik davranışlarının, örneğin, ödül ve ceza kullanmaya ilişkin farkındalığının arttığını, *"Ödül ve cezaya karşıydım ama bu eğitim çocuk eğitiminde ödül ve cezayı neden kullanmadığımızın arkasındaki mantığı daha iyi anlamama yardımcı oldu"* şeklinde ifade etmiştir.

Programın katkıları teması altında yer alan eğitimin diğer ilişkilere etkileri kategorisi kardeş ilişkileri, aile ilişkileri ve öğrencilerle ilişkiler kodlarını içermektedir. Bulgular, programın katkılarının sadece ebeveyn-çocuk ilişkisi ile sınırlı olmayıp sosyal hayattaki diğer ilişkilere katkı sağladığını da ortaya koymuştur. Katılımcı E8 programın kardeşler arasındaki ilişkilere olumlu katkı sağladığını belirtmiştir: *"Sorunları, hatalı amaçları ve altta yatan inançları öğrenmek ve bu inançları dikkate alarak çocuklarla iletişim kurmak sadece bana değil kardeşlerin birbirleriyle olan ilişkilerine de iyi geldi. Eğitimden beri çocuklarımın birbirleriyle daha iyi anlaştıklarını gözlemledim".* Akademisyen olan E7, programın öğrencileriyle ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini şu sözlerle ifade etmiştir: *"Pozitif Disiplin bakış açısı beni çok etkiledi. Anlayışlı ve kararlı olmak arasında denge kuran bu felsefeyi çok sevdim. Kişisel ilişkilerimde de bu yaklaşımı kullanıyorum. Öğrencilerini incitmekten korkan, aşırı hoşgörülü bir tez danışmanı olan ben bile tez sürecini artık daha kararlı yönetebiliyorum. Kısacası, danışmanlığını yaptığım öğrenciler de eğitimden yararlandı."*

Sıklıkla Kullanılan Ebeveynlik Araçları

Bulgular, neredeyse tüm ebeveynlerin programdan edindikleri bilgi ve uygulamaları hem oturumlar sırasında hem de oturumlardan sonraki üç ay boyunca uyguladıklarını göstermiştir. İçerik analizinde, ebeveynlerin sıklıkla kullandıkları ebeveynlik araçlarına ilişkin kodlar Pozitif mola, Aile toplantıları, Rutin çizelgesi, Söylemek yerine sormak, Merak soruları, Ortak Problem çözme, Sevecen ve kararlı, Ebeveynlik araç kartları, Sarılma, Seçim Çarkı ve Kardeş kavgaları ve 3G olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcı E12 en sık kullanılan ebeveynlik aracı olan "Pozitif Mola" ilgili deneyimini şu şekilde ifade etmiştir: *Pozitif molayı kullandığımda daha az sinirleniyorum. Ayrıca pozitif mola kullanmaya başladığımızdan beri kızım daha az kızgın ve kırgın hissediyor (E12).*

İçerik analizi bulgularına göre en sık kullanılan ikinci ebeveynlik aracının aile toplantıları olduğu ve bu aracın düzenli olarak kullanılmasıyla bazı davranış sorunlarının çocukların da çözüme katılımıyla çözüldüğü görülmektedir. Katılımcı E8, aile konseyine ilişkin görüşlerini *"Eğitim bitti ama öğrendiklerimizi çocuklarımla uygulamaya devam ediyoruz. Yaptığımız bir aile toplantısını anlatmak istiyorum. Eşim yanımızda olmadığı için toplantıyı iki oğlumla birlikte yaptık. Toplantının başında önce kendilerine teşekkürlerimi ilettim, ardından küfürlü konuşmalarından rahatsız olduğumu ve bu konuda ne yapacağımızı konuşmak istediğimi belirttim. Başta dalga geçtiler ama benim kararlı olduğumu gördüklerinde çeşitli çözümler gelmeye başladı. Çözüm olarak, kötü bir söz söyledikleri zaman onları dondurup 10'a kadar saymamı ve sonra onlara "çözüldün" dememi önerdiler. Bu çözüm üzerinde anlaştık ve toplantıyı bitirdik. Bu çözümü birkaç gün uygulayınca kötü sözler azalmaya başladı. Büyük oğlum küfürlü konuşmayı neredeyse bıraktı"* ifadesiyle dile getirmiştir. Katılımcı E15 bir problemi çocuğun yaratıcı önerileriyle nasıl çözdüklerini, *"Oğlum sürekli sıkıldığından şikâyet ediyordu. Bir toplantı yapıp çözümlere odaklandık. Bir kutu alıp beraberce süsledik ve bu kutuya "Sıkıldım Kutusu" adını koyduk. Beyin fırtınası ile pek çok fikir ürettik, sıkıldığı anlarda neler yapabileceğini küçük kağıtlara yazdık. Bazıları burada öğrendiğimiz pozitif mola gibi şeylerdi. Oğlum artık sıkıldığında kutudan bir kağıt çekiyor ve kağıtta yazılanı yapıyor. Bu şekilde zamanını keyifli geçiriyor ve artık bana şikâyet etmiyor."* sözleriyle dile getirmiştir.

Grup Deneyimi

İçerik analizinde öne çıkan bir diğer tema grup deneyimidir. Bu tema altında, ebeveynlerin grubun bir parçası olma deneyimleriyle ilgili kodlar ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, sorunları paylaşma, diğer üyelerden destek alma, evrensellik (yalnız hissetmemek), iş birliği yapma ve model alma yoluyla öğrenme gibi grubun iyileştirici faktörleriyle ilgili deneyimlerini ifade etmiştir. Pozitif Disiplin, her oturumun sonunda ebeveynlerin gruptaki bir ebeveynin sorununu ele aldığı ve bu soruna olası çözümler üretmek için işbirliği yaptığı "Ebeveynler Ebeveynlere Yardım Ediyor" uygulamasını içermektedir. Katılımcılardan E14, grup sürecinin bu bölümünde fikir alışverişi ve grubun desteği ile sorunlarını çözmeye ilişkin düşüncelerini *"Başlangıçta çok gergindim, neyle karşılaşacağımı bilmiyordum. Ama şimdi bu grupla birlikte olduğum için mutluyum. Grup tartışmalarımız sayesinde ebeveynlikle ilgili bilgileri ve yaşadığım pek çok sorunun çözümünü öğrendim. Oturumların sonunda bir sorunun çözümü için fikir alışverişinde bulunduk ve diğer ebeveynlerin desteği bana çok yardımcı oldu."* ifadeleriyle dile getirmiştir.

İşbirliği yapmak, başkalarının refahına katkıda bulunmak ve diğer insanlarla uyum içinde olmak Adleryen ebeveynliğin temel ilkelerindendir. Bir katılımcı, grup sürecindeki işbirliğine ilişkin deneyimini şu sözlerle paylaşmıştır. *Eğitime, "bir çocuğu büyütmek için bir köy gerekir" diyen Afrika atasözü ile başladınız. Eğitimde çok sevdiğim ve hayata geçirebileceğime inandığım bu atasözünü kavradım. Grupta sorunları paylaşmak çok değerliydi. Gruptaki herkes birbirine destek oldu ve böylece kendi "köyümüzü" oluşturmuş olduk (E2).*

Katılımcı E1 grupta model alarak öğrenme deneyimini *"Etkinlikleri birlikte uygulamak bizim için verimli oldu. Gerçekte ne olduğunu bize açıkça gösteriyordu. Konuştuk, tartıştık ve birbirimizden bir şeyler öğrendik"* ifadesiyle belirtmiştir.

Katılımcılardan E7 ve E13 grubun evrenselliğini şu ifadelerle dile getirmişlerdir: *"Grupta çocuklarıyla sorunlar yaşayan tek kişinin ben olmadığımı, gruptaki diğer anne babaların da çocuklarıyla benzer sorunlar yaşadığını fark ettim. Ebeveyn olarak bazı konularda kendimi suçlamayı bıraktım" (E7)*; *"Bir anne olarak yalnız olmadığımı ve yaşadığım tüm duyguların diğer ebeveynlerle ortak olduğunu gördüm" (E13)*.

Öneriler

İçerik analizinde ortaya çıkan son tema Öneriler temasıdır. Bu temada öne çıkan kodlar, Eğitimin diğer ebeveynler ve öğretmenlere verilmesi, Zaman ve program süresi, Tekrar oturumları ve İçeriktir.

Katılımcılardan E11 gelecekteki eğitimlerde her iki ebeveynin de eğitime katılmasının eğitimin sonuçlarının daha hızlı gözlenebilmesi için önemli olduğunu, *"Eşler bu eğitimi birlikte almalı. Benim önerim eğitimin pazar günleri ya da akşam saatlerinde verilmesi ve anne ve babanın birlikte katılabilmesinin sağlanması. Bu sayede eğitimden daha hızlı sonuç alınacağını düşünüyorum."* sözleriyle dile getirmiştir. E3 ise eşlerin her ikisinin de eğitime katılmasının ebeveyn tutum ve davranışlarının tutarlığı için yararlı olacağını şu

şekilde ifade etmiştir: *"Eğitime anne ve babanın birlikte katılmasının daha faydalı olacağını düşünüyorum. Bu, hem ebeveynlik araçlarının birlikte kullanımına katkı sağlar hem de çocuğun ebeveynlerinin farklı tutumundan dolayı kafa karışıklığı yaşamasını önler."* Bir katılımcı da eğitimin anne-baba adaylarına da verilmesi gerektiğini belirtmiştir: *Bence bu eğitim çocuk sahibi olmadan önce alınmalı ve belli aralıklarla tekrarlanmalı (E7).*

Bazı katılımcılar programın öğretmenlere ve öğretmen adaylarına da verilmesi gerektiğini belirtmiştir. *Dilerim daha fazla kişi bu eğitime katılıp faydalanabilir. İlkokul öğretmenlerinin bu eğitime ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Bazı öğretmenler hala dikkat çekmek amacıyla yalan söyleyen bir çocuğun cezalandırılması gerektiği anlayışına sahipler. Maalesef bu çok üzücü (E15). İlkokul ve okul öncesi öğretmenleri de bu eğitime katılmalı. Bence bu eğitim, eğitim fakültelerinin ve çocuk gelişimi ile ilgili bölümlerin programlarına eklenmeli (E7).*

Bu tema altında ortaya çıkan bir diğer kod programın zamanı ve süresine ilişkindir. Katılımcıların bir kısmı eğitim programının daha uzun sürmesini, böylece daha çok pratik yapabileceklerini ve programı içselleştirebileceklerini belirtmiştir. E10, bu konuya ilişkin görüşünü *"Keşke program uzun bir süreye yayılsa, belki altı ay. Her hafta birkaç uygulama öğrenmek yerine her hafta teker teker öğrenip uygulamanın daha iyi olacağını söylemek istiyorum. Ben daha yavaş ve sindirerek öğrenmeyi daha çok tercih ederdim. Bu şekilde zamana yayılırsa eğitimin sonuçlarını uzun vadede de görmüş oluruz"* ifadesiyle dile getirmiştir.

Katılımcılardan bir kısmı bilgilerini tazelemek için tekrar oturumları yapılmasını önermiştir. E1 konuya ilişkin görüşünü, *"Öğrenilen konuları pekiştirmek ve pratik yapmak için düzenli toplantılar yapmak daha iyi olur"*; E14 ise, *"Davranışlarımızın ve duygularımızın farkına varmamızı sağlayan etkinlikler tekrarlanabilir veya yeni etkinliklerle pekiştirilebilir"* sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan bir kısmı bazı etkinlikleri yeniden uygulamak ve tekrar etmek için düzenli toplantılar yapılması önerisini *"Covid-19 pandemisi nedeniyle uygun olmasa da düzenli toplantılarla eğitimlere devam etmek güzel olurdu. Hatalı amaçlar konusunu ve Cezanın 4R'si konusunu tekrarlamak isterdim"* şeklinde belirtmiştir. Katılımcılardan E8 içeriğe daha fazla ebeveynlik bilgisi ve uygulamasının dahil edilmesi önerisini *"Program içeriği daha kapsamlı olabilir, çocuk gelişimiyle ilgili daha fazla bilgi içerebilir."* sözleriyle ifade etmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programı'nın Türkiye bağlamında nitel bir değerlendirmesini, programa katılan ilkokul ebeveynlerinin deneyimleri aracılığı ile yapmayı amaçlamıştır. Katılımcıların eğitim programına ilişkin değerlendirmeleri Eğitim Değerlendirme Formu, Pozitif Disiplin programına ilişkin görüş ve deneyimleri ise Program Değerlendirme Formundaki yanıtlarına dayalı olarak değerlendirilmiştir. Eğitim Değerlendirme Formunda eğitmenle ilgili değerlendirmeler eğitmenin iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullandığını, konuda yetkin olduğunu, ebeveynleri cesaretlendirdiğini, empati ve işbirliği yaptığını, eğitimi etkili bir şekilde yapılandırdığını ve yönettiğini ortaya koymuştur. Bu bulgulara göre, eğitmenin alanyazında belirtilen grup yönetimi ve liderlik özelliklerini sergilediği söylenebilir (Demir & Koydemir, 2016; Taylor & Biglan, 1998). Katılımcıların eğitim planı ve materyallerine ilişkin değerlendirmeleri Kumpfer ve Alvarado'nun (1998) ebeveyn eğitimleri için belirttiği özelliklere göre incelendiğinde, eğitim hazırlıkları ve organizasyonu, eğitim içeriği, sunum yöntemi, materyaller, oturum zamanı ve süresi, eğitim mekanı ve ödevleri uygun, yeterli ve tatmin edici olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Katılımcıların eğitim sürecine ve eğitimin sonuçlarına ilişkin değerlendirmeleri Kirkpatrick ve Kirkpatrick'in (2006), eğitim programları değerlendirme modeline göre ele alınmıştır. Bu modelde eğitimin etkililiği tepki, öğrenme, davranış ve sonuçlar olmak üzere dört boyutta değerlendirilmektedir. Tepki boyutu, katılımcıların eğitim deneyimine ilişkin duygularını içerir. Katılımcıların çoğu oturumları ilgi çekici, canlı, verimli ve keyifli ve bulduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla katılımcıların eğitim sürecine ilişkin duyguları (tepkileri) olumludur. Öğrenme boyutu, programın bilgi ve/veya becerileri geliştirme düzeyi olarak tanımlanabilir. Eğitimin etkililiği öğrenme boyutunda değerlendirildiğinde, ebeveynler eğitimin mevcut bilgilerini tazelediği, bilgilerini artırdığı, yararlı bilgi ve uygulamalar öğrettiği

görüşündedir. Buna göre, eğitimin öğrenme boyutunda etkili olduğu söylenebilir. Davranış boyutu, katılımcıların eğitimden elde ettiği bilgileri ne ölçüde kullandığını ve davranış değişikliğini ifade eder. Katılımcıların çoğu, eğitimde edindikleri bilgi ve uygulamaları çocuklarıyla ilişkilerinde kullandıklarını ve öğrendiklerini davranışlarına yansıttıklarını ifade ettiklerinden, eğitimin davranış düzeyinde etkili olduğu söylenebilir. Sonuçlar boyutu, eğitimin katılımcılar ve çevreleri üzerindeki etkisi olarak tanımlanabilir. Katılımcılar, programın ebeveynlerin davranış sorunlarıyla baş etmelerine yardımcı olduğunu, ebeveyn-çocuk ilişkisini geliştirdiğini, gelecekte eğitime tekrar katılmak istediklerini ve bu eğitimi diğer ebeveynlere tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, eğitimin tepki, öğrenme, davranış ve sonuçlar düzeyinde, etkili bulunduğu sonucuna varılabilir (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

Katılımcıların Pozitif Disiplin programına ilişkin deneyimlerine ilişkin bulgular Eğitimin Katkıları, Sık Kullanılan Ebeveynlik Araçları, Grup Deneyimi ve Öneriler temaları altında toplanmıştır. Araştırmada öne çıkan temalardan biri, programın ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkilerine, ebeveyn farkındalığına ve sosyal yaşamdaki diğer ilişkilere olan katkılarıdır. Ebeveynler, etkili iletişim ve ilişki becerileri ve farkındalığı, ebeveyn-çocuk ilişkisinin gelişmesi ve çatışmaları azaltmak için değişim araçları olarak tanımlamış, uygulamaların ebeveyn ve çocukların davranışları üzerindeki olumlu etkisini belirtmişlerdir. Bulgular, McVittie ve Best'in (2009) Adler yaklaşımına dayalı ebeveynlik programının ebeveyn-çocuk arasındaki bağı artırdığını gösteren araştırmalarıyla ve Williamson'un (2014), Pozitif Disiplin'in ebeveyn çocuk çatışmalarını azalttığını gösteren bulgularıyla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla, Pozitif Disiplin programında yer alan ilke ve uygulamaların etkili iletişim becerilerini ve ebeveyn-çocuk arasındaki bağı artırmaya, çatışmaları azaltmaya katkı sağladığı ifade edilebilir.

Mevcut alanyazında, sadece teorik bilgi veren ebeveynlik programlarından ziyade, yaşantısal öğrenme yöntemlerini kullanan ve beceri gelişimi sağlayan ebeveynlik programlarının daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Sanders & Mazzucchelli, 2018; Sanders & Woolley, 2005). Bulgular, Pozitif Disiplin'in ebeveynlik bilgisinin yanı sıra ebeveyn davranışlarını geliştirdiğini belirten önceki araştırmalar ile tutarlıdır. Örneğin, Ferguson ve Gfroerer (2023), 258 ebeveynden oluşan bir örneklemle gerçekleştirdikleri çalışmada, Pozitif Disiplin programına katılan ebeveynlerin aşırı tepkisel davranışlarının ve katı disiplin uygulamalarının azaldığını, katılımcıların daha olumlu ebeveynlik davranışlarını benimsediklerini bulmuşlardır. Mevcut araştırmada da katılımcıların programdan öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarında kullandıkları, yani davranışlarına yansıttıkları görülmektedir. Adler yaklaşımına dayalı ebeveynlik programlarında, hatalı amaçları anlamak ve ebeveynlerin inanç, duygu ve davranışlarının çocuk üzerindeki etkisini fark etmelerini sağlamak temel amaçtır (Dinkmeyer vd., 2015; Nelsen, 2011). Çalışmanın katılımcıları, programın ebeveynlerin inanç, duygu ve davranışları ile çocuklarının duygu, düşünce ve davranışlarına ilişkin farkındalık kazanmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Farkındalıktaki bu değişimin empatik tepkileri teşvik ettiği, ebeveyn-çocuk ilişkilerini güçlendirdiği ifade edilebilir. Bulgular, ebeveynlerin Adleryen ebeveynlik ilkelerini içselleştirdiklerine işaret etmektedir.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu, ebeveynlerin neredeyse tamamının eğitim sonrasında da ebeveynlik araç ve becerilerini düzenli olarak kullanmış olmalarıdır. İzleme oturumunda alınan geri bildirimler, öğrenilen araçların programdan sonra da kullanılmasının, oturumlar sırasındaki olumlu değişimin devamlılığını sağladığına işaret etmektedir. Ebeveynlerin oturumlarda edindikleri bilgi ve deneyimleri uygulamaya koydukları ev ödevleri, Adler yaklaşımına dayalı programların önemli bir bileşenidir (Dinkmeyer & Carlson, 2015; Lott & Nelsen, 2017). Jonyniene ve diğerleri (2015), eğitim süresince ev ödevlerini düzenli yapan ebeveynlerin daha fazla gelişme gösterdiğini bulmuştur. Ev ödevlerini yapmak, ebeveynlik tutum ve davranışlarını geliştirmek için gereken motivasyonun bir göstergesi olarak düşünülebilir. Dolayısıyla, katılımcıların ebeveynlik becerilerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarının programın olumlu sonuçlarına etki ettiği sonucuna varılabilir.

İçerik analizinde ortaya çıkan diğer bir tema, grup süreci ve grubun iyileştirici etkisidir. Ebeveynlerin geribildirimlerinde sosyal öğrenme deneyimleri, diğer grup üyelerinin ebeveynlik deneyimlerinin keşfi, fikir alışverişi, evrensellik, teşvik ve işbirliği alt temaları öne çıkmıştır. Adler ebeveynlik programlarına ilişkin alanyazınla uyumlu olarak katılımcılar, evrenselliğin diğer ebeveynlerin de benzer duyguları

yaşadığını fark etmelerine, hatalarını normalleştirmelerine ve kendilerini daha az suçlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir (Dinkmeyer & Carlson, 2015; Oryan & Ben-Asher, 2019). Duygusal destek ve cesaretlendirmenin, grup uyumunu, işbirliğini ve grup sürecine katılımı teşvik ederek, olumlu sonuçları artırdığı söylenilebilir. Model alarak öğrenme, ebeveyn eğitimi programlarının etkililiğini belirleyen önemli bir unsurdur (Sanders & Mazzucchelli, 2018). Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programı'nda, ebeveynler, yeni bir davranışı deneme ya da sorunu çözmeye yönelik bir adımı oturumlarda uygulama fırsatı bulmuş, gruptaki diğer üyelerin desteği, beyin fırtınası ve modelleme ile davranışsal alternatifler üreterek uygulamış ve bir sonraki oturumda grup üyeleriyle deneyimlerini değerlendirme şansı yakalamışlardır. Dolayısıyla, programın, grubun iyileştirici faktörleri aracılığıyla, ebeveynlerin davranışlarında ve zihin yapılarında bir değişim sağladığı ve sonuçları olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öneriler temasında, eğitimin daha uzun sürebileceği, eğitim sonrasında düzenli toplantılar yapılabileceği, çocuk gelişimiyle ilgili daha fazla bilgi verilebileceği ve eğitime hem her iki ebeveynin hem de öğretmenlerin katılması görüşleri ortaya konmuştur. Ebeveynlerin bu önerileri ebeveyn eğitimleri alanyazını ile tutarlıdır. Örneğin, Lundahl ve diğerleri (2008), eğitimlere anne ve babanın birlikte katılımının, özellikle de babanın katılımının eğitimin etkililiğini artırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Jonyniene ve diğerleri (2015) STEP eğitimine beraber katılan anne babaların, tek başına katılan annelere göre daha olumlu sonuçlar elde ettiğini bulmuştur. Katılımcıların bir diğer önerisi ise öğretmenlerin de bu eğitimi alması gerektiği yönündedir. Bronfenbrenner'in (1986) Ekolojik Sistemler kuramına göre aile ve okullar çocuğun gelişimindeki temel bağlamları oluşturmaktadır. Dolayısıyla, gelecekteki uygulamalarda ebeveyn eğitiminin hedeflerini desteklemek amacıyla okullar da sürece dahil edilebilir ve öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenebilir.

Bu çalışmanın Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programı'na ilişkin sınırlı sayıdaki çalışmadan biri olma niteliği ile alana katkı sağladığı düşünülmekle birlikte bazı sınırlılıkları bulunmaktadır ve sonuçlar değerlendirilirken bunlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu araştırmanın katılımcıları büyük şehirde yaşayan, çoğunlukla annelerden oluşan, orta-üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen ilkokul ebeveynlerinden oluşmaktadır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmanın bulguları genellenemez; ancak, bulgular sınırlılıklar göz önünde bulundurularak benzer durumlara aktarılabilir. Gelecekteki araştırmalarda farklı sosyo ekonomik düzeyden gelen, çocukları farklı eğitim kademelerine devam ebevynlerle araştırmalar yapılması, özellikle daha fazla babanın çalışmalara dahil edilmesi önerilmektedir. Ayrıca, daha derinlemesine bilgi toplamak için mülakat yapılması veya deneysel çalışmalar gibi farklı araştırma yöntemlerinin kullanılması önerilebilir.

Sonuç olarak, Pozitif Disiplin Ebeveynlik Programı'na katılan anne-babaların eğitim programına ilişkin değerlendirmeleri ile program süreci ve sonrasındaki deneyimleri programın etkililiğini yansıtmaktadır. Program, ebeveynlik davranışlarında ve zihin yapılarında olumlu değişikliklere yol açmış, anne babaların karşılaştıkları ya da gelecekte karşılaşabilecekleri sorunları çözmek üzere alternatif tutum ve davranışlar geliştirmelerine yardımcı olmuştur denilebilir. Öğrenilen uygulama ve becerilerin eğitim tamamlandıktan sonra da kullanılmaya devam edilmesi program çıktılarının devamlılığını sağlamış ve eğitimin etkililiğini artırmıştır. Aleksandrov ve diğerlerinin (2016) belirttiği gibi, farklı kültürlerde gerçekleştirilen araştırma sayısı sınırlı olmakla birlikte mevcut araştırmalar Adleryen ebeveynlik programlarının farklı kültürlerde uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Mevcut çalışmanın bulguları dikkate alındığında, Pozitif Disiplin'in Türkiye'de ebeveyn eğitimi alanında uygulanabilir ve etkili olduğu düşünülmektedir. Pozitif Disiplin, yapılandırılmış ve zengin materyal desteği sunan bir program olarak okullarda, halk eğitim merkezlerinde, Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlükleri ve/veya belediyelere bağlı aile danışma merkezlerinde, yaygınlaştırılarak uygulanabilir, etkililiği bilimsel çalışmalarla sınanabilir.

Kaynakça/Reference

Adler, A. (1954). *Understanding human nature*. (W.B. Wolfe, Çev.). Fawcett Publications.

Aleksandrov, D. S., Bowen, A. R., & Colker, J. (2016). Parent training and cultural considerations. *The Journal of Individual Psychology, 72*(2), 77-89. https://doi.org/10.1353/jip.2016.0007

Akçabozan, N. B., & Sümer, Z. H. (2016). Adler yaklaşımında aile danışmanlığı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 6*(46), 87-101. https://dergipark.org.tr/en/ pub/tpdrd/issue/42744/515918

Allen, K., El-Beshti, R., & Guin, A. (2014). An integrative Adlerian approach to creating a teen parenting program. *The Journal of Individual Psychology, 70*(1), 6-20. https://doi.org/10.1353/jip.2014.0006

Apaydın, S. (2022). *The effect of positive discipline parenting program on parental disciplinary practices, parenting stress and parenting self-efficacy*. [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ateah, C. A. (2003). Disciplinary practices with children: Parental sources of information, attitudes, and educational needs. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 26*(2), 89-101. https://doi.org/10.1080/01460860390197853

Averill, J. (2014). Qualitative data analysis. In M. De Chesnay (Ed.), *Nursing research using data analysis: Qualitative designs and methods in nursing* (pp. 1-10). Springer.

Barlow J., & Coren, E. (2018). The effectiveness of parenting programs: *A review of Campbell reviews. Research on Social Work Practice, 28*(1), 99-102. https://doi.org/10.1177/1049731517725184

Barlow, J., Smailagic, N., Bennett, C., Huband, N., Jones, H., Coren, E. (2011). Individual and group-based parenting programs for improving psychosocial outcomes for teenage parents and their children. *The Cochrane Database of Systematic Reviews, 1*(3) 1-76. https://doi.org/10.1002/14651858.CD002964

Bettner, B. L. (2020). Are Alfred Adler and Rudolf Dreikurs relevant for parents today? *The Journal of Individual Psychology, 76*(1), 70-78. https://doi.org/ 10.1353/jip.2020.0018

Breitenstein, S. M., Gross, D., Fogg, L., Ridge, A., Garvey, C., Julion, W., & Tucker, S. (2012). The Chicago parent program: Comparing 1-year outcomes for African American and Latino parents of young children. *Research In Nursing & Health, 35*(5), 475-489. https://doi.org/10.1002/nur.21489

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723-742. https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723

Bunting, L. (2004). Parenting programs: The best available evidence. *Child Care in Practice, 10*(4), 327-343. https://doi.org/10.1080/1357527042000285510

Burnett, P. C. (1988). Evaluation of Adlerian parenting programs. *The Journal of Individual Psychology, 44*(1), 63-76. https://www.proquest.com/openview/7f51b6e8aba6953f9dabd3b7b60e28c4/1

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Candan, H. D., & Doğan, S. (2023). Effectiveness of the positive discipline program applied to parents of preschool children: A randomized-controlled trial. *Journal of Pediatric Nursing, 72*, 87-97. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2023.06.013

Carlson, J., Watts, R. E., & Maniacci, M. (2006). *Adlerian therapy: Theory and practice*. American Psychological Association.

Carroll, P. (2021). Effectiveness of positive discipline parenting program on parenting style, and child adaptive behavior. *Child Psychiatry & Human Development, 52*(3), 1-10. https://doi.org/10.1007/s10578-021-01201-x

Carroll, P., & Brown, P. (2020). The effectiveness of positive discipline parenting workshops on parental attitude and behavior. *The Journal of Individual Psychology, 76*(3), 286-303. https://doi.org/10.1353/jip.2020.0030

Chang, C. Y., & Ritter, K. B. (2004). Cultural considerations of Adlerian parenting education. *The Journal of Individual Psychology, 60*(1), 67-75. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=12624877&lang=tr&site=eds-live

Christensen, O. C., & Thomas, C. R. (1980). Dreikurs and the search for equality. In M. J. Fine (Ed.) *Handbook on parent education* (pp. 53-74). Academic Press.

Collins, W. A., & Madsen, S. D. (2019). Parenting during middle childhood. In M. H. Bornstein, (Ed.) *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting* (pp. 81-110). Routledge.

Dembo M.H., Sweitzer M., & Lauritzen P. (1985). An evaluation of group parent education: Behavioral, PET and Adlerian programs. *Review of Educational Research, 55*(2), 155-200. https://doi.org/10.3102/00346543055002155

Demir, A. & Koydemir, S. (Ed.) (2011). *Grupla psikolojik danışma*. Pegem.

Dinkmeyer Jr, D., Carlson, J., & Michel, R. E. (2015). *Consultation: Creating school-based interventions* (4th ed.) Routledge.

Dinkmeyer, D., & McKay, G. (1976). *Systematic training for effective parenting*. American Guidance Service.

Dreikurs, R., & Soltz, V. (1964). *Children: The challenge*. Duell, Sloane, & Pearce.

Farooq, D. I. M., Jefferson, J. L., & Fleming, J. (2005). The effect of an Adlerian video-based parent education program on parent's perception of children's behavior: A study of African American parents. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research, 33*(1), 21-34. https://doi.org/10.1080/15566382.2005.12033810

Ferguson, D. (1984). *Adlerian theory*. Adlerian Psychology Association of British Columbia.

Ferguson, E. D. (2010). Adler's innovative contributions regarding the need to belong. *The Journal of Individual Psychology, 66*(1), 1-7. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=52350743&lang=tr&site=eds-live

Ferguson, E. D. (2018). Parenting from an Adlerian perspective. *Zeitschrift für Freie Psychoanalytische Forschung und Individualpsychologie*, (2),1-4. https://doi.org/10.15136/2018.5.2.1-4

Ferguson, E. D., & Gfroerer, K. (2023). Evaluating the Efficacy of Positive Discipline parent education. *The Journal of Individual Psychology, 79*(2), 105-120. https://www.muse.jhu.edu/article/904854.

Gfroerer, K., Nelsen, J., & Kern, R. (2013). Positive discipline: Helping children develop belonging and coping resources using individual psychology. *The Journal of Individual Psychology, 69*(4), 294-304.https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=94146831&lang=tr&site=eds

Haslam, D., Mejia, A., Sanders, M. R., & de Vries, P. J. (2016). *Parenting programs*. In J. M. Rey (Ed.), IACAPAP e-Textbook of child and adolescent mental health. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions. [online].https://eprints.qut.edu.au/131289/

Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292, 114523. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523

Holliday, M. (2023). Outcomes of Positive Discipline Parent Training: Authoritative Parenting Style and Parent Sense of Competence. *The Journal of Individual Psychology, 79*(2), 176-192.

Jonyniene, J., Kern, R. M., & Gfroerer, K. P. (2015). Efficacy of Lithuanian systematic training for effective parenting (STEP) on parenting style and perception of child behavior. *The Family Journal, 23*(4), 392-406. https://doi.org/ 10.1177/1066480715574473

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler.

Kottman, T., & Heston, M. (2012). The child's inner life and a sense of community. In J. Carlson & M. P. Maniacci (Eds.) *Alfred Adler revisited*, (pp. 127-140). Routledge.

Kumpfer, K. L., Alvarado, R (1998, 11, 01). *Effective family strengthening interventions.* Juvenile Justice Bulletin Family Strengthening Series. https://www.ojp.gov/pdffiles/171121.pdf

Larson, B. J. (2000). *Systematic training for effective parenting of teens (STEP/Teen): Parental authority, adolescent externalizing behavior, and parent-child relationships*. [Doctoral dissertation, California School of Professional Psychology]. ProQuest Dissertations.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lindquist, T. G., & Watkins, K. L. (2014). Modern approaches to modern challenges: A review of widely used parenting programs. *The Journal of Individual Psychology, 70*(2), 148-165. https://doi.org/10.1353/jip.2014.0013

Lott L., & Nelsen J. (2017). *Teaching parenting the positive discipline way facilitator's manual* (7th ed.). Positive Discipline.

Lundahl, B., Risser, H. J., & Lovejoy, M. C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review, 26*(1), 86-104. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.07.004

Lundahl, B. W., Tollefson, D., Risser, H., & Lovejoy, M. C. (2008). A meta-analysis of father involvement in parent training. *Research on Social Work Practice, 18*(2), 97-106. https://doi.org/10.1177/10497315073

McVittie, J., & Best, A. M (2009). The impact of Adlerian-based parenting classes on self-reported parental behavior. *The Journal of Individual Psychology, 65*, 264-285. https://doi.org/10.1177/1066480795033005

Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 250-260.

Mullis, F. (1999). Active parenting: An evaluation of two Adlerian parent education programs. *The Journal of Individual Psychology, 55*(2), 359-364.

Nelsen, J. (2011). *Positive discipline: The classic guide to helping children develop self-discipline, responsibility, cooperation, and problem-solving skills*. Ballantine Books.

Nelsen, J. (2019). *Pozitif disiplin: Çocukların öz disiplin, iş birliği ve sorun çözme yeteneği geliştirmesine yardımcı olacak klasik bir rehber* (R. N. Ercan Çev.). Pegasus Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2011).

Neuendorf, K. A. (2018). Content analysis and thematic analysis. In Brough, P. (Ed.), *Advanced Research Methods for Applied Psychology: Design, Analysis and Reporting*, (pp. 211-223). Routledge.

Oryan, S., & Ben-Asher, S. (2019). Democratic-deliberative discourse in Adlerian Israeli parenting classes: Ideology and implementation. *The Journal of Individual Psychology, 75*(1), 3-26. https://doi.org/10.1353/jip.2019.0001

Park, I.K., & Oh, S. (2012). Effects of active parenting today based on goal attainment theory on parenting stress, parenting behavior, and parenting satisfaction in mothers of school-age children. *Journal of Korean Academy of Nursing, 42*(5), 659-670. https://doi.org/10.4040/jkan.2012.42.5.659

Peluso, P. R. (2018). Adlerian evidence-based practice research: A response to Sperry (2018). *The Journal of Individual Psychology, 74*(3), 265-271. https://doi.org/ 10.1353/jip.2018.0018

Popkin, M. H. (1993). *Active parenting today.* Active Parenting Publishers.

Positive Discipline (2024). 6 haftalık oturum planı. https://www.positivediscipline.com/sites/default/files/6-week-parenting-class-outline. pdf adresinden 11 Nisan 2024 tarihinde alınmıştır.

Prinz, J., Arkin, S., & Gelkopf, M. (2008). Hadarim: A description and evaluation of a school-based Adlerian parenting program in Israel. *The Journal of Individual Psychology, 64*(1), 37-54. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=32482582&lang=tr&site=eds-live

Rasmussen, P. R. (2014). The task, challenges, and obstacles of parenting. *The Journal of Individual Psychology, 70*(2), 90-113. https://doi.org/10.1353/jip.2014.0010

Rasmussen, P. R., & Schuyler, E. J. (2020). Life tasks and psychological muscle. *The Journal of Individual Psychology, 76*(4), 308-327. https://doi.org/10.1353/jip.2020.0032

Sanders, M. R., & Mazzucchelli, T. G. (2018). Core principles and techniques of positive parenting. In M. R. Sanders & T. G. Mazzucchelli (Eds.), *The power of positive parenting: Transforming the lives of children, parents, and communities using the Triple P system* (pp. 63–78). Oxford University Press.

Sanders, M. R., & Woolley, M. L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: Implications for parent training. *Child: Care, Health and Development, 31*(1), 65-73. https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005. 00487.x

Sweeney, T. J. (2019). *Adlerian counseling and psychotherapy: A practitioner's wellness approach* (6th ed.). Routledge.

Şirin, S. (2019). *Yetişin çocuklar: Bebeklikten ergenliğe çocuk yetiştirme kılavuzu* (15th ed.). Doğan Kitap.

Taylor, T. K., & Biglan, A. (1998). Behavioral family interventions for improving child-rearing: A review of the literature for clinicians and policy makers. *Clinical Child and Family Psychology Review, 1*(1), 41-60. https://doi.org/10.1023/A:1021848315541

Williamson, P. A. (2014). *Does positive discipline work? A study of discipline in the home* (Publication No. 3701463). [Doctoral dissertation, Southern Methodist University]. ProQuest Dissertations.

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

Yin, Robert K. (2014). *Case study research: Design and methods.* Sage.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Alfred Adler was one of the first theorists to emphasize the importance of parenting in the development of a child's personality and well-being (Sweeney, 2019). Today, there are several parenting programs based on Adler's approach that put the principles and concepts of Individual Psychology into practice (Lindquist & Watkins, 2014). Lott and Nelsen's (2017) Positive Discipline is one of the parenting programs based on the Adlerian approach.

Positive Discipline focuses on kind and firm parenting which includes parental love and sensitivity, and determination to maintain healthy boundaries. The program emphasizes developing responsibility, cooperation, and respect in children. Understanding misguided goals and behaviors, use of encouragement, natural and logical consequences, problem-solving skills, family meetings are key components of the program (Gfroerer et al., 2013). The program is designed as 6 to 8 weekly classes or workshops, with each session lasting approximately two hours.

Previous research has shown that Positive Discipline is effective promoting parental attitudes and parent-child relationships and reducing negative parental attitudes and behaviors. However, research on Positive Discipline is still limited, and cross-cultural research is even scarcer (Carroll, 2021; Chang & Ritter, 2004). Since parenting values and styles may differ across cultures, it is important to demonstrate the effectiveness of a parenting program in different cultures (Breitenstein et al., 2012). In this context, parents' experiences regarding the cultural compatibility of the parenting program and the extent to which it meets their needs may shed light on the evaluation of the program. This study, which is one of the first attempts on Adlerian parenting programs in Türkiye, aimed to examine parents' experiences with the Positive Discipline parenting program.

2. METHOD

A case study design was used in this study. Participants, consisting of 15 elementary school parents who participated in the Positive Discipline Program, were selected using a criterion sampling method. Data were collected using Training Evaluation and Program Evaluation Forms developed by the researchers. Written feedback from the forms was analyzed using content analysis.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Participants' views of the training program were assessed based on their responses to the Training Evaluation Form, and their experiences with the Positive Discipline program were assessed based on their responses to the Program Evaluation Form.

Participants' views of the training were investigated according to the characteristics of parent training programs suggested by Kumpfer and Alvarado (1998). Participants rated the trainer, training preparation and organization, content, presentation method, materials, session time and duration, venue, and assignments as appropriate, sufficient, and satisfactory. Participants' evaluations of the training process and outcomes were evaluated according to Kirkpatrick and Kirkpatrick's (2006) four-level model of training program evaluation. The results indicated that the training was effective at all four levels, including reaction, learning, behavior, and results.

Content analysis of participants' experiences with the Positive Discipline program revealed four themes: *Program Contributions, Frequently Used Parenting Tools, Group Experiences, and Suggestions*.

According to the findings of the Program Contributions theme, Positive Discipline helped parents become aware of their own beliefs, feelings, and behaviors, as well as those of their children. This change in awareness promoted empathic responses and strengthened the parent-child relationship and other relationships in social life. Findings from the *Frequently Used Parenting Tools* theme indicated that almost all parents used parenting knowledge, skills, and tools during and after the program, ensuring continuity

of the positive changes made during the sessions. Findings from the *Group Experience* theme showed that the healing factors of the group, including social learning experiences, universality, encouragement and cooperation, provided a positive change in parents' behavior and attitudes. *Suggestions* included making the training longer, holding regular meetings after the training, providing more information about child development, and including both parents and teachers in the training.

As a result, evaluations of parents reflected the effectiveness of the program. Positive Discipline led to positive changes in parenting behaviors and attitudes, and helped parents develop alternative attitudes and behaviors to solve the problems they encountered or might encounter in the future. As noted by Aleksandrov et al. (2016), although the number of studies conducted in different cultures is limited, existing research has shown that Adlerian parenting programs are applicable in different cultures. Considering the findings of the current study, Positive Discipline is an effective program and applicable in the field of parenting education in Türkiye. As a program that provides structured and rich material support, Positive Discipline can be implemented in schools, public education centers, provincial directorates of family and social policies, and/or family counseling centers affiliated with municipalities.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 21/11/2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 28620816/426

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %55, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %45'tir. 1. yazar: Çalışmanın tasarlanması, araştırma izinlerinin alınması, programın uygulanması, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması, hazırlanması, analizi ve yorumlanması, giriş, literatür, yöntem, bulgular ve sonucun yazılması, 2. yazar: Çalışmanın tasarlanması, uygulama süpervizyonu, veri toplama aracının geliştirilmesi, giriş, literatür, yöntem, bulgular ve sonuç kısımlarının gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 779– 795. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1443900

Duran Çetin'in *Bekleyiş* Adlı Eserinin Kök Değerlere Göre İncelenmesi

Analysis of Duran Çetin's Work Called Waiting According to Root Values

İsmail YILDIRIM[1]

Geliş Tarihi (*Received*): 27.02.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 21.03.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Bu çalışmanın amacı, yazar Duran Çetin'in *Bekleyiş* adlı eserinin kök değerler açısından incelemektir. Araştırma, nitel araştırma olup çalışma kapsamında doküman incelemesi tekniği tercih edilmiştir. Çalışma grubunu, Duran Çetin tarafından kaleme alınan bir eserde yer alan on beş çocuk hikâyesi oluşturmaktadır. Araştırma, yazar Duran Çetin'in çocuk edebiyatında çok sayıda eserinin olması ve bu çalışma ile yapılacak araştırmaların değerler eğitimine katkı sunması açısından önemlidir. Araştırma, temel eğitimde uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) ve "Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmaları" (MEB, 2017) adlı çalışma ile öncelik olarak belirlenen on kök değer esas alınmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel analizi yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu çerçevede öncelikle kök değer başlıkları adı altında incelenen hikâyelerde geçen kök değerler taranmıştır. Ardından tespit edilen kök değer ifadeleri sayfa numaraları ile kayıt altına alınmıştır. Hikâyelerde ortaya çıkan kök değerler tablolar yoluyla da sunulmuş olup hangi kök değerin en öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlara göre Duran Çetin'in incelenen eserinde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öncelik olarak temel alınan tüm kök değerlerin işlendiği tespit edilmiştir. Ele alınan hikâyelerde en öne çıkan kök değerin öz denetim (28 adet), en az işlenen kök değerin ise sabır ve dostluk (4 adet) olduğu tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Değerler, Değerler eğitimi, Duran Çetin, Hikâye

&

Abstract: The aim of this study is to examine author Duran Çetin's work *Bekleyiş* in terms of root values. The research is qualitative research and the study. In this context, document review technique was preferred. The study group consists of fifteen children in a work written by Duran Çetin. constitutes the story. The research is based on the fact that author Duran Çetin has many works in children's literature and the research to be done with this study. It is important in terms of contributing to values education. With the study, Turkish Lesson Teaching Program within the scope of basic education (MEB, 2019) and The studies titled "Renewal and Change Studies in the Curriculum" (MEB, 2017) were carried out according to the ten root values that were taken as a priority. Descriptive analysis approach was preferred in data analysis. In this context, in the stories examined under the headings of root values, the root values mentioned above have been scanned. Then, the detected root value expressions were recorded with page numbers. The root that emerges in stories The values were also presented in tables and it was concluded which root value was the most prominent. According to the results of the study, Duran Çetin's ıt has been determined that in his work, all the root values, which are taken as a priority by the Ministry of National Education, are covered. But the level of proficiency when examined, it was concluded that the root values were processed adequately in some stories and not adequately in some stories. In the stories discussed ıt was determined that the most prominent root value was self-control (28 items), and the least processed root value was patience and friendship (4 items).
Keywords: Values, Values education, Duran Çetin, Story

Atıf/Cite as: Yıldırım, İ. (2025). Duran Çetin'in *Bekleyiş* adlı eserinin kök değerlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 779-795, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1443900.*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Sorumlu Yazar: İsmail YILDIRIM, ibhf82@gmail.com, 0000-0002-2065-2335

*This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Tarih boyunca dünya üzerinde değişim sürekli yaşanmakta ve bu değişim Türkiye'yi de etkilemektedir. Teknolojinin hızla gelişmesi, yaşamın her alanında köklü değişikliklere yol açmıştır (Topcubaşı, 2024, s.403). Özellikle son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler, insanların hayatına olumlu yansa da zaman zaman bu durumdan olumsuz etkilediği de görülmektedir. Yüzyıllar boyunca hayatta kalan toplumlar, geleceğini devam ettirmesi ancak değerlerine sahip çıkması ve bu değerleri sonraki nesillere aktarması ile mümkün olacaktır (Yıldırım, 2023, s.4). Tüm bu gelişmeler göz önüne alındığında Türkiye, kendi öz değerlerini korumak ve gelecek nesillere aktarmak durumundadır.

Değerler, bir toplumun önemli saç ayaklarıdır. Toplumun güçlü ve bağımsız olabilmesi ancak kendine ait benimsenmiş öz değerlerini korumasıyla mümkündür. Aynı zamanda değerler, toplumu oluşturan bireylerin ışığıdırlar (Özbirge, 2023, s.6). Bireyler, değerlerini kaybetmeleri halinde hiçbir zaman gelişme ve ilerleme gösteremez. Güven'e (2014, s.17) göre değerin tanımı; bireylerin kendi yaşamlarında hissediliş, inanış ve düşünüş yapılarında etkinliği kadar yaşamında da istek ve davranışların belirlenmesinde önemli ölçüde etkili bir husus olarak belirtmektedir. İnsan hem kültürel hem de sosyal bir varlık olarak sahip olduğu değerleri, bireysel ve sosyal yaşamına anlam katmak amacıyla kullanmakta; bunları gelecek nesillere aktarmakta ve yarattığı bu değerler aracılığıyla daha iyi bir geleceği inşa etmeye çalışmaktadır (Tozlu, Yüce, 2020, s.575). Yaman (2014, s.18) ise değerler eğitiminin gerçek anlamda ömür boyu etkisinin olduğunu düşünmektedir. Özellikle yakın dönemde dünyada covid-19 salgınının yaşanmış olması, ardından kısmi de olsa Türkiye'nin belli bölgesi olan on bir ilinde yaşanan depremin etkileri ve buna bağlı olarak da eğitime etkisinin olumsuz yansımaları olmuştur. İşte bu noktadan hareketle giderek önemi artan değerler ve değerler eğitiminin, Türk eğitim sistemine katkı sağlanması amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Aile, bir toplumun değerlerini kazandırmada önemli bir kurum ve faktör olarak bilinmektedir. Bunun yanında okullar da değerlerin aktarılmasında ve kazandırılmasında aile kadar önemli bir yere sahiptir. Çocukların; dil ve anlatım olarak etkili, doğru kurgulanmış, gelişim özelliklerine uygun, değer kazanımlarını destekleyecek kitapları okuması çok önemlidir (Özbirge, 2023, s.2). Bu çerçevede temel eğitim düzeyinde öğrencilere verilen Türkçe dersinde değerlerin içerdiği metinlerle birlikte ayrıca değer içeren hikâye kitaplarında okutulması önem arz etmektedir. Bu çalışma ile hikâyelerde hangi değerlerin ön plana çıkarıldığı araştırılmıştır.

Alt Problemler:

1. Duran Çetin'in *Bekleyiş* adlı eserinde hangi kök değerler ön plana çıkmıştır?
2. Duran Çetin'in *Bekleyiş* adlı eserinde tespit edilen değerlerin dağılımı ne sıklıktadır?
3. Duran Çetin'in *Bekleyiş* adlı eserinde yer alan hangi hikâyelerin değerler eğitiminde kullanılması mümkün hikâyeler midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışma, araştırma yöntemlerinden nitel araştırma ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda veriler, araştırmanın konusuna ve amacına uygun olarak doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 187). Araştırmanın çalışma grubunu ise Duran Çetin'in *Bekleyiş* adlı eserinde yer alan on beş hikâye oluşturmaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle, inceleme konusu olan Duran Çetin'in hikâye kitabı yayınevlerinden temin edilmiştir. Araştırmanın konusu ile kaynaklar ilgili dokümanlardan yararlanılmıştır. Bu bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) ve "Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmaları" (MEB, 2017) kapsamında kök değer listesinde yer alan; "adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik" olmak üzere on adet kök değer analiz çerçevesi olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda hikâyeler baştan sona okunmuş, eserlerdeki kök değerler taranarak işlenen kök değerlerin ortaya çıkarılması sağlanmıştır.

2.3. Verilerin analizi

Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analiz, araştırma sorularından hareketle, araştırmanın kavramsal etrafında ya da görüşme ve/veya gözlemde yer alan ilgili bölümlerden bahsedilerek veri analizi için bir çerçeve elde edilir. Bu çerçeveye göre verilerin hangi tema başlıkları altında düzenleneceği ve sunulacağı tespit edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda Duran Çetin'in araştırmaya konu olan hikâye kitabında yer alan kök değerler, Millî Eğitim Bakanlığının öncelik olarak belirlediği on kök değere göre incelenip tasnif edilmiştir. Değerlerin yer aldığı bölümler, eser adı ve sayfa numarasıyla kayıt altına alınmış ve eserde bulunan değerlerin sayısı ile tablolar oluşturulmuştur. Ardından elde edilen bulgular yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Tespit edilen kök değerlerin analizi

Çalışmada tespit edilen kök değerler, başlıklar halinde sırasıyla belirtilmiş olup tablolar yoluyla da veriler gösterilmiştir.

3.1.1. Adalet Kök Değeri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Adalet kavramı, TDK'de "1. Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme 2. Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe. 3. Bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşları. 4. Herkese kendine düşeni, kendi hakkı olanı verme." sözleriyle ifade edilmiştir (TDK, 2024). Duran Çetin'in araştırmaya konu olan *Bekleyiş* adlı eserinde dokuz adet adalet kök değerinin işlendiği tespit edilmiştir. Tablo 1'de adalet kök değerine yönelik yapılan incelenme bulguları sunulmuştur.

Tablo 1.

Adalet Kök Değerinin İncelenmesi

Adalet Kök Değeri Geçen Hikâyeler	Sayfa No	Kök Değer Sayısı
Kefen	89, 92, 95	3
Suçlu Kim?	71, 72	2
Zigana'da Bir Komiser	32	1
İyi Parça	65	1
Kitaplar ve İnsanlar	105	1
Kömürcü	12	1
	Toplam Kök Değer Sayısı:	**9**

Tablo 1 incelendiğinde adalet kök değerine yönelik elde edilen bulgularda en öne çıkan hikâyenin Kefen adlı hikâye olduğu görülmektedir. Ardından *Suçlu Kim?* adlı hikâye ile iki adet; *Kömürcü*, *İyi Parça*, *Zigana'da Bir Komiser* ve *Kitaplar ve İnsanlar* adlı hikâyelerde birer adet adalet kök değeri tespit edilmiştir. Diğer hikâyelerde ise adalet kök değeri tespit edilememiştir.

Bekleyiş adlı eserde yer alan hikâyelerde adalet kök değerinin geçmiş olduğu ifadelerden birkaçı aşağıya aktarılmıştır:

"Halil, Bahattin'e hak ettiğinin üstünde ödemeler yaptı" (Çetin, 2019, s.12).

"-Hocam, bunu söylemezsem dışarıdaki bir dükkândan yarı fiyattan alır. Sonra bizim dükkâna bir daha uğramaz. Pahalı satıyor, diye" (Çetin, 2019, s.105).

3.1.2. Dostluk Kök Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Dostluk kavramı, TDK'de "1. Dost olma durumu; mihribanlık, ülfet. 2. Dostça davranış." sözleriyle ifade edilmiştir (TDK, 2024). Duran Çetin'in araştırmaya konu olan *Bekleyiş* adlı eserinde dört adet dostluk kök değerinin işlendiği tespit edilmiştir. Tablo 2'de dostluk kök değerine yönelik yapılan incelenme bulguları sunulmuştur:

Tablo 2.

Dostluk Kök Değerinin İncelenmesi

Dostluk Kök Değeri Geçen Hikâyeler	Sayfa No	Kök Değer Sayısı
Radyo	20	2
Kömürcü	11	1
Dozer Operatörü	52	1

Toplam Kök Değer Sayısı: 4

Tablo 2 incelendiğinde, dostluk kök değerine yönelik olarak incelenen hikâyelerden en öne çıkan hikâyenin *Radyo* adlı hikâyenin olduğu tespit edilmiştir. Ardından *Kömürcü* ve *Dozer Operatörü* adlı hikâyelerde birer adet dostluk kök değeri tespit edilmiştir. Diğer hikâyelerde ise dostluk kök değeri tespit edilememiştir.

Bekleyiş adlı eserde yer alan hikâyelerde dostluk kök değerinin geçmiş olduğu ifadelerden birkaçı aşağıya aktarılmıştır:

"Halil konuşmasına devam etti:

-O yetenek zaten sende vardı. Artık sen bizim bir parçamızsın. Biz senden memnunuz. Askerdeki masraflarını düşünme, askerden sonradan işin hazır" (Çetin, 2019, s.11).

"Arkadaştılar, dosttular ama iş, çalışma ahlakına geldiği zaman hemen değişip farklı tarafların adamı oluyorlardı" (Çetin, 2019, s.52).

3.1.3. Dürüstlük Kök Değeri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Dürüst kavramı, TDK'de "1. Sözünde ve davranışlarında doğruluktan ayrılmayan, doğru (kimse). 2. Kurallara uygun, yanlışsız", dürüstlük kavramı ise "doğruluk" ifadeleriyle yer almaktadır (TDK, 2024). Duran Çetin'in araştırmaya konu olan *Bekleyiş* adlı eserinde on dokuz adet dürüstlük kök değerinin işlendiği tespit edilmiştir. Tablo 3'te dürüstlük kök değerine yönelik yapılan incelenme bulguları sunulmuştur:

Tablo 3.
Dürüstlük Kök Değerinin İncelenmesi

Dürüstlük Kök Değeri Geçen Hikâyeler	Sayfa No	Kök Değer Sayısı
Suçlu Kim?	71, 72, 73	4
Zigana'da Bir Komiser	31,32, 33	3
Hangi Ayak?	48, 50	2
Dozer Operatörü	53, 55	2
Kömürcü	11, 12	2
Kitaplar ve İnsanlar	104, 105	2
Bir Gündü	44	1
Alâeddin Tepesi	36	1
İyi Parça	64	1
Kefen	96	1

Toplam Kök Değer Sayısı: 19

Tablo 3 incelendiğinde, dürüstlük kök değerine yönelik olarak incelenen hikâyelerden en öne çıkan hikâyenin Suçlu Kim? adlı hikâye olduğu tespit edilmiştir. Ardından *Zigana'da Bir Komiser* adlı hikâyede üç adet dürüstlük kök değeri; *Kömürcü*, *Hangi Ayak?*, *Dozer Operatörü* ve *Kitaplar ve İnsanlar* adlı hikâyelerde ikişer adet dürüstlük kök değeri tespit edilmiştir. Yine sırasıyla incelendiğinde *Alâeddin Tepesi*, *Bir Gündü*, *İyi Parça* ve *Kefen* adlı hikâyelerde birer adet dürüstlük kök değeri tespit edilmiştir. Diğer hikâyelerde ise dürüstlük kök değeri tespit edilememiştir.

Bekleyiş adlı eserde yer alan dürüstlük kök değerinin geçmiş olduğu ifadelerden birkaçı aşağıya aktarılmıştır:

"Bu, Osman'ın çok hoşuna gitti. Adamların aldatmak gibi bir niyetleri yoktu…" (Çetin, 2019, s.64).

"Doğru değil mi söylediklerim?" (Çetin, 2019, s.96).

3.1.4. Öz Denetim Kök Değeri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Öz denetim kavramı, TDK'de "1. Daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini denetleyip kısıtlaması, otokontrol. 2. Bir kurum veya kuruluşun işleyişini, amacına ve standartlarına göre kendisinin kontrol etmesi." ifadeleriyle yer almaktadır (TDK, 2024). Duran Çetin'in araştırmaya konu olan *Bekleyiş* adlı eserinde yirmi sekiz adet öz denetim kök değerinin

işlendiği tespit edilmiştir. Tablo 4'te öz denetim kök değerine yönelik yapılan incelenme bulguları sunulmuştur:

Tablo 4.

Öz Denetim Kök Değerinin İncelenmesi

Öz Denetim Kök Değeri Geçen Hikâyeler	Sayfa No	Kök Değer Sayısı
Virüslü Hayat	22, 23, 24, 25	8
Zigana'da Bir Komiser	27, 28, 32, 33	5
Kömürcü	10,15,16	4
İyi Parça	58, 65	2
Suçlu Kim?	70	2
Bir Kese Altın Bir Koli Kitap	76, 77	2
Alâeddin Tepesi	35	1
Radyo	20	1
Hangi Ayak	50	1
Bekleyiş	82	1
Kefen	94	1

Toplam Kök Değer Sayısı: **28**

Tablo 4 incelendiğinde öz denetim kök değerine yönelik olarak incelenen hikâyelerden en öne çıkan hikâyenin *Virüslü Hayat* adlı hikâye olduğu tespit edilmiştir. Ardından *Zigana'da Bir Komiser* adlı hikâyede beş adet öz denetim kök değeri; *Kömürcü* adlı hikâyede dört adet öz denetim kök değeri, *İyi Parça*, *Suçlu Kim*? ve *Bir Kese Altın Bir Koli Kitap* adlı hikâyelerde ise ikişer adet öz denetim kök değeri tespit edilmiştir. Yine son olarak *Radyo*, *Alaaddin Tepesi*, *Hangi Ayak*, *Bekleyiş* ve *Kefen* adlı hikâyelerde birer adet öz denetim kök değeri tespit edilmiştir. Diğer hikâyelerde ise öz denetim kök değeri tespit edilememiştir.

Bekleyiş adlı eserde yer alan hikâyelerde öz denetim kök değerinin geçmiş olduğu ifadelerden birkaçı aşağıya aktarılmıştır:

"Niçin geldiğini hatırladı" (Çetin, 2019, s.35).

"Neden? dedi kendine birkaç kez" (Çetin, 2019, s.110).

3.1.5. Sabır Kök Değeri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Sabır kavramı, TDK'de, "1. Acı, yoksulluk, haksızlık vb. üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemi; dayanç, çıdam. 2. Olacak veya gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme." sözleriyle ifade edilmiştir (TDK, 2024). Duran Çetin'in araştırmaya konu olan *Bekleyiş* adlı eserinde dört adet sabır kök değerinin işlendiği tespit edilmiştir. Tablo 5'te sabır kök değerine yönelik yapılan incelenme bulguları sunulmuştur:

Tablo 5.

Sabır Kök Değerinin İncelenmesi

Sabır Kök Değeri Geçen Hikâyeler	Sayfa No	Kök Değer Sayısı
Kömürcü	10	1
Bir Gündü	42	1
Bir Kese Altın Bir Koli Kitap	75	1
Kefen	94	1

Toplam Kök Değer Sayısı: 4

Tablo 5 incelendiğinde, sabır kök değerine yönelik olarak incelenen *Kömürcü, Bir Gündü, Bir Kese Altın* Bir *Koli Kitap* ve *Kefen* adlı hikâyelerde birer adet sabır kök değeri tespit edilmiştir. Diğer hikâyelerde ise sabır kök değeri tespit edilememiştir.

Bekleyiş adlı eserde yer alan hikâyelerde sabır kök değerinin geçmiş olduğu ifadelerden birkaçı aşağıya aktarılmıştır:

"Halil, her şeye sabretti" (Çetin, 2019, s.10).

"…Her defasında anne sabırla anlatmıştı" (Çetin, 2019, s.42).

3.1.6. Saygı Kök Değeri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Saygı kavramı, TDK'de "1. Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram. 2. Başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusu." ifadesiyle yer almaktadır. (TDK, 2024). Duran Çetin'in araştırmaya konu olan *Bekleyiş* adlı eserinde on bir adet saygı kök değerinin işlendiği tespit edilmiştir. Tablo 6.'da saygı kök değerine yönelik yapılan incelenme bulguları sunulmuştur:

Tablo 6.

Saygı Kök Değerinin İncelenmesi

Saygı Kök Değeri Geçen Hikâyeler	Sayfa No	Kök Değer Sayısı
Kömürcü	10, 12	3
Kitaplar ve İnsanlar	103, 105	3
Zigana'da Bir Komiser	29, 30	2
Bekleyiş	85	1
Kefen	91	1
Aziziye	111	1

Toplam Kök Değer Sayısı: 11

Tablo 6. incelendiğinde, saygı kök değerine yönelik olarak incelenen hikâyelerden en öne çıkan hikâyenin *Kömürcü* ve *Kitaplar ve İnsanlar* adlı hikâyeler olduğu tespit edilmiştir. Ardından *Zigana'da Bir Komiser* adlı hikâyede iki adet saygı kök değeri görüldüğü; *Bekleyiş*, *Kefen* ve *Aziziye* adlı hikâyelerde ise birer adet saygı kök değeri tespit edilmiştir. Diğer hikâyelerde ise saygı kök değeri tespit edilememiştir.

Bekleyiş adlı eserde yer alan hikâyelerde saygı kök değerinin geçmiş olduğu ifadelerden birkaçı aşağıya aktarılmıştır:

"-Buyurun komiserim, bakın. Biz size hizmetten onur duyarız, dedi titrek sesiyle" (Çetin, 2019, s.29).

"-Satıcı nazik bir şekilde" (Çetin, 2019, s.103).

3.1.7. Sevgi Kök Değeri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Sevgi kavramı, TDK'de "İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu, muhabbet." sözleriyle ifade edilmiştir (TDK, .2024). Duran Çetin'in araştırmaya konu olan *Bekleyiş* adlı eserinde on altı adet sevgi kök değerinin işlendiği tespit edilmiştir. Tablo 7'de sevgi kök değerine yönelik yapılan incelenme bulguları sunulmuştur:

Tablo 7.

Sevgi Kök Değerinin İncelenmesi

Sevgi Kök Değeri Geçen Hikâyeler	Sayfa No	Kök Değer Sayısı
Kömürcü	10, 11, 12	5
Bekleyiş	83	2
Zigana'da Bir Komiser	31, 32	2
Bir Gündü	43, 45	2
Bir Kese Altın Bir Koli Kitap	75	1
Radyo	19	1
Kefen	88	1
Kitaplar ve İnsanlar	102	1
Aziziye	107	1
	Toplam Kök Değer Sayısı: 16	

Tablo 7. incelendiğinde, sevgi kök değerine yönelik olarak incelenen hikâyelerden en öne çıkan hikâyenin *Kömürcü* adlı hikâye olduğu tespit edilmiştir. Ardından *Zigana'da Bir Komiser*, *Bir Gün* ve *Bekleyiş* adlı hikâyelerde ikişer adet sevgi kök değeri; ardından *Radyo*, *Bir Kese Altın Bir Koli Kitap*, *Kefen*, *Kitaplar ve İnsanlar* ve *Aziziye* adlı hikâyelerde birer adet sevgi kök değeri tespit edilmiştir. Diğer hikâyelerde ise sevgi kök değeri tespit edilememiştir.

Bekleyiş adlı eserde yer alan hikâyelerde sevgi kök değerinin geçmiş olduğu ifadelerden birkaçı aşağıya aktarılmıştır:

"Kendisi olmasa da dindarlara karşı bir sevgisi var" (Çetin, 2019, s.32).

"Aileden, yakınlardan ve dostlardan ayrılmak kolay değildi" (Çetin, 2019, s.75).

3.1.8. Sorumluluk Kök Değeri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Sorumluluk kavramı, TDK'de "1. Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet. 2. Sorumlu olmayı gerektiren bir yükümlülüğün kendisi; ağırlık." sözleriyle ifade edilmiştir (TDK, 2024). Duran Çetin'in araştırmaya konu olan *Bekleyiş* adlı eserinde on üç adet sorumluluk kök değerinin işlendiği tespit edilmiştir. Tablo 8'de sorumluluk kök değerine yönelik yapılan incelenme bulguları sunulmuştur:

Tablo 8.

Sorumluluk Kök Değerinin İncelenmesi

Sorumluluk Kök Değeri Geçen Hikâyeler	Sayfa No	Kök Değer Sayısı
Kömürcü	10, 11, 12	5
Hangi Ayak?	47, 49	2
Dozer Operatörü	52, 53	2
Bir Kese Altın Bir Koli Kitap	75, 79	2
Suçlu Kim?	71	1
Kitaplar ve İnsanlar	104	1
Toplam Kök Değer Sayısı:		**13**

Tablo 8 incelendiğinde, sorumluluk kök değerine yönelik olarak incelenen hikâyelerden en öne çıkan hikâyenin *Kömürcü* adlı hikâye olduğu tespit edilmiştir. Ardından *Hangi Ayak?*, *Dozer Operatörü* ve *Bir Kese Altın Bir Koli Kitap* adlı hikâyelerde ikişer adet sorumluluk kök değeri olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde *Suçlu Kim?* ve *Kitaplar ve İnsanlar* adlı hikâyelerde birer adet sorumluluk kök değeri tespit edilmiştir. Diğer hikâyelerde ise sorumluluk kök değeri tespit edilememiştir.

Bekleyiş adlı eserde yer alan hikâyelerde sorumluluk kök değerinin geçmiş olduğu ifadelerden birkaçı aşağıya aktarılmıştır:

"Verilen görevleri yerine getirerek kendinden beklenenin üstünde davranışlar göstermesi herkesi sevindirmişti" (Çetin, 2019, s.10).

"Artık zamanı gelmişti, askere gidecekti" (Çetin, 2019, s.11).

3.1.9. Vatanseverlik Kök Değeri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Vatan kavramı, TDK'ye göre "yurt" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Duran Çetin'in araştırmaya konu olan *Bekleyiş* adlı eserinde on altı adet vatanseverlik kök değerinin işlendiği tespit edilmiştir. Tablo 9'da vatanseverlik kök değerine yönelik yapılan incelenme bulguları sunulmuştur:

Tablo 9.

Vatanseverlik Kök Değerinin İncelenmesi

Vatanseverlik Kök Değeri Geçen Hikâyeler	Sayfa No	Kök Değer Sayısı
Alâeddin Tepesi	37, 38, 39	8
Dozer Operatörü	52, 53, 55	6
Kömürcü	9	1
Bekleyiş	84	1
	Toplam Kök Değer Sayısı:	**16**

Tablo 9 incelendiğinde, vatanseverlik kök değerine yönelik olarak incelenen hikâyelerden en öne çıkan hikâyelerin *Alâeddin Tepesi* adlı hikâye olduğu tespit edilmiştir. Ardından Dozer Operatörü adlı hikâyede altı adet vatanseverlik kök değerinin yer aldığı, *Kömürcü* ve *Bekleyiş* adlı hikâyelerde ise birer adet olduğu tespit edilmiştir. Diğer hikâyelerde ise vatanseverlik kök değeri tespit edilememiştir.

Bekleyiş adlı eserde yer alan hikâyelerde vatanseverlik kök değerinin geçmiş olduğu ifadelerden birkaçı aşağıya aktarılmıştır:

"Daldı gitti: Geçmişe, dünyaya kafa tutulan dönemlere. Bizansların kovulduğu zamanlara" (Çetin, 2019, s.37).

"Onlara geçmişten gelen kültürümüzü aktarabilmek için bütün samimiyetimle anlatmaya devam ettim" (Çetin, 2019, s.84).

3.1.10. Yardımseverlik Kök Değeri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Yardım kavramı, TDK' de "1. Kendi gücünü ve imkânlarını başka birinin iyiliği için kullanma, muavenet. 2. Bir ülkeye bağış veya ödünç olarak verilen para ve ihtiyaç maddeleri; destek. 3. Etki. 4. İşlerin daha etkin ve verimli olabilmesi için sağlanan katkı, destek." tanımlandığı görülmüştür. Ayrıca yardımseverlik kavramı ise "Hayırseverlik" ifadeleriyle yer almaktadır (TDK, 2024). Duran Çetin'in araştırmaya konu olan *Bekleyiş* adlı eserinde sekiz adet yardımseverlik kök değerinin işlendiği tespit edilmiştir. Tablo 10'da yardımseverlik kök değerine yönelik yapılan incelenme bulguları sunulmuştur:

Tablo 10.

Yardımseverlik Kök Değerinin İncelenmesi

Yardımseverlik Kök Değeri Geçen Hikâyeler	Sayfa No	Kök Değer Sayısı
Kömürcü	10, 12	3
Radyo	20	1
Suçlu Kim?	68	1
Bir Kese Altın Bir Koli Kitap	77	1
Bekleyiş	84	1
Kitaplar ve İnsanlar	102	1
Toplam Kök Değer Sayısı:	**8**	

Tablo 10 incelendiğinde, yardımseverlik kök değerine yönelik olarak incelenen hikâyelerden en öne çıkan hikâyenin *Kömürcü* adlı hikâye olduğu tespit edilmiştir. Ardından *Radyo, Suçlu Kim?, Bir Kese Altın Bir Koli Kitap, Bekleyiş* ve *Kitaplar ve İnsanlar* adlı hikâyelerde birer adet yardımseverlik kök değeri tespit edilmiştir. Diğer hikâyelerde ise yardımseverlik kök değeri tespit edilememiştir.

Bekleyiş adlı eserde yer alan hikâyelerde yardımseverlik kök değerinin geçmiş olduğu ifadelerden birkaçı aşağıya aktarılmıştır:

"Kasap üzerine düşen görevi yerine getirmiş olmanın hazzını yaşarcasına cevap verdi:

-Görevimiz efendim, dedi ezik bir şekilde" (Çetin, 2019, s.31).

"Rafet, ona yardımcı olmayı düşündü" (Çetin, 2019, s.20).

3.1.11. Eserin Bütünsel Bazda Oluşan Bulguları

Aşağıda yer alan tablonun özellikleri incelendiğinde soldan sağa doğru olan satırlar kök değerlerin incelenen hikâyelerdeki adet kök değer sayısı ile toplam adet kök değer sayısını vermektedir. Aynı şekilde yukarıdan aşağıya doğru olan sütunlar, ele alınan hikâyelerde ortaya çıkan kök değerlerin sayısı ile o hikâyelere ait toplam kök değer sayısının tespitini göstermektedir. Tablo 11'de bu çalışmada eserde yer alan hikâyelerin genel anlamda oluşan bulguları gösterilmektedir.

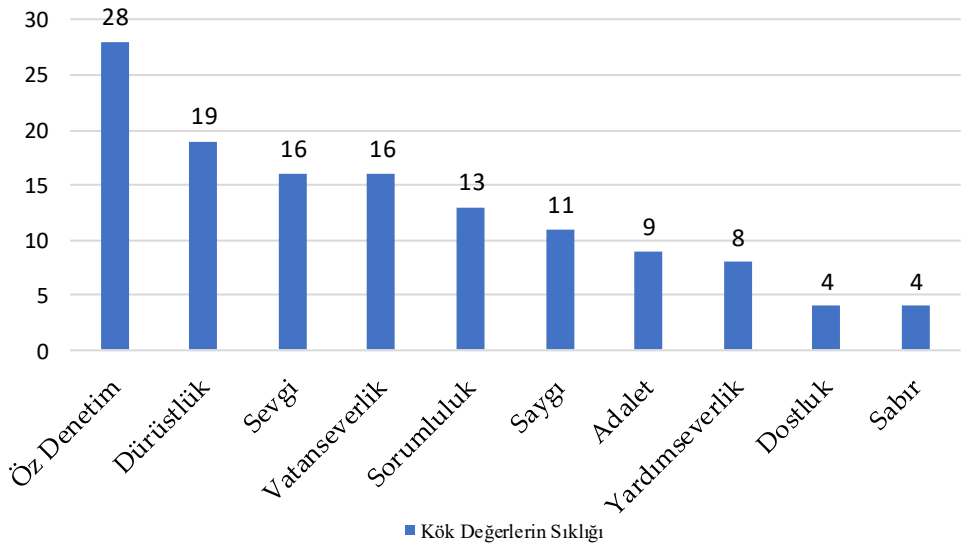
Tablo 11.

Bekleyiş Adlı Eserde Oluşan Kök Değer Bulguları

Bekleyiş	**Adalet**	**Dostluk**	**Dürüstlük**	**Öz Denetim**	**Sabır**	**Saygı**	**Sevgi**	**Sorumluluk**	**Vatanseverlik**	**Yardımseverlik**	**Toplam Kök Değer Sayısı**
Kömürcü	1	1	2	4	1	3	5	5	1	3	**26**
Zigana'da Bir Komiser	1		3	5		2	2				**13**
Dozer Operatörü		1	2					2	6		**11**
Suçlu Kim?	2		4	2				1		1	**10**
Alâeddin Tepesi			1	1					8		**10**
Kitaplar ve İnsanlar	1		2			3	1	1		1	**9**
Virüslü Hayat				8							**8**
Bir Kese Altın Bir Koli Kitap				2	1		1	2		1	**7**
Kefen	3		1		1	1	1				**7**
Bekleyiş				1		1	2		1	1	**6**
Radyo		2		1			1			1	**5**
Hangi Ayak?			2	1				2			**5**
Bir Gündü			1		1		2				**4**
İyi Parça	1		1	2							**4**
Aziziye				1		1	1				**3**
Toplam Kök Değer Sayısı	**9**	**4**	**19**	**28**	**4**	**11**	**16**	**13**	**16**	**8**	**128**

Yukarıda yer alan Tablo 11 incelendiğinde *Bekleyiş* adlı eserde yer alan kök değerlerden en öne çıkan kök değerin öz denetim kök değeri olduğu, en az işlenen kök değerin ise sabır kök değerinin olduğu tespit edilmiştir. Eserde kök değerlerin en sıklıkla işlenen hikâyenin yirmi altı kök değer ile *Kömürcü* adlı hikâye olduğu; ardından on üç adet kök değer ile *Zigana'da Bir Komiser* ve on bir adet kök değer ile *Dozer Operatörü* adlı hikâyeler olduğu tespit edilmiştir. Sırasıyla devam edildiğinde on adet kök değer ile *Suçlu Kim?* ve *Alâeddin Tepesi* adlı hikâyeler olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra yine dokuz adet kök değer ile *Kitaplar ve İnsanlar* adlı hikâyenin olduğu görülmektedir. Ardından sekiz adet kök değer ile *Virüslü Hayat?*, yedişer adet kök değer ile *Kefen* ve *Bir Kese Altın Bir Koli Kitap* adlı hikâyelerin olduğu; yine tabloya bakıldığında altı adet kök değer ile *Bekleyiş* adlı hikâyenin olduğu görülmüştür. Yine devam edildiğinde beşer adet kök değer ile *Hangi Ayak?* ve *Radyo* adlı hikâyelerin olduğu; son olarak dörder adet kök değer ile *Bir Gündü* ve *İyi Parça* adlı hikâyelerin olduğu tespit edilmiştir. Eserde kök değerlerden en az sıklıkla işlenen hikâye ise dört adet kök değer ile *Aziziye* adlı hikâye olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Şekil 1. Duran Çetin'in *Bekleyiş* adlı eserinde yer alan kök değerlerin sıklığı



Şekil 1'de ise Duran Çetin'in eserinde yer alan kök değerlerin sıklığı verilmiştir. Hikâyelerde en öne çıkan kök değer yirmi sekiz adet ile öz denetim, en az sıklıkla işlenilen kök değerler ise dörder adet ile sabır ve dostluk kök değerleridir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre eserin içeriğinde yer alan on beş hikâyede yüz yirmi sekiz adet kök değer tespit edilmiş ve hemen hemen tüm kök değerlerin yer aldığı anlaşılmaktadır. Eserde en öne çıkan kök değerin öz denetim olduğu sonucuna varılmıştır. Daha sonra dürüstlük ve sevgi sırasıyla devam etmiştir. Hikâyelerde en az yer alan kök değerin ise sabır ve dostluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duran Çetin, bu eserinde öz denetim kök değerine önem vermiş olduğu görülmektedir. Eserde yer alan hikâyelerin çoğunluğunda öz denetim kök değeri yer aldığı anlaşılmaktadır. Hikâyelerin değerler eğitimi açısından bazı hikâyelerin yeterliliği karşılarken bazı hikâyelerin ise yeterliliği karşılamadığı sonucuna varılmıştır.

Eserde yer alan hikâyeler kök değer başlıkları altında incelendiğinde ise işlenen kök değerlerden en öne çıkan hikâyelerin aşağıda şu şekilde yer aldığı görülmüştür:

Adalet Kök Değeri: Adalet kök değeriyle ilgili olarak incelenen hikâyelerde en öne çıkan hikâyenin *Kefen* adlı hikâye olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dostluk Kök Değeri: Dostluk kök değeriyle ilgili olarak incelenen hikâyelerde en öne çıkan hikâyelerin *Radyo* adlı hikâyeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dürüstlük Kök Değeri: Dürüstlük kök değeriyle ilgili olarak incelenen hikâyelerde en öne çıkan hikâyenin *Suçlu Kim?* adlı hikâye olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öz Denetim Kök Değeri: Öz denetim kök değeriyle ilgili olarak incelenen hikâyelerde en öne çıkan hikâyenin *Virüslü Hayat* adlı hikâye olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sabır Kök Değeri: Sabır kök değeriyle ilgili olarak incelenen hikâyelerde en öne çıkan hikâye Bir Gündü, *Bir Kese Altın Bir Koli Kitap* adlı hikâyeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saygı Kök Değeri: Saygı kök değeriyle ilgili olarak incelenen hikâyelerde en öne çıkan hikâyenin *Kömürcü* ve *Kitaplar ve İnsanlar* adlı hikâyeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sevgi Kök Değeri: Sevgi kök değeriyle ilgili olarak incelenen hikâyelerde en öne çıkan hikâyenin Kömürcü adlı hikâye olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sorumluluk Kök Değeri: Sorumluluk kök değeriyle ilgili olarak incelenen hikâyelerde en öne çıkan hikâyenin *Kömürcü* adlı hikâye olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vatanseverlik Kök Değeri: Vatanseverlik kök değeriyle ilgili olarak incelenen hikâyelerde en öne çıkan hikâyenin *Alâeddin Tepesi* adlı hikâye olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yardımseverlik Kök Değeri: Yardımseverlik kök değeriyle ilgili olarak incelenen hikâyelerde en öne çıkan hikâyenin *Kömürcü* adlı hikâye olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen sonuçlara göre, şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrencilere kitap okumada değer içerikli kitapların okutulmasına öncelik verilmelidir.
2. Değer aktarımında hikâyelerin yeri önemlidir ve seçilecek kitaplar edebi türlerden mutlaka hikâye kitabı olmasına dikkat edilmelidir.
3. Duran Çetin'in bu eserinde en çok kök değer görülen hikâyelerin okul ders kitaplarında metin olarak yer verilmesi önerilebilir.

Kaynakça/Reference

Çetin, D. (2019). Bekleyiş, Beka Yayınları, İstanbul.

Güven, Ahmet Z. (2014). Değerler Eğitimi ve Türkçe Derslerinde Değerlerin Kullanımı, Konya: Palet Yayınları.

MEB, (2019). https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf, 31.10.2024 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2017). https://kandira.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/04202207_18160003_basin_aciklamasi-program.pdf, 30.10.2024 tarihinde erişilmiştir.

Özbirge, S. (2023), Peyami Safa'nın Server Bedi Takma Adıyla Yazdığı Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi), (Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez Numarası:792488).

Topcubaşı, T. (2024). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Kapsamında Genişletilmiş Gerçeklik (Xr) Teknolojisi Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, Trakya Eğitim Dergisi, (s.403).

Tozlu, N.; Yüce, B.N. (2020). Hamdi Ülker'in eserlerinin kök değerler açısından incelenmesi, RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (21), 575-597. DOI: 10.29000/rumelide.843597.

Türk Dil Kurumu, (2024, Kasım 24). http://sozluk.gov.tr/.

Yaman, E. (2014). Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufuklar. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, İ. (2022), Duran Çetin'in Çocuk Hikâyelerinin Değerler Eğitim Açısından İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi), (Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez Numarası:789985).

EXTENDED ABSTRACT

1.INTRODUCTION

Throughout history, change has been constantly occurring in the world, and this change also affects Turkey. The rapid development of technology has led to radical changes in all areas of life (Topcubaşı, 2024, p.403). Although technological developments, especially in recent years, have a positive impact on people's lives, they can also have a negative impact on people's lives from time to time. Societies that have survived for centuries will only be able to continue their future by protecting their values and transferring these values to the next generations (Yıldırım, 2023, p.4). Considering all these developments, Türkiye has to protect its own values and pass them on to future generations.

Values are important pillars of a society. A society can be strong and independent only if it preserves its own adopted core values. At the same time, values are the light of the individuals who make up the society (Özbirge, 2023, p.6). Individuals can never develop and progress if they lose their values. According to Güven (2014, p.17), the definition of value is; It is a matter that is significantly effective in determining the desires and behaviors of individuals in their lives, as well as their effectiveness in their feelings, beliefs and thinking structures. Human beings use the values they possess as both cultural and social beings to add meaning to their individual and social lives; It transfers these to future generations and tries to build a better future through these values it creates (Tozlu, Yüce, 2020, p.575). Yaman (2014, p.18) thinks that values education has a real lifelong effect. Especially the recent Covid-19 epidemic in the world, and the subsequent effects of the earthquake, albeit partial, in eleven provinces in a certain region of Turkey, and the resulting impact on education, have had negative repercussions. From this point of view, this study was carried out in order to contribute to the Turkish education system of values and values education, which are increasingly important.

2.METHOD

The study was carried out with qualitative research, one of the research methods. In this context, the data was obtained by document review method in accordance with the subject and purpose of the research. Document review includes the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena intended to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2011, 187). The study group of the research consists of fifteen stories in Duran Çetin's work called Waiting.

In the research, first of all, Duran Çetin's story book, which is the subject of the study, was obtained from publishing houses. Documents related to the subject of the research and resources were used. In this context, included in the root value list within the scope of the Turkish Course Curriculum (MEB, 2019) and "Renewal and Change Studies in the Curriculum" (MEB, 2017); Ten root values were determined as the analysis framework: "justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, patriotism and helpfulness". In this regard, the stories were read from beginning to end, and the root values in the works were scanned to reveal the processed root values.

The data obtained in the study were analyzed through descriptive analysis. Descriptive analysis, starting from the research questions, provides a framework for data analysis by mentioning the conceptual framework of the research or the relevant sections in the interview and/or observation. According to this framework, the themes under which the data will be organized and presented are determined (Yıldırım and Şimşek, 2011). In this context, the root values in Duran Çetin's story book, which is the subject of the research, were examined and classified according to the ten root values determined by the Ministry of National Education as a priority. The sections containing the values were recorded with the name of the work and page number, and tables were created with the number of values in the work. Then, the findings were interpreted and conclusions were reached.

3.FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the results obtained within the scope of the research, there are one hundred and twenty stories in the fifteen stories included in the work.

According to the results obtained within the scope of the research, one hundred and twenty-eight root values were identified in the fifteen stories in the content of the work and it is understood that almost all root values are included. It was concluded that the most prominent root value in the work is self-control. Then honesty and love continued respectively. It was concluded that the root values that appeared least in the stories were patience and friendship. It is seen that Duran Çetin gave importance to the root value of self-control in this work. It is understood that the root value of self-control is included in the majority of the stories in the work. It has been concluded that some stories meet the sufficiency in terms of values education, while some stories do not meet the sufficiency.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 796–817 https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1447498

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Dijital ve Dijitalleşme Konularını Temele Alan Tezlerin İncelenmesi

Investigation of Theses Based on Digitalization and Digitization Topics in Social Studies Education

Murat SALUR[1]

Geliş Tarihi (*Received*): 05.03.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 21.03.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Bu araştırmanın temel amacı sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezlerin yapısal, metodolojik ve tematik yönünden incelenmesidir. Araştırmanın kapsamı, YÖK Tez Merkezi veri tabanından elde edilen verilere dayanmaktadır. Bu çerçevede, sosyal bilgiler eğitimi alanında YÖK Tez Merkezi'nde 2024 yılının ilk yarısına kadar yayınlanmış tüm tezler çalışmaya dahil edilmiştir. "Sosyal bilgiler", "dijital" ve "dijitalleşme" şeklindeki anahtar kelimeler kullanılarak yapılan aramalar sonucunda toplamda 57 teze erişilmiştir. Bu araştırmada yüksek lisans ve doktora tezleri doküman olarak kullanılmış olup bunlar doküman inceleme yöntemi ile incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmanın analizinde de betimsel içerik analizi kullanılmıştır. İncelenen tezlerin 40'ı yüksek lisans düzeyinde, 17'si ise doktora düzeyindedir. Bu araştırmanın kapsamına alınan tezler, farklı kategorilerde incelenmiştir. Bu kategoriler; tezlerin türünü, yayımlandığı yıl aralığını, araştırmacının cinsiyetini, tez danışmanlarının unvan dağılımlarını, tezlerin yapıldığı üniversiteyi ve enstitüyü, tez konusunu ve bu hususta anahtar kavramları, araştırmanın yöntemini, desenini, örneklem grubunu ve büyüklüğünü, veri toplama aracını ve yapılan analizleri içermektedir. Yapılan inceleme neticesinde sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşmeyle ilgili yapılan tezlerde en çok; dijital vatandaşlık, dijital öykü, dijital okuryazarlık ve dijital oyun konularına vurgu yapıldığı saptanmıştır. Buna ek olarak tezlerde, en çok nicel yöntemin kullanıldığı, tarama ve yarı deneysel desenin tercih edildiği ve erkek araştırmacıların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, incelenen tezlerin en çok Mersin ve Atatürk üniversitesinde yapıldığı, öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının örneklem olarak seçildiği ve nispeten küçük örneklem gruplarıyla çalışıldığı görülmüştür. Son olarak, yapılan bu çalışma neticesinde de çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu bağlamda; bu çalışma, sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularına odaklanmıştır. Bunun yanı sıra, fen, Türkçe, okul öncesi, matematik gibi farklı eğitim alanlarında da benzer çalışmalar yapılabilir, bu alanlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital, Dijitalleşme, Sosyal bilgiler.

&

Abstract: The purpose of the current study is to examine the theses focused on the subjects of digital and digitalization in social studies education. Data of the study were obtained from the YÖK Thesis Centre. All theses published in the YÖK Thesis Centre in the field of social studies education until the first half of 2024 were included in the study. As a result of the search conducted using the keywords "social studies", "digital" and "digitalization", a total of 57 theses were reached. In this study, master's and doctoral theses were used as documents and analyzed using the document review method. Additionally, descriptive content analysis was employed in the analysis of this research. The theses were examined in different categories. These categories include the type of theses, the year of publication, the gender of the researcher, the title of the thesis advisors, the university and institute where the theses were written, the thesis topic and the key concepts, the method, design, sample group and size, data collection tools and analyses. As a result of the analysis, it was determined that the greatest emphasis was put on the subjects of digital citizenship, digital story, digital literacy and digital game. It was found that quantitative methods were predominantly utilised.The highest number of theses was written in Mersin and Atatürk universities and students, teachers and pre-service teachers were selected as samples. Finally, various recommendations were presented as a result of this study. In this context, this study focuses on the topics of digital and digitalization in social studies education. Additionally, similar studies can be conducted in various educational fields such as science, Turkish, preschool, and mathematics. The similarities and differences between these areas can be compared.

Keywords: Digital, Digitization, Social studies.

Atıf/Cite as: Salur, M. (2025). Sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezlerin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 796-817, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1447498.*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Sorumlu Yazar: Dr. Murat SALUR, Fırat Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, murat.salur.4949@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2569-4788

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Farklı kaynaklarda çeşitli şekillerde tanımı yapılan dijital terimi, genellikle elektronik teknolojiler ile bunların bilgi işleme, depolama ve iletme süreçleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Türk Dil Kurumu'nda [TDK], dijital kavram olarak "Sayısal verileri bir ekran üzerinde elektronik olarak gösteren" şeklinde ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Dijital terimi, genellikle elektronik cihazları ya da süreçleri tanımlamak için kullanılsa da aslında verinin elektronik olarak işlenip gösterilmesi şeklinde tanımı yapılabilir. Bu süreç, sonsuz bir döngüde kombinasyonlarla bir araya getirilen 1 ve 0'ların veri dizilerine anlam kazandırılmasıyla meydana gelir. Esasında, Türkçede sayısal anlamına gelen dijital, sadece elektronik işlemleri ve araçları değil, aynı zamanda insanlar için önemli olan bilgiyi sayısal yollarla işlemeyi de ifade eder. Böylece bu süreçte, veriden enformasyona dönüşüm sağlanır ve enformasyona anlam yüklenerek bilgi elde edilir. Küreselleşme ile ivme kazanan dijital dönüşüm, verinin sayısal olarak işlenip insanlar tarafından kullanılması anlamına gelir ve bilgiye erişimin önemini ifade eder (Bozkurt, 2021).

Günlük yaşamda sıklıkla kullanılan dijital kavramı, elektronik veya teknolojik araçlarla ilişkilendirilmektedir. Ancak dijital kavramı, temelde verinin sayısal formatta gösterilmesi ve işlenmesi süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç ise kendini çeşitli teknolojik araçlarla (bilgisayar, tablet, laptop, cep telefonu, dijital kameralar vb.) göstermekte ve birtakım dijital ortamlarda (internet, medya, sosyal medya, çeşitli dijital platformlar vb.) meydana gelmektedir. Genel olarak teknolojide ve daha özelde ise bilgi teknolojilerindeki muazzam gelişmeler, dijital kavramını hayatımızın ayrılmaz birer parçası hükmüne getirdiği söylenebilir. Ayrıca bu kavram, bilgiye erişim hususunda ve iletişim konusunda da oldukça önem arz eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, dijital teknolojilerin günlük yaşama entegrasyonu dijitalleşme olarak adlandırılmaktadır. Dijitalleşme ise, bilgi ve iletişim teknolojilerinin iş süreçlerine, eğitim sistemlerine ve genel anlamda sosyal etkileşimlere entegre edilmesi sürecini ifade ettiği söylenebilir.

TDK'ye göre, dijitalleşme ise "Sayısallaşma" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Dijitalleşme terimi, köken olarak İngilizcede bulunan "Digitalisation" kelimesinden dilimize geçmiştir. Bu kelime, bilginin dijital bir formata dönüştürülme sürecini ifade etmektedir. Bu süreç ise kâğıt taşıyıcılarının elektronik formata ve fotoğrafların ekran görüntülerine dönüştürülmesini içermektedir. Ancak, dijitalleşme sadece bilgi ve belgelerin elektronik formata dönüşmesi değildir; aynı zamanda dijitalleşme büyük veri tabanlarını ve tüm faaliyetlerin bir anlamda otomatikleşmesini de ifade etmektedir (Panchenko & Dovhenko, 2023). Öte yandan Ersöz ve Özmen (2020), dijitalleşmeyi; bilgi, belge, doküman veya dosyaların bir bilgisayar vasıtasıyla sinyallere dönüştürülerek erişilebilir bir biçimde dijital platformlara aktarılması süreci şeklinde tanımlamaktadır. Dijitalleşme, bilhassa son dönemde pek çok alandaki teknolojik ilerlemeye önemli katkıda bulunan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijitalleşme; sözlerin, mektupların ya da resimlerin yani kısaca analog mesajların, elektronik olarak işlenebilen ve depolanabilen sinyallere dönüştürülmesi sürecini ifade etmektedir. Ses, görüntü ve metinler sayısallaştırıldığında, kolayca bir araya getirilip tek bir platforma veya sisteme entegre edilebilir, böylece bilginin bütünleştirilmesi mümkün hale gelir. Dijitalleşmenin etkileri sadece telekomünikasyon alanıyla sınırlı değildir; aynı zamanda dijitalleşme ses, görüntü ve metinlerin birlikte işlenmesini kolaylaştırması neticesinde geniş bir multimedya uygulaması imkanını da sunmaktadır (Ormanlı, 2012).

Şeker (2014), dijitalleşmeyi; bir varlığın (ses, resim, metin, mesaj, bilgi, belge, dosya, doküman vb.) dijital platforma aktarılması, burada modellenmesi ve temsil edilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Özellikle, internetin gelişip hızla yaygınlık kazanması sonucunda dijitalleşme kavramı oldukça önem kazanmıştır. Nitekim internetteki hızlı gelişmeler; nesneleri, varlıkları ya da bilgileri dijital ortama kolayca aktarılarak saklanabilir, kopyalanabilir, istenilen şekilde arşivlenebilir ve dünyanın her yerine hızla paylaşılabilir veya iletilir bir formata dönüştürmüştür. Haliyle tüm bu imkanlar ve fırsatlar, bireylerin zaman ve maliyet açısından tasarruf etmelerini kolaylaştırmıştır. Yücel ve Adiloğlu (2019), dijitalleşmeyi, teknolojik veya

elektronik cihazlar yoluyla verilerin sayısallaştırılması şeklinde ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, dijitalleşme pek çok avantajı da beraberinde getirmektedir. Şöyle ki; elektronik sistemlerin ileri bir teknolojiyle entegre edilmesi neticesinde daha geniş bilgilere ve daha detay verilere daha az çaba ve daha az maliyetle ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Özetle dijitalleşme; gelişmiş teknolojik cihazlar vasıtasıyla analog mesajların (ses, görüntü, metin, resim, el çizimleri, belge, doküman vb.), dijital platforma entegre edilerek; modellenebilir, depolanabilir, kopyalanabilir, yeniden üretilebilir ve paylaştırılabilir bir formata dönüştürülmesini ifade etmektedir. Bütün bu süreç ise veri ve iletişimi de dönüştürüp sayısallaştırmaktadır (Ersöz & Özmen, 2020). Bütün bunların ötesinde dijitalleşme; otonom yani kendi kendini yöneten sistemlerin, insansız iş akışlarının ve diğer ileri teknolojilerin entegrasyonunu da içermektedir (Akalın & Veranyurt, 2020). Kısaca muazzam bir değişim ve dönüşümü ifade eden dijitalleşme, günümüzde; iletişimden ulaşıma, eğlenceden üretime, iş sektöründen mimariye değin pek çok farklı alanı ciddi anlamda etkilediği ve yenilikçi paradigmalar oluşturduğu söylenebilir. Dijitalleşmenin etkilediği en önemli alanlardan biri de kuşkusuz eğitimdir. Nitekim, dijitalleşen dünyada eğitim alanında da büyük dönüşümler yaşanmakta ve öğrenme ortamında dijital araçlar öğrencilere çeşitli ve erişilebilir öğrenme imkanları sunmaktadır (Islam ve Jahan, 2018). Ayrıca, Habibi ve Zabardast (2020) eğitimde dijitalleşmenin, bilgiye erişimi kolaylaştırdığını ve öğrenme süreçlerinin etkinliğini artırdığını vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, eğitim sürecinde dijital araçların kullanılması ve eğitimin dijitalleştirmesi çeşitli avantajlar sunar. Bu avantajlar kısaca şu şekilde sıralanabilir (Akinyemi vd., 2022; Makosa, 2013):

- Öğrenme ortamında, dijital temelli zengin ve çeşitli eğitsel kaynakların kullanımını artırır.
- Öğrencilerin ilgi ve dikkatini artırır.
- Bilgiye erişimi hızlandırır ve kolaylaştırır.
- İnteraktif araçlar aracılığıyla sınıf içi etkileşimi güçlendirir.
- Geleneksel eğitim yöntemlerine kıyasla maliyetleri düşürür.
- Daha etkili, erişilebilir, bireyselleştirilebilir ve denetlenebilir öğrenme ortamı sunar.

Eğitimde dijitalleşmenin sağladığı bu avantajlar, öğrenme süreçlerini modernleştirerek daha etkin ve kaliteli eğitim ve öğretim süreçleri sağlayabilir.

Dijital ve dijitalleşme konularını önemle vurgulayan derslerden birinin de sosyal bilgiler dersi olduğu söylenebilir. Nitekim, sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde, öğrencilere kazandırılmaya çalışılan yetkinliklerde, temel becerilerde ve özel amaçlarda dijital ve dijitalleşme olgularına geniş yer verildiği görülmektedir (Salur, 2023). Bunun yanı sıra, sosyal bilgiler dersi öğretim programı öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini geliştirme hedefini taşır. Bu sayede öğrencilerin, günlük yaşamlarında teknolojiyi ve iletişim araçlarını eleştirel bir bakış açısıyla kullanabilir, bilgilere hızlıca erişebilir, edindikleri bilgileri değerlendirip yorumlayabilir, saklayabilir ve yeniden üretebilir olmaları amaçlanmatadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu anlamda, sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezlerin metodolojik ve tematik yönünden incelenerek bu alandaki genel eğilimlerin belirlenmesinin önem arz ettiği söylenebilir.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde pek çok çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Şöyle ki; Akgül (2017) dijitalleşmenin din boyutunu, Arısoy (2022), Balyer ve Öz (2018), Ermakova (2020), Frolova vd., (2020), Islam ve Jahan (2018), Kalimullina vd., (2021), Makarova ve Makarova (2018), Meier ve Poweleit (2023), Prokopenko (2021), Shah ve Shah (2023), Titarenko (2023) ve Tursunalievich ve Rahmat (2021) eğitimde dijitalleşmeyi, Atatanır (2022) iş yaşamında dijitalleşme boyutunu, Bozkurt vd., (2021) dijital bilgi çağını, Değirmencioğlu (2016) dijitalleşmenin gazeteciliğe etkisini ve Salur (2023) öğretmen adaylarının dijitalleşme kavramına yönelik metaforik algılarını incelemişlerdir. Ancak, sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezlerin incelenmesine yönelik yapılmış bir çalışmaya

rastlanılmamıştır. Bu çalışma ile literatürdeki bu eksikliğin giderilmesi ve ilgili alana katkı sağlanması amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezlerin yapısal, metodolojik ve tematik yönünden incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır.

1. Dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezlerin lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılımı ne şekildedir?
2. İncelenen tezlerdeki araştırmacıların cinsiyet dağılımı ve tezlerin yıllara göre dağılımı nasıl farklılık göstermektedir?
3. İlgili tezlerin danışmanlarının unvan dağılımı ile tezlerin yapıldıkları üniversite ve enstitü dağılımı nasıldır?
4. İncelenen tezlerin konu dağılımı ve odaklandıkları anahtar kavramların dağılımları ne şekildedir?
5. İncelenen tezlerde hangi yöntemler kullanılmış ve hangi desenler (model) tercih edilmiştir?
6. İncelenen tezlerde hangi örneklem gruplarına başvurulmuş ve örneklem büyüklüğü nasıl bir dağılım sergilemiştir?
7. İlgili tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir ve bu tezler kapsamında hangi analizler kullanılmıştır?

1.2. Araştırmanın önemi

Sosyal bilgiler eğitiminin içeriğinde dijital ve dijitalleşme terimleri geniş yer tutmaktadır ve bunlar önemle ifade edilmektedir. Nitekim, sosyal bilgiler dersi müfredatı incelendiğinde; temel beceriler, özel amaçlar ve yetkinlikler bölümlerinde dijital ve dijitalleşme kavramlarının önemine vurgu yapıldığı ve öğrencilere dijital yetkinlik kazandırma hususunda özel bir çabanın yer aldığı görülebilir (Salur, 2023). Dolayısıyla, sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezlerin incelenmesinin ve bu hususta genel eğilimlerin belirlenmesinin önem arz ettiği söylenebilir. Ayrıca, bu tezlerin incelenmesi, sosyal bilgiler eğitimindeki dijital ve dijitalleşme temelli çalışmaların mahiyeti hakkında genel bir fikir vermesi, bu sürece ışık tutması ve gelecekte yapılacak araştırmalara bir kaynak teşkil etmesi bağlamında önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezlerin incelenmesine yönelik yapılmış olan bu çalışmada yüksek lisans ve doktora tezleri doküman olarak kullanılmış olup bunlar doküman inceleme yöntemi ile incelenmiştir. Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak niteliğindeki çeşitli dokümanların toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2019).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

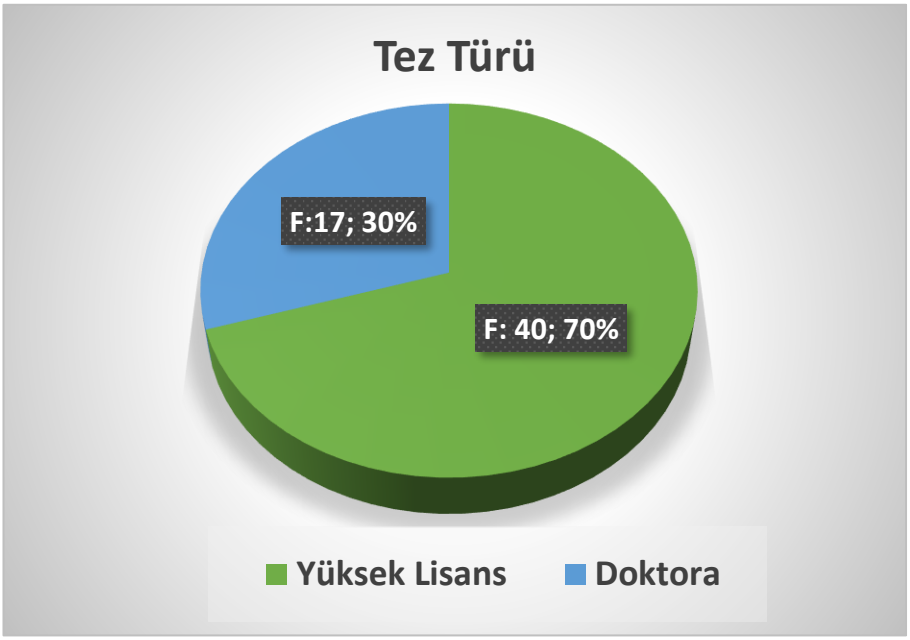
Bu araştırmanın evrenini, sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezler teşkil etmektedir. Bu evren kapsamında ise YÖK Tez Merkezi'nde çalışma konusuna uygun olan ve 2024 yılının ilk yarısına kadar tamamlanan tezler örneklem olarak seçilmiştir. Bu araştırmada ise amaçlı örnekleme yöntemi bağlamında ele alınan ölçüt örnekleme yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Temelde ölçüt örnekleme, belirli özelliklere ya da kriterlere dayalı olarak örneklemi seçme sürecini ifade

eder. Bu kriterler, daha önceden hazırlanmış kriterler listesi şeklinde olabileceği gibi araştırmacılar tarafından da oluşturulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu çalışmada, araştırmacı tarafından oluşturulmuş kriterler ise şu şekildedir:

- ✓ İncelenen tezler, sosyal bilgiler eğitimi alanında yer almalıdır.
- ✓ İncelenen tezlerinin odak noktası, "dijital" ve "dijitalleşme" konuları olmalıdır.
- ✓ İncelenen tezlerin erişilebilir olması gerekmektedir.
- ✓ İncelenen tezlerin akademik düzeyi, yüksek lisans veya doktora seviyesinde olmalıdır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın kapsamı, YÖK Tez Merkezi veri tabanından elde edilen verilere dayanmaktadır. Bu çerçevede, Sosyal bilgiler eğitimi alanında YÖK Tez Merkezi'nde 2024 yılının ilk yarısına kadar yayınlanmış tüm tezler çalışmaya dahil edilmiştir. "Sosyal bilgiler", "dijital" ve "dijitalleşme" şeklindeki anahtar kelimeler kullanılarak yapılan aramalar sonucunda toplamda 57 teze erişilmiştir. Bu araştırma kapsamına dahil edilen tezler yapısal, metodolojik ve tematik yönünden detaylı bir şekilde incelenmiş olup tablo ve grafiklerle desteklenmiştir. İncelenen tezlerin eğitim seviyesine göre dağılımı Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. *Lisansüstü eğitim seviyesine göre tezlerin dağılımı*

Grafik 1'de de görüldüğü gibi incelenen tezlerin 40 (%70)'ı yüksek lisans düzeyinde, 17 (%30)'si ise doktora düzeyindedir. Sosyal bilgiler eğitiminde, dijital ve dijitalleşme konularını temele alan toplamda 57 adet tez, tek tek incelenerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Bu araştırmada, betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma kapsamında ele alınan ve sistemli bir yaklaşımla gerçekleştirilen betimsel içerik analizi, belirli bir konuda yapılmış tüm çalışmaların incelenmesini ve genel eğilimlerin belirlenmesini içermektedir. Bu yöntem, araştırma sonuçlarının sınıflandırılması ve değerlendirilmesine odaklanarak derinlemesine bir analiz imkânı sunar (Çalık & Sözbilir, 2014; Suri & Clarke, 2009). Esasında betimsel içerik analizi, belirli bir alanda yapılmış çeşitli nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenmesini amaçlayarak bu hususlaki genel eğilimleri ortaya çıkarmayı hedefler. Böylece, elde edilen sonuçlar, gelecekte planlanan çalışmalara ışık tutması beklenmektedir (Ültay vd., 2021). Bu çalışmada da betimsel içerik analizinin tercih edilmesinin esas nedeni,

sosyal bilgiler eğitimi alanında dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezlerin derinlemesine incelenmesi ve bu alandaki genel eğilimlerin ortaya çıkarılmasıdır. Bu yöntemin kullanılmasıyla, elde edilen sonuçların, sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularıyla ilgili gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutması ve bu hususta çalışma yapacak araştırmacılara fikir vermesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın kapsamına alınan tezler, farklı kategorilerde incelenmiştir. Bu kategoriler; tezlerin türünü, yayımlandığı yıl aralığını, araştırmacının cinsiyetini, tez danışmanlarının unvan dağılımlarını, tezlerin yapıldığı üniversiteyi ve enstitüyü, tez konusunu ve bu hususta ki anahtar kelimeleri, araştırmanın yöntemini, desenini, örneklem grubunu ve büyüklüğünü, veri toplama aracını ve yapılan analizleri içermektedir. Bu veriler ise, evvela Excel formatına dönüştürülmüş ve betimsel istatistikler ile analiz edilmiştir. Buna ek olarak, çalışma verilerinin frekans ve yüzde hesapları da yapılmıştır. Bu analizlerin sonucunda, elde edilen sayısal verilerin daha net ve anlaşılır olması için tablolar ve grafikler hazırlanmıştır.

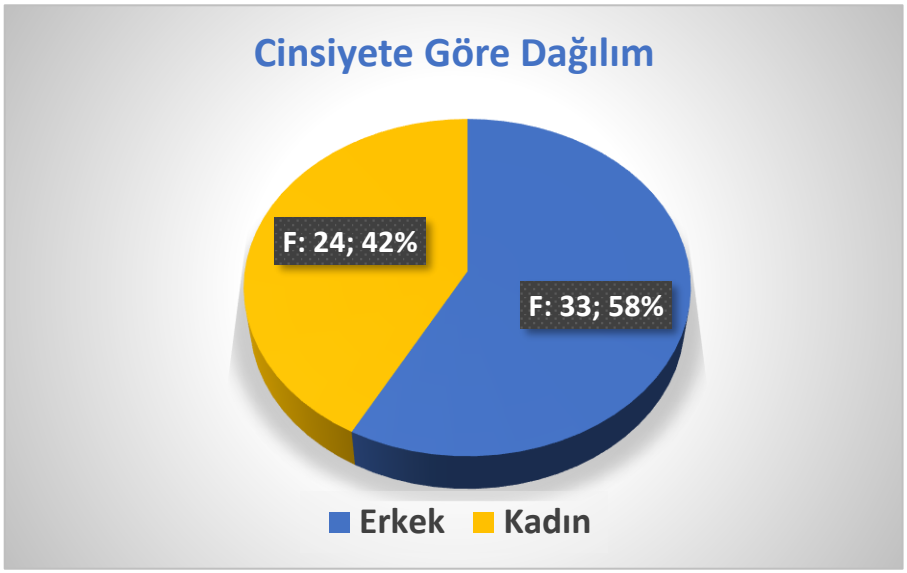
Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla, ilgili bütün tezler ayrıntılı bir şekilde incelenmiş, gözden geçirilmiş ve karşılaştırılmıştır. Ayrıca, veri toplama sürecine dair detaylı bilgiler sunularak şeffaflık sağlanmıştır. Bunun yanı sıra, güvenilirlik hesaplamaları için [görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Yıldırım ve Şimşek (2006), bu tür çalışmalarda güvenilirliği sağlamak için en az %70 uyum gerektiğini vurgulamıştır. Bu araştırmada yapılan karşılaştırmalar sonucunda, araştırmanın uyum yüzdesi %95 olarak tespit edilmiştir. Bundan dolayı, bu çalışmanın güvenilirlik düzeyi oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

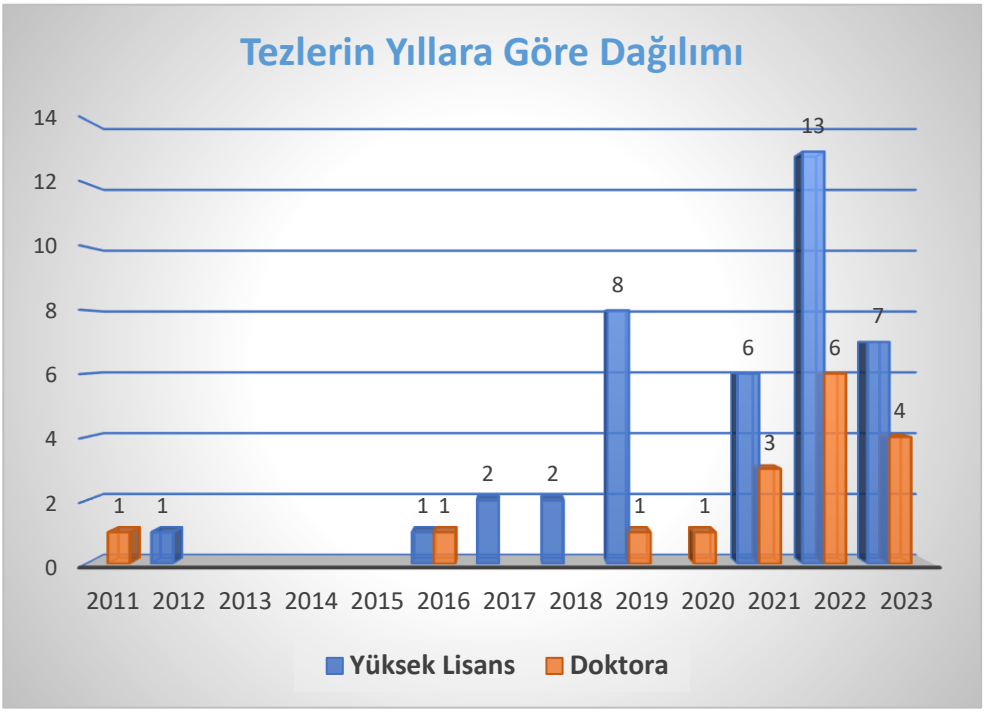
3. BULGULAR

Bu bölümde, dijital ve dijitalleşme konularını temele alan sosyal bilgiler eğitimindeki tezlerden ulaşılan bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur. İncelenen tezlerin cinsiyete göre dağılımları Grafik 2'de gösterilmiştir.



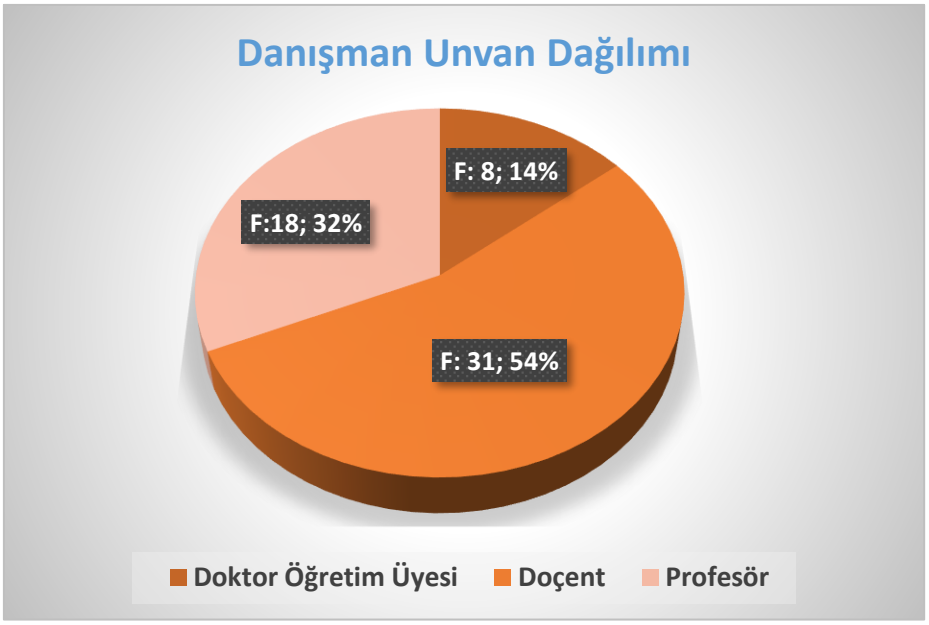
Grafik 2. *Araştırmacıların cinsiyet dağılımı*

Grafik 2 incelendiğinde, araştırmacıların 33 (%58)'ünün erkek, 24 (%42)'ünün kadın olduğu ve erkek araştırmacıların kadın araştırmacılara nazaran dijital ve dijitalleşme konularında daha fazla tez çalışması yaptığı görülmüştür. İlgili tezlerin yıllara göre dağılımı ise Grafik 3'te sunulmuştur.



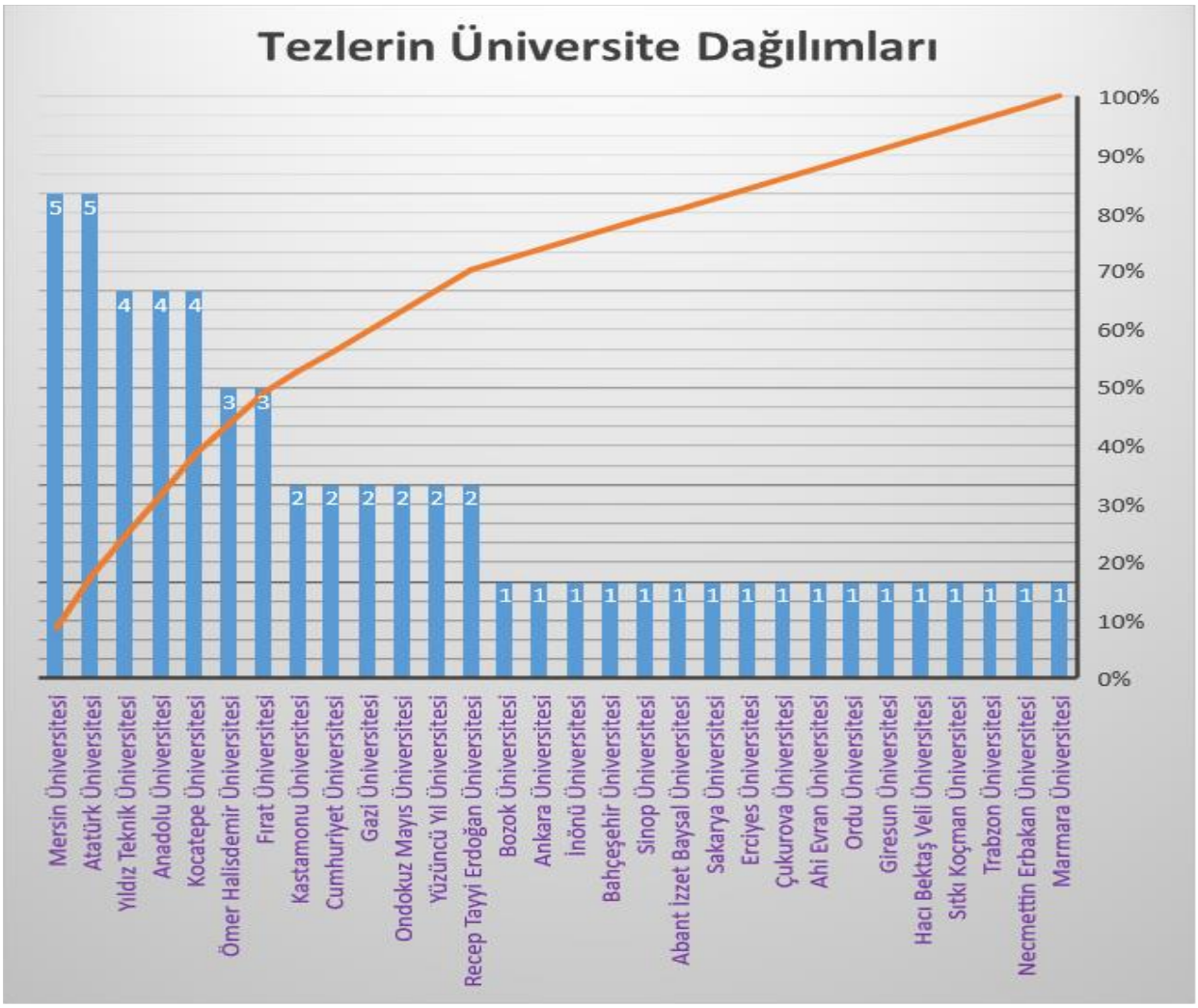
Grafik 3. *İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı*

Grafik 3'ten anlaşılacağı üzere, sosyal bilgiler eğitimi alanındaki dijital ve dijitalleşme konularını temel alan tezler ilk olarak 2011'de yapılmıştır. Ancak, bu konuda yapılan çalışmaların önemi ve popülaritesinin artmasıyla birlikte, 2019 ve sonrasında yapılan tezlerin sayısında belirgin bir artış görülmektedir. İncelenen tezlerin danışman unvanlarının dağılımı ise Grafik 4'te sunulmuştur.



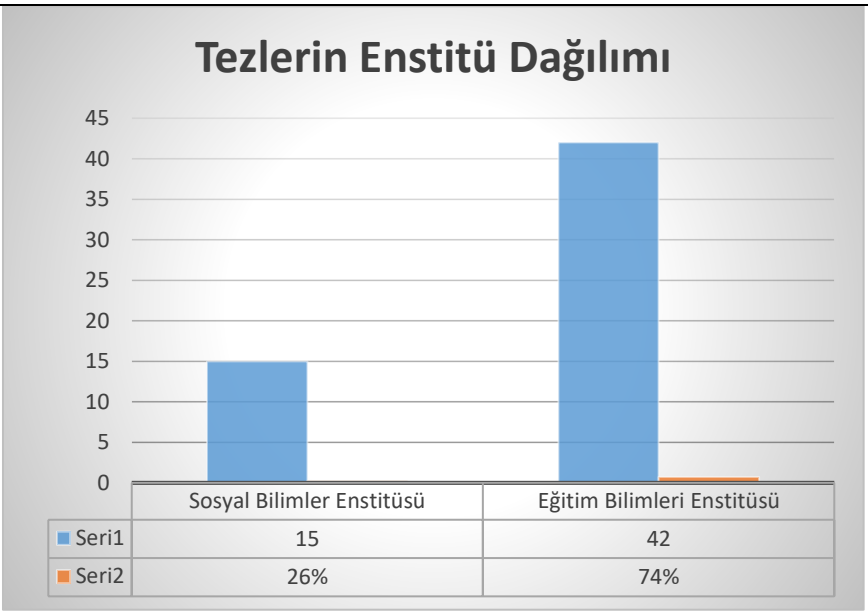
Grafik 4. *İncelenen tezlerin danışman unvanlarının dağılımı*

Grafik 4'ten de anlaşılacağı üzere, incelenen tezlerin danışmanlarının çoğunluğu (%54) doçent unvanına sahiptir. En az unvan dağılımı ise %14 ile doktor öğretim üyesi unvanına aittir. İncelenen tezlerin üniversitelere göre dağılımı ise Grafik 4'te gösterilmiştir.



Grafik 5. *İncelenen tezlerin üniversitelere göre dağılımı*

Grafik 5'te de görüleceği üzere, araştırmaya dahil edilen toplamda 57 tezin, 10 (%17,6)'u Mersin ve Atatürk Üniversitesinde, 12 (%21)'si de Yıldız Teknik, Anadolu ve Kocatepe Üniversitesinde yapıldığı saptanmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminde, dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezler Grafik 5'te de belirtilen 30 üniversitede yapılmış olup bunların %38,6'sı yukarda zikredilen ilk 5 üniversiteye aittir. Bu verilere dayanarak, söz konusu üniversitelerin, ilgili alanda önemli bir etki ve katkı sağladığı sonucuna varılabilir. İncelenen tezlerin enstitü dağılımı ise Grafik 6'da sunulmuştur.



Grafik 6. *İncelenen tezlerin enstitüye göre dağılımı*

Grafik 6'dan da anlaşılacağı üzere, incelenen tezlerin %74'ünün eğitim bilimleri enstitüsü, %26'sının da sosyal bilimler enstitüsünde yapıldığı saptanmıştır. İncelenen tezlerin konusuna ilişkin bilgiler ise Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Dijital ve Dijitalleşme ile İlgili Tezlerin Konusu

Tez Konusu	**F**	**%**
Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri	9	15,79
Öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık durumu	8	14,04
Dijital öykünün öğrenci başarısına ve tutuma etkisi	7	12,28
Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital oyuna ilişkin görüşleri	3	5,26
Dijital öykülerle sosyal bilgiler öğretimi	2	3,51
Öğretmen görüşleri bağlamında dijital hikâye kullanımı	2	3,51
Dijital oyunun öğrenci başarısına ve tutuma etkisi	2	3,51
Dijital öğrenme materyallerinin etkililiği	1	1,75
Öğretmenlerin Türk dünyası dijital vatandaşlığına ilişkin görüşleri	1	1,75
Öğretmen adaylarının dijital teknolojilere ilişkin tutumları	1	1,75
Dijital çizgi romanın öğrencilerin başarısına ve tutuma etkisi	1	1,75
Dijital etik kavramına ilişkin öğretmen görüşleri	1	1,75
Sosyal bilgilerde dijital hikâye kullanımı	1	1,75
Dijital kavram karikatürlerinin sosyal bilgilerde öğretimi	1	1,75
Dijital vatandaşlığa dayalı etkinlikler	1	1,75
Dijital zaman çizelgesinin sosyal bilgilerde kullanımı	1	1,75
Sosyal bilgilerde dijital harita kullanımı	1	1,75

Tablo 1'in Devamı

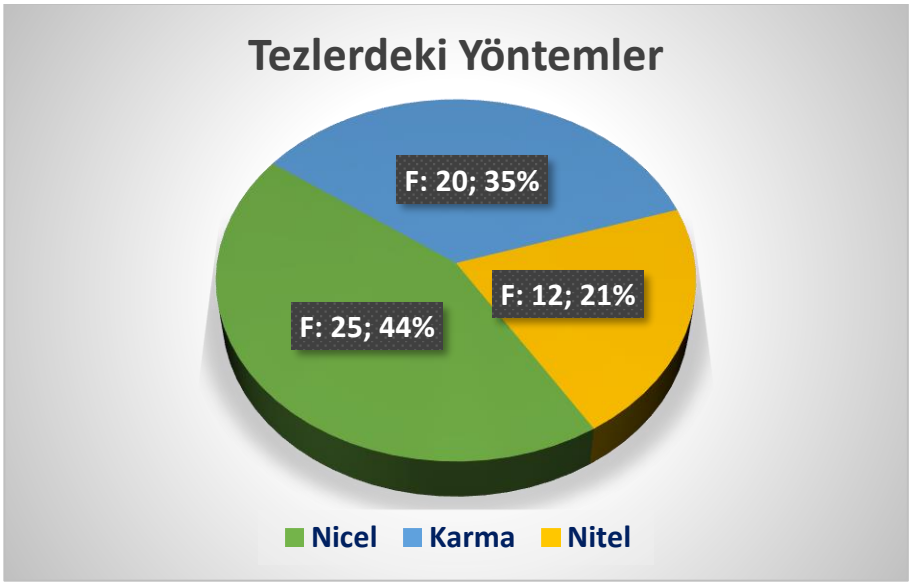
Dijital ve Dijitalleşme ile İlgili Tezlerin Konusu

Tez Konusu	F	%
Öğrencilerin dijital güvenlik yeterlik incelenmesi	1	1,75
Dijital oyunun finansal okuryazarlığa etkisi	1	1,75
Dijital öykünün vatanseverlik değerinin kazandırılmasına olan etkisi	1	1,75
Dijital vatandaşlık eğitiminin öğretim programıyla karşılaştırılması	1	1,75
Ders kitaplarında dijital vatandaşlık	1	1,75
Dijitalleşmenin sosyal bilgilere yansıması	1	1,75
Dijital çizgi romanların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi	1	1,75
Dijital öykü temelli yaklaşımın geliştirilmesi	1	1,75
Öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyleri	1	1,75
Dijital oyunların sosyal bilgiler dersine etkisi	1	1,75
Sosyal bilgilerde dijital vatandaşlık	1	1,75
Öğretmen adaylarının dijital materyal deneyiminin değerlendirilmesi	1	1,75
Öğretmenlerin dijital yetkinlik düzeyleri	1	1,75
Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının incelenmesi	1	1,75
TOPLAM	**57**	**100**

Tablo 1'de de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri (%15,79), öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık durumu (%14,04) ve dijital öykünün öğrenci başarısına ve tutuma etkisi (%12,28) konuları oransal olarak en fazla yapılan çalışmalar arasında yer almaktadır. Bunu sırasıyla; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital oyuna ilişkin görüşleri (%5,26), dijital öykülerle sosyal bilgiler öğretimi (%3,51), öğretmen görüşleri bağlamında dijital hikâye kullanımı (%3,51) ve dijital oyunun öğrenci başarısına ve tutuma etkisi (%3,51) konuları takip etmiştir. Bu verilerden hareketle, dijital teknolojinin eğitimdeki çeşitli yönlerinin araştırıldığı ve bilhassa dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık konularının önemli bir odak noktası teşkil ettiği söylenebilir. İncelenen tezlerdeki anahtar kavramalara ilişkin bilgiler Grafik 7'de sunulmuştur.

Grafik 7. *İncelenen tezlerin anahtar kavramalara göre dağılımı*

Grafik 7 incelendiğinde, dijital ve dijitalleşme konularını temel alan tezlerde en yaygın anahtar kavramlar sırasıyla şunlardır: dijital vatandaşlık 14 (%24,56), dijital öykü 11 (%19,30), dijital okuryazarlık 9 (%15,79) ve dijital oyun 8 (%14,04). Bu durum, araştırmacıların dijital vatandaşlık konusundaki eğitimin, dijital öykü anlatımının etkisinin, dijital okuryazarlığın eğitime yansımasının ve dijital oyunların eğitimdeki rolünün daha fazla incelendiğini göstermesi bakımdan önem arz etmektedir. İncelenen tezlerdeki yönteme ilişkin bilgiler Grafik 8'de gösterilmiştir.



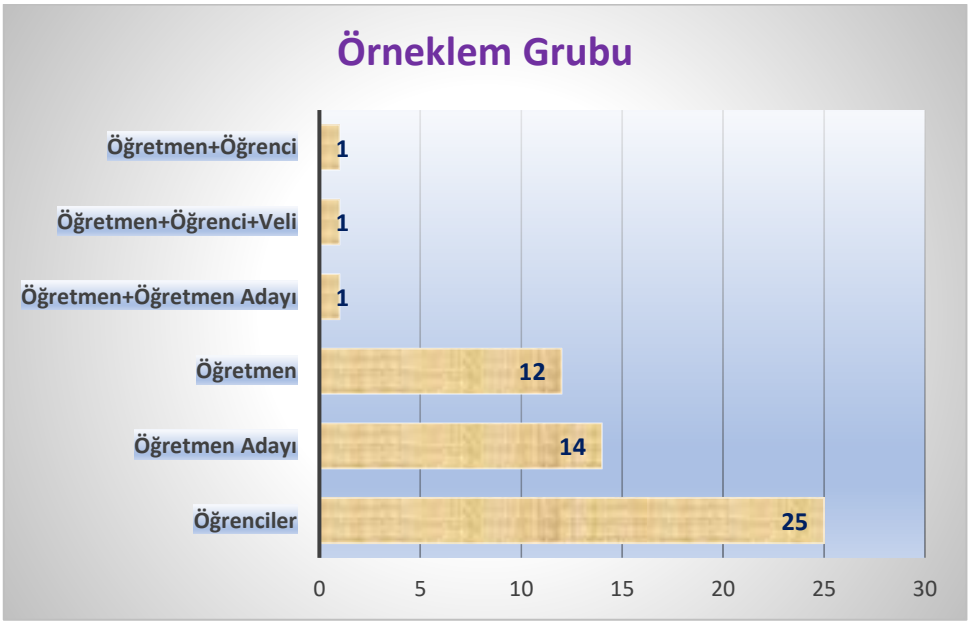
Grafik 8. *İncelenen tezlerin yöntemsel dağılımı*

Grafik 8'den de anlaşılacağı üzere, incelenen tezlerde en fazla nicel yöntem (%44) ve akabinde karma yöntem (%35) kullanılmıştır. En az kullanılan yöntem ise nitel yöntem (%21) olarak saptanmıştır. Bu verilerden hareketle, araştırmacıların genellikle sayısal verilere dayalı analizler ve karma yöntemlerle

derinlemesine araştırmalar yaptığını söylenebilir. Nitekim, nicel yöntemin öne çıkması, bu alanda daha fazla sayısal veri toplandığını ve analiz edildiğini gösterirken, karma yönteminin ise nicel ve nitel verileri bir araya getirerek kapsamlı bir değerlendirme sunabildiğini göstermektedir. İncelenen tezlerde tercih edilen desenler ise Grafik 9'da sunulmuştur.

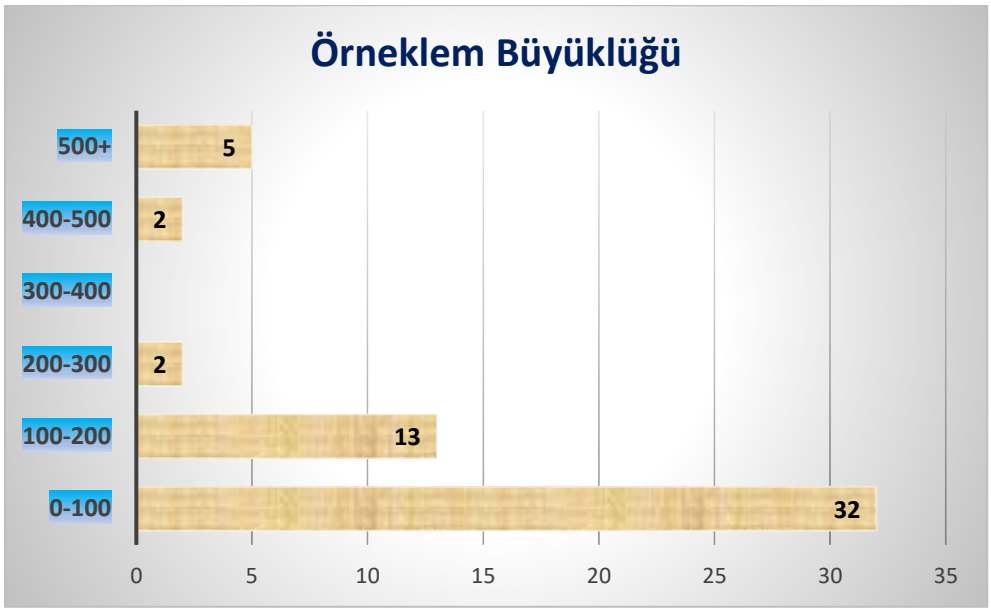
Grafik 9. *İncelenen tezlerin yöntemsel desen dağılımı*

Grafik 9'dan da anlaşılacağı üzere, dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezler içinde oransal olarak en fazla; tarama deseni 12 (%21,05), yarı deneysel desen 11 (%19,30) ve açıklayıcı ardışık desen 9 (%15,7) kullanılmıştır. Bahsi geçen üç desenin toplamı %56,14'tür. Dolayısıyla yapılan çalışmaların yarısından fazlasında bu üç desen tercih edilmiştir. Tarama deseni, genellikle geniş kapsamlı veri toplama amaçlı kullanılırken, yarı deneysel ve açıklayıcı ardışık desenler daha spesifik araştırma sorularına yanıt bulmak için tercih edilmiş olabilir. İncelenen tezlerin örneklem grupları Grafik 10'da gösterilmiştir.



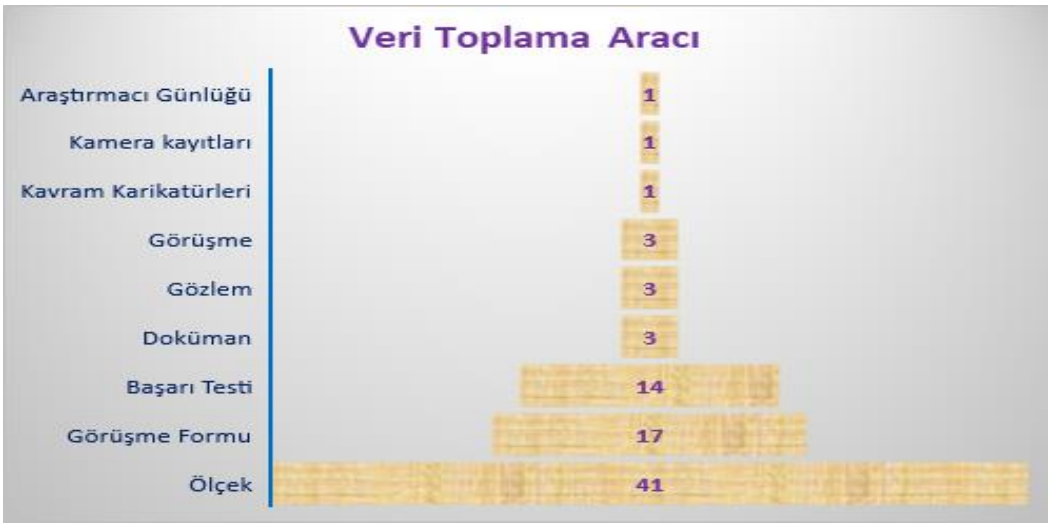
Grafik 10. *İncelenen tezlerin örneklem grubu dağılımı*

Grafik 10 verilerinde hareketle, dijital ve dijitalleşme konularını temel alan tezlerde en yaygın örneklem gruplarının öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin oranı %46,3 (25), öğretmen adaylarının oranı %25,9 (14) ve öğretmenlerin oranı %22,2 (12) olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmaya 57 tez dahil edildiği halde burada 54 tezin yer almasının nedeni, kimi tezlerde doküman incelenmesinin yapılmış olmasından ve bu sebeple örneklem grubunun yer almamasından kaynaklıdır. İncelen tezlerin örneklem grubu büyüklüğü ise Grafik 11'de sunulmuştur.



Grafik 11. *İncelenen tezlerin örneklem büyüklüğünün dağılımı*

Grafik 11 incelendiğin, ilgili tezlerin 32 (%59,3)'si 0-100 aralığında, 13 (%24,1)'ü de 100-200 aralığında yapıldığı görülmüştür. Bu sebeple, dijital ve dijitalleşme konularını temele olan sosyal bilgiler eğitimindeki tezlerde nispeten küçük örneklem gruplarının tercih edildiği söylenebilir. Bu araştırmaya 57 tez dahil edildiği halde burada 54 tezin örneklem büyüklüğünün yer almasının nedeni, kimi tezlerde doküman incelenmesinin yapılmış olmasından ve bu sebeple örneklem grubunun büyüklüğünün yer almamasından kaynaklıdır. İncelenen tezlerin veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler Grafik 12'de sunulmuştur.



Grafik 12. *İncelenen tezlerin veri toplama araçlarındaki dağılımı*

Grafik 12 incelendiğinde, ilgili tezlerin veri toplama araçlarının 41 (%48,8)'i ölçek, 17 (%20,2)'si görüşme formu ve 14 (%16,7)'ü ise başarı testinden oluştuğu saptanmıştır. Veri toplama araçları içerisinde ölçeklerin

en yaygın araç olarak kullanılması; araştırmacıların, katılımcıların dijital ve dijitalleşme hususlarında bilgi, tutum ve becerilerini ölçmeye odaklandığını göstermektedir. Bu araştırmaya 57 tez dahil edildiği halde burada 84 veri toplama aracının yer almasının nedeni, kimi tezlerde birden fazla veri toplama aracını kullanmasından kaynaklanmaktadır. İncelenen tezlerin analizleri ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Dijital ve Dijitalleşme ile İlgili Tezlerde Yapılan Analizler

Analizler		**F**	**%**
Fark Testleri	T Testi	30	10,1
	ANOVA	17	5,7
	Mann Whitney-U	10	3,4
	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	9	3,0
	ANCOVA	5	1,7
	Kruskal Walls	3	1,0
	Toplam	**74**	**24,8**
Betimleyici Analizler	Frekans	9	3,0
	Yüzde	9	3,0
	Ortalama	9	3,0
	Standart Sapma	9	3,0
	Toplam	**36**	**12,1**
Nitel Analizler	İçerik Analizi	19	6,4
	Betimsel Analiz	8	2,7
	Doküman Analiz	3	1,0
	NVİVO	5	1,7
	Toplam	**35**	**11,7**
İlişki Testleri	Ki Kare	1	0,3
	Korelasyon	2	0,7
	Çoklu Regrasyon	1	0,3
	Toplam	**4**	**1,3**
GENEL TOPLAM		**298**	**100**

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezlerde oransal olarak en çok fark testleri (%24,8) ve akabinde betimleyici analizlerin (%12,1) yapıldığı görülmüştür. Nitel analizler (%11,7) ve ilişki testleri (%1,3) ise nispeten daha az oranda kullanılmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Belirli bir konu dahilinde yapılmış çalışmaların genel eğilimlerinin incelenmesi, o alandaki bilgi boşluklarının belirlenmesine katkı sağlayarak varsa eksikliklerin daha net bir şekilde görülmesini kolaylaştırır. Bunun yanı sıra, ilgili konuyla alakalı hangi kavramların daha çok vurgulandığı, hangi konular üzerinde daha az araştırmalar yapıldığı ve potansiyel araştırma alanların neler olacağı daha açık bir şekilde belirlenmesi sağlanmış olur. Böylece, araştırmacılara kapsamlı bir bakış açısı sunulmuş, daha derinlemesine ve kapsamlı çalışmalara temel oluşturulmuş ve zengin bir kaynak teşkil edilmiş olur (Gündoğdu vd., 2016). Bu çalışmada da sosyal bilgiler eğitiminde, dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezlerdeki genel eğilimlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Böylece, dijital ve dijitalleşme konularında araştırma yapmak isteyen araştırmacılara daha kapsamlı bir perspektif sunularak gelecekteki çalışmaları için bir fikir teşkil etmesi ve zengin bir kaynak sunması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, bu çalışma doğrultusunda YÖK Tez Merkezi veri tabanından istifade edilerek sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularında yapılmış toplam 57 adet teze erişilmiştir. Bu lisansüstü tezlerin ise 17'si doktora düzeyinde; 40'ı da yüksek lisans düzeyindedir. İlgili bütün tezler için titiz ve şeffaf bir süreç yürütülerek tek tek incelenmeye ve genel eğilimleri belirlemeye yönelik çaba sarf edilmiştir.

Sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezlerin %70'i yüksek lisans düzeyinde, %30'u da doktora düzeyindedir. Esasında, yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden oransal olarak daha fazla olmasının temel nedeni; yüksek lisans programlarının, doktora programlarına kıyasla daha yaygın olmasıdır. Dolayısıyla, yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenci sayısı genellikle doktora programlarında öğrenim gören öğrenci sayısından daha fazladır. Bu durum, daha fazla yüksek lisans tezi yazılmasına ve sunulmasına sebebiyet verir. Bu hususun ise akademik dünyada yaygın bir durum olduğu ifade edilebilir (Yılmaz & Deniş-Çeliker, 2022).

Sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezlerde araştırmacıların %58'inin erkek ve %42'sinin de kadın olduğu saptanmıştır. Akgün ve Akgün (2021), sosyal bilgilerde teknoloji kullanımını temele alan tezleri incelemiş ve bu tezlerin %61'inin erkek araştırmacılar tarafından yapıldığını tespit etmiştir. Bu iki sonuç birbirini desteklemektedir. Ancak, Tereci ve Bindak (2019) ise matematik eğitimindeki lisansüstü seviyesindeki 602 tezi incelemiş ve bunun %62'sinin kadın araştırmacılar tarafından yapıldığını saptamıştır. Dolayısıyla, burada elde edilen veriler ile bu araştırmada ulaşılan veriler birbiriyle çelişmektedir. Buradan hareketle, disiplinler arası ve farklı alanlara özgü çalışmaların sonuçlarının cinsiyet dağılımında farklılıklar gösterebileceği söylenebilir.

Sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezler 2011 yılından itibaren yapılmaya başlandığı görülmüştür. Ancak, 2019 ve sonrasında bu hususta yapılan tezlerde oransal olarak belirgin bir artış görülmüştür. Aydoğdu (2021), Türkiye'de artırılmış gerçeklik teknolojisini konu edinen tezleri incelemiş ve burada 2019 ve sonrasında ilgili çalışmalarda büyük bir ivmenin yaşandığını vurgulamıştır. Avcı-Akçalı ve Baş (2020), sosyal bilgilerde teknoloji temelli çalışmaların 2010 ve sonrasında önemli bir artış yaşadığını ifade etmiştir. Kayaalp ve Meral (2023), sosyal bilgiler eğitiminde teknolojiyi konu alan tezleri incelemiş ve bunun sonucunda bilhassa 2019 ve sonrasında bu alanda ciddi bir artışın yaşandığını vurgulamıştır. Yılmaz ve Deniş-Çeliker (2022), fen eğitiminde teknolojiyi konu edinen tezleri incelemiş ve bunun neticesinde 2019 yılında bu alanda ciddi bir artışın yaşandığı saptamıştır. Yukarıda zikredilen çalışmalarda elde edilen sonuçlarla bu araştırmada elde edilen sonuçların birbirini desteklediği ve benzerlik taşıdığı görülmüştür. 2019 ve sonrasında teknolojiyi, dijital ve dijitalleşmeyi konu edinen çalışmalardaki artışın bir nedeni olarak; günümüzde giderek daha fazla önem kazanması, popülaritesinin artması ve günlük hayatta daha fazla yer tutması olarak gösterilebilir.

Sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezler en fazla; Mersin, Atatürk, Yıldız Teknik, Anadolu ve Kocatepe Üniversitesinde yapıldığı görülmüştür. Aydoğdu (2021), tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de artırılmış gerçeklik teknolojisini konu edinen lisansüstü tezlerin incelenmesi yapılmış ve bunun neticesinde bu tezlerin en fazla yapıldığı üniversiteler arasında; Atatürk ve Anadolu üniversitesinin de bulunduğunu saptanmıştır. Sallabaş ve Polat (2022) tarafından yapılan çalışmada teknoloji tabanlı konuları temele alan çalışmalar incelenmiş ve bunun neticesinde bu çalışmaların en fazla yapıldığı üniversiteler arasında; Atatürk ve Yıldız Teknik üniversitelerinde bulunduğu tespit edilmiştir. Benzer bir çalışama da Afşin-Tekelioğlu ve Önal (2023) tarafından yapılmış olup bu çalışmada da teknoloji temelli konuları temele alan tezler incelenmiş ve bu tezlerin en fazla yapıldığı üniversiteler arasında Atatürk üniversitesin de bulunduğu saptanmıştır. Dolayısıyla bütün bu çalışmaların birbirini desteklediği ve benzer bulgulara sahip olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, bahsi geçen üniversitelerin dijital, dijitalleşme ve teknoloji temelli çalışmalar üzerinde önemli bir etki ve katkı sağladığı da ifade edilebilir.

Sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezlerde en fazla nicel yöntem (%44) ve akabinde karma yöntem (%35) kullanılmıştır. En az kullanılan yöntem ise nitel yöntem (%21) olarak tespit edilmiştir. Gökçearslan vd., (2023), sosyal bilgilerde teknoloji kullanımını konu edinen tezleri incelemiş ve bu tezlerde nicel yöntemin en fazla, nitel yöntemin ise en az kullanıldığı yöntem olarak tespit etmiştir. Benzer bir çalışmada Mutlu vd. (2020) tarafından yapılmıştır. Şöyle ki; bu çalışmada da sosyal bilgilerde teknoloji kullanımını konu edinen tezleri incelemiş ve bu tezlerin çok büyük bir bölümünün nicel yöntemlerle yapıldığı, nitel yöntemin ise çok az kullanıldığı saptamıştır. Bütün bu çalışmaların birbirini desteklediği ve benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Bütün bu çalışmalarda nicel yöntemin büyük oranda tercih

edilmesinin temel nedeni olarak; araştırmacıların genellikle veri toplama ve analiz süreçlerinde sayısal verilere dayalı yöntemleri tercih etmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezler içinde oransal olarak en fazla; tarama deseni, yarı deneysel desen ve açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Mutlu vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada da deneysel ve tarama desenleri en fazla kullanılan desenler olarak tercih edilmiştir. Şimşek vd., (2008) Türkiye'deki eğitim teknolojisini konu edinen doktora tezleri incelemiş ve benzer bir sonuç olarak en fazla tarama ve deneysel desenlerin kullanıldığı tespit etmiştir. Çakmak vd., (2022), sosyal bilgilerde tarih konusunda yapılan tezleri incelemiş ve bunun neticesinde en fazla tarama ve yarı deneysel desenin tercih edildiğini saptamıştır. Bütün bu çalışmaların verilerinin benzerlik arz ettiği ve birbirini desteklediği söylenebilir.

Sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temel alan tezlerde en yaygın örneklem gruplarının öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar da Ahi ve Kıldan, (2013), Dilek vd., (2018) ve Çakmak (2021) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilmiştir. Dolayısıyla bütün bu çalışmaların birbirini desteklediği söylenebilir.

Son olarak, sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezlerde oransal olarak en çok fark testleri ve akabinde betimleyici analizlerin yapıldığı görülmüştür. Nitel analizler ise nispeten daha az oranda kullanılmıştır. Akgün ve Akgün (2021), sosyal bilgilerde teknoloji kullanımını temele alan tezleri incelemiş ve bunun neticesinde bu tezlerin çok büyük bir bölümünde betimleyici analizlerin ve fark testlerinin kullanıldığını tespit etmiştir. Genç (2020), fen bilgisi eğitiminde yapılmış tezleri içerik analizi yöntemiyle incelemiş ve bunun sonucunda betimleyici analizlerin ve fark testlerinin en fazla kullanılan analiz yöntemlerinden olduğunu saptamıştır. Bütün bu çalışmaların verilerinin birbiriyle örtüştüğü söylenebilir.

4.1. Öneriler

Yapılan bu araştırma sonuçlarına dayanarak şu öneriler sunulabilir:

- Bu çalışmada, sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularını temele alan tezler incelenmiştir. Başka çalışmalarda, tezlerin yanı sıra makaleler, bildiriler ve kitaplar da incelenebilir ve bu kaynaklar arasında genel bir değerlendirme yapılabilir.
- Bu çalışma, sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşme konularına odaklanmıştır. Bunun yanı sıra, fen, Türkçe, okul öncesi, matematik gibi farklı eğitim alanlarında da benzer çalışmalar yapılabilir bu alanlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada, sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşmeyle ilgili pek çok anahtar kavramın farklı tezlerde geniş bir şekilde ele alındığını göstermiştir. Bu anahtar kavramlara ek olarak; dijital iletişim becerileri, dijital pedagoji, dijital deneyim tasarımı ve dijital öğrenme analitiği gibi konularda yeni çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada, sosyal bilgiler eğitiminde dijital ve dijitalleşmeyle ilgili 57 tez incelenmiştir. Ancak bu tezler içerisinde sadece bir tez "dijitalleşme" anahtar kavramına vurgu yapmıştır. Bu hususta, daha fazla çalışma yapılabilir, dijitalleşmenin sosyal bilgilere olan etkisi incelenebilir, buna dair öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulabilir.

Kaynakça/Reference

Afşin-Tekelioğlu, M. L., & Önal, N. (2023). Teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerine yazılmış ulusal lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi, 4*(2), 100-116.

Ahi, B., & Kıldan, A. O. (2013). Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(27), 23-46.

Akalın, B., & Veranyurt, Ü. (2020). Sağlıkta dijitalleşme ve yapay zekâ. *SDÜ Sağlık Yönetimi Dergisi*, *2*(2), 128-137.

Akgül, M. (2017). Dijitalleşme ve din. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi, 17*(2), 191-207.

Akgün, İ., & Akgün, M. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 227-247.

Akinyemi, I. A., Amaechi, L. I., & Etoh, L. C. (2022). Digitalization of education in nigerian secondary schools: benefits & challenges. *Journal of Education And Humanities Research (JEHR), University of Balochistan, Quetta*, *13*(1), 34-42.

Arısoy, B. (2022). Digitalization in education. *Cypriot Journal of Educational Science, 17*(5), 1799-1811. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i5.6982

Atatanır, H. (2022). Dijitalleşme: iş yaşamında ve sosyal güvenlikte. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, Dijitalleşme Özel Sayısı. 77-92. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1121347

Avcı-Akçalı, A., & Baş, Ö. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı konusundaki araştırmalar. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 81, 15-30.

Aydoğdu, F. (2021). Türkiye'de artırılmış gerçeklikle ilgili eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *11*(2), 338-357. https://doi.org/10.17943/etku.878443

Balyer, A., & Öz, Ö. (2018). Academicians' views on digital transformation in education. *International Online Journal of Education and Teaching*, *5*(4), 809-830.

Bozkurt, A., Hamutoğlu, N.B., Liman Kaban, A., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 7*(2), 35-63. https://doi.org/10.51948/auad.911584

Çakmak, Z., Akgün, İ. H., & Salur, M. (2021). 8. sınıf TC inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin tezlerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. *Belgi Dergisi*, (22), 825-843. https://doi.org/10.33431/belgi.940240

Çakmak, Z., Akgün, İ. H., & Salur, M. (2022). Sosyal bilgiler eğitiminde tarih konuları ile ilgili yapılmış tezlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(82), 528-545. https://doi.org/10.17755/esosder.1006417

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 33-38.

Değirmencioğlu, G. (2016). Dijitalleşme çağında gazeteciliğin geleceği ve inovasyon haberciliği. *TRT Akademi, 1*(2), 590-606.

Dilek, A., Baysan, S., & Öztürk, A. A. (2018). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: bir içerik analizi çalışması. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, *22*(2), 581-602.

Ermakova, Y. D. (2020). Changing educational trends in the context of global digitalization of society. *Vestnik of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences*, *17*(2), 87-97.

Ersöz, B., & Özmen, M. (2020). Dijitalleşme ve bilişim teknolojilerinin çalışanlar üzerindeki etkileri. *AJITe: Academic Journal of Information Technology, 11*(42), 170-179. https://doi.org/10.5824/ajite.2020.03.007.x

Frolova, E. V., Rogach, O. V., & Ryabova, T. M. (2020). Digitalization of education in modern scientific discourse: new trends and risks analysis. *European Journal of Contemporary Education*, *9*(2), 313-336.

Genç, H. N. (2020). Fen bilgisi eğitimi alanında kavram karikatürü ile ilgili tezler üzerine bir içerik analizi: Türkiye örneği (2007-2019). *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, *6*(13), 267-290.

Gökçearslan, B., Ünal, A. İ., & Değirmenci, N. (2023). Sosyal bilgiler eğitiminde teknolojik kullanıma yönelik lisansüstü tezlerin analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 14-28.

Gündoğdu, K., Yüksel, S., Akyol, B., & Vural, R. A. (2016). Hayat boyu öğrenme konusunda yayımlanan tez ve makalelere ilişkin bir içerik analizi. 2000-2015. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 1491-1513. https://doi.org/10.17556/jef.88957

Habibi, F., & Zabardast, M. A. (2020). Digitalization, education and economic growth: A comparative analysis of Middle East and OECD countries. *Technology in Society*, *63*, 101370.

Islam, S., & Jahan, N. (2018). Digitalization and education system: a survey. *International Journal of Computer Science and Information Security (IJCSIS)*, *16*(1), 70-73.

Kalimullina, O., Tarman, B., & Stepanova, I. (2021). Education in the context of digitalization and culture. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *8*(1), 226-238.

Kayaalp, F., & Meral, E. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji temelli lisansüstü tez çalışmalarının sistematik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 13*(2), 127-147. https://doi.org/10.5961/higheredusci.1267102

Makarova, E. A., & Makarova, E. L. (2018). Blending pedagogy and digital technology to transform educational environment. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *6*(2), 57-65.

Makosa, P. (2013). Advantages and disadvantages of digital education. *Biuletyn Edukacji Medialnej*, (2), 21-31.

Meier, S., & Poweleit, A. (2023). Talking 'bout digitality. An analysis of PE curricula in German-speaking countries. *Current Issues in Sport Science, 8*(3), 1-18. https://doi.org/10.36950/2023.3ciss003

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar) https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20BİLGİLER%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20.pdf

Mutlu, N., Bayram, B., & Taçyıldız, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretim teknolojisi kullanımı ile ilgili tezlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar,* (Özel Sayı), 29-38. https://doi.org/10.31455/asya.809674

Ormanlı, O. (2012). Dijitalleşme ve Türk sinemasi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, *2*(2), 32-38.

Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi.* Ankara: Pegem Akademi.

Panchenko, V., & Dovhenko, Y. (2023). Digitalization as an innovative modern factor business development: prospects and threats. *The Development of İnnovations and Financial Technology in the Digital Economy*. 230, 87-106. https://doi.org/10.36690/DIFTDE2023-87-106

Prokopenko, O. (2021). Technological challenges of our time in the digitalization of the education of the future. *Futurity Education*, *1*(2), 4-13. https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.14

Sallabaş, F., & Polat, T. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konular üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *7*(2), 183-212.

Salur, M. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijitalleşme kavramına yönelik metaforik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (44), 20-40. http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.210

Shah, V. M., & Shah, D. (2023). Impact of dıgıtalısatıon ın educatıon-a lıterature revıew analysıs. *Towards Excellence*, *15*(2), 333-343.

Suri, H., & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, *79*(1), 395-430.

Şeker, S. E., (2014). Dijitalleşme. *Systems Research, 21*(4), 748-759.

Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 439-458.

TDK, (2024). https://sozluk.gov.tr (Adresinde erişim sağlanmıştır).

Tereci, A., & Bindak, R. (2019). 2010-2017 yılları arasında Türkiye'de matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 40-55. https://doi.org/10.21666/muefd.485737

Titarenko, L. G. (2023). Digitalization of education: students' perception of distance learning and risks. *Voprosy Filosofii*, (1), 115-124. https://doi.org/10.21146/0042-8744-2023-1-115-124

Tursunalievich, A. Z., & Rahmat, A. (2021). Challenges ın developing a digital educational environment. *Aksara: Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal*, *7*(2), 247-254.

Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi,* (10), 188- 201. https://doi.org/10.21733/ibad.871703

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A., & Deniş-Çeliker, H. (2022). 2010-2020 yılları arasında teknoloji temelli fen eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 213-231. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1087868

Yücel, G., & Adiloğlu, B. (2019). Dijitalleşme-yapay zeka ve muhasebe beklentiler. *Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi*, (17), 47-60.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Although the term "digital" is generally used to describe electronic devices or processes, it can actually be defined as the electronic processing and display of data. In fact, digital refers not only to electronic activities and tools, but also to processing information important to people through digital means. Thus, in this process, data are transformed into information and knowledge is obtained by attributing meaning to the information. Digital transformation, which has gained momentum with globalization, means that data are digitally processed and used by people (Bozkurt, 2021).

Ersöz and Özmen (2020) define digitalization as the process of converting information, documents or files into signals via a computer and transferring them to digital platforms in an accessible format.

2. METHOD

The purpose of the current study is to examine the theses focused on the subjects of digital and digitalization in social studies education. Descriptive content analysis was used in this study. The population of this study consists of theses focused on the subjects of digital and digitalization in social studies education. From this population, theses that were suitable for the subject of study at the YÖK thesis centre and completed by the first half of 2024 were selected as the sample by using the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. The theses included in this study were examined in different categories. These categories include the type of theses, the year of publication, the gender of the researcher, the title of the thesis advisors, the university and institute where the theses were written, the thesis topic and the key concepts, the method, design, sample group and size, data collection tools and analyses.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Of the theses analysed, 70% are master's theses and 30% are doctoral theses. Of the researchers, 58% are males and 42% are females. Theses on the subjects of digital and digitalization in the field of social studies education were first published in 2011. The highest number of theses were completed in 2019 and afterwards. It was determined that of the 57 theses included in the study, 10 (17.6%) were written at Mersin and Atatürk Universities and 12 (21%) at Yıldız Technical, Anadolu and Kocatepe Universities. The most common key concepts in the theses are: digital citizenship, digital story, digital literacy and digital game. In the theses, quantitative methods were found to be most preferred methods, followed by mixed methods. The least used method was determined to be the qualitative method. In the theses, survey design, quasi-experimental design and explanatory sequential design were used the most. The most preferred sample groups in the theses were students, pre-service teachers and teachers. The sample size in 59.3% of the theses is 0-100 and in 24.1% of the theses, it is 100-200.

Examining the general trends of studies conducted on a particular subject contributes to the identification of knowledge gaps in that field and makes it easier to see the deficiencies, if any, more clearly. Thus, a comprehensive perspective is presented to researchers, a basis for more in-depth and comprehensive studies is formed and a rich resource is created (Gündoğdu et al., 2016). In this study, it is aimed to determine the general trends in theses focused on the subjects of digital and digitalization in social studies education. Thus, it is aimed to provide a more comprehensive perspective to researchers who want to conduct research on the subjects of digital and digitalization, to provide an idea for their future studies and to provide a rich resource. In this context, a total of 57 theses on the subjects of digital and digitalization in

social studies education were reached from the YÖK thesis centre. A meticulous and transparent process was carried out for all the theses to examine them one by one and determine general trends.

It was seen that theses on the subjects of digital and digitalization in social studies education have started to be prepared since 2011. However, there has been a significant increase in the number of theses written on this subject in 2019 and later. Aydoğdu (2021) examined the theses on augmented reality technology in Turkey and emphasized that there was a great increase in the number of studies in 2019 and afterwards. Avcı-Akçalı and Baş (2020) stated that technology-based studies in social studies experienced a significant increase in 2010 and afterwards.

The highest number of theses on the subjects of digital and digitalization in social studies education was found to be written in Mersin, Atatürk, Yıldız Teknik, Anadolu and Kocatepe Universities. In the study conducted by Aydoğdu (2021), graduate theses on augmented reality technology in Turkey were examined, and as a result, it was determined that Atatürk and Anadolu Universities were among the universities where these theses were written the most. In the study conducted by Sallabaş and Polat (2022), studies focused on technology-based subjects were examined, and as a result, it was determined that Atatürk and Yıldız Technical Universities were among the universities where these studies were carried out the most.

Of the theses analysed in this study, 70% are master's theses and 30% are doctoral theses. The main reason why master's theses are proportionally more than doctoral theses is that master's programs are more common than doctoral programs. Therefore, the number of students in master's programs is generally higher than the number of students in doctoral programs. This causes more master's theses to be written and presented (Yılmaz and Deniş-Çeliker, 2022).

In the theses analysed in this study, it was determined that 58% of the researchers are males and 42% are females. Akgün and Akgün (2021) examined the theses on the use of technology in social studies and found that 61% of these theses were written by male researchers.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışma etik kurul iznini gerektirmemektedir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Çalışma tek yazarlı olduğundan araştırmaya katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ve çıkar çatışması bulunmamaktadır. Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 818– 843. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1451182

Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ile Performans Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Primary School Teachers' Motivation Levels and Performance Levels

Fatih YILMAZ[1] **Tuncay ÖZDEMİR**[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 11.03.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 21.03.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 16.06.2025

Öz: Eğitimin temelini oluşturan sınıf öğretmenleri, eğitimin niteliğinde ve geleceğinde önemli güce sahiplerdir. Sınıf öğretmeninin motivasyon ve performansının yüksek olması eğitim sürecinin başarılı olmasını ve donanımlı bireylerin yetişmesini sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin performanslarına etkisini araştırmak amacıyla Iğdır ili merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Iğdır ili merkez ilçesinde resmî ilkokullarda görev yapan 316 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya 35 ilkokuldan 245 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "İş Motivasyonu Ölçeği" ve "İşgören Performansı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde içsel motivasyon ile performans arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, dışsal motivasyon ile performans arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyonlarının performanslarını anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.
Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, Motivasyon, Performans

&

Abstract: Classroom teachers, who form the basis of education, have important power in the quality and future of education. High motivation and performance of the classroom teacher will ensure the success of the educational process and the development of well-equipped individuals. The purpose of this research is to determine the relationship between classroom teachers' motivation levels and performance levels. In order to investigate the effect of motivation levels of classroom teachers on their performance, this study was carried out with the participation of classroom teachers working in the central district of Iğdır province. Relational screening model was used in the research. The population of the study consists of 316 classroom teachers working in public primary schools in the central district of Iğdır province in the 2022-2023 academic year. 245 classroom teachers from 35 primary schools participated in the research. "Work Motivation Scale" and "Employee Performance Scale" were used as data collection tools in the research. According to the results of the research, when the relationship between classroom teachers' motivation levels and performance levels was examined, a positive significant relationship was found between intrinsic motivation and performance, while a weak positive relationship was found between extrinsic motivation and performance. It was also understood that classroom teachers' intrinsic motivation significantly predicted their performance.
Keywords: Classroom teacher, Motivation, Performance.

Atıf/Cite as: Yılmaz F. & Özdemir T. (2025). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 818-843, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1451182.*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma 2.Yazar danışmanlığında yazılan 1.Yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

[1] Sorumlu Yazar: Fatih YILMAZ, MEB, Sınıf Öğretmeni, conguerer23@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8129-8512
[1] Dr. Öğr. Üyesi Tuncay ÖZDEMİR, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Temel Eğitim, ozdemir_t@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2237-7856

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

İnsanlar yaşamları boyunca amaçları ve hedefleri uğrunda çaba gösterirler. Bu amaçlara ulaşmak için ise kendilerini güdüleyerek hayatlarını devam ettirme mücadelesi içinde olurlar. Motivasyon (Örücü & Kanbur, 2008) bu mücadeleyi, insanı harekete geçirmeye yönelik davranışların kuvvetini ve etkisini belirleyen ihtiyaç, istek ve umuttur. Karazeybek (2023)'e göre ise insan ilişkilerine yön veren, bireysel ve toplumsal açıdan kişinin etkililik, verimlilik ve doyumuna etki eden önemli bir değişkendir. Bireyin motivasyonu içsel ve dışsal faktörlerinden beslenir. Bu faktörlerin düşüklüğü veya yüksekliği motivasyonun artmasına ya da azalmasına yol açabilir. İçsel motivasyon, bireyin kendiliğinden elde ettiği haz ve memnuniyet için çaba sarf ettiği davranışları (başarma arzusu, işe karşı duyulan saygı ve sevgi, çalışkanlık, gönüllü olarak projelere katılma, çeşitli yarışmalara katılma, kendi hobileri için vakit ayırabilme), dışsal motivasyon ise bireyin, dışsal yollarla kendisine verilen ödül ve cezaların etkisi sonucunda ortaya çıkan davranışlardır (çevre tarafından kabul görme, yöneticileri tarafından desteklenme, ödüllendirilme, ekstra maddi faydalar sağlama) (Yılmaz, 2019).

Motivasyon Kuramları

Çalışanlar, elindeki işi verimli ve başarılı bir şekilde yapabilmeleri için güdülenmeye ihtiyaç duyarlar. Yönetici tarafından planlanacak bu güdülenme her birey için farklılaşacaktır. Çünkü her bireyin istek ve beklentileri farklılaşırken motivasyon düzeyleri de bu güdülenmenin sonucunda etkilenecektir. Bireylerin iş yaşantısı, kişisel hayatı, ihtiyaçları gibi kişisel özellikleri, motive edici unsurlardan farklı şekillerde etkileneceğini için motivasyon sürecindeki farklı durumlara farklı kuramların uygulanması gerekmektedir (Yılmaz, 2019). Motivasyon kuramları oluşturulurken bazı araştırmacılar bireylerin doğal süreçteki ihtiyaçlarını ele alırken, bazı araştırmacılar da insandan bağımsız olarak oluşup onu dışarıdan etkileyen faktörlere değinmişlerdir (Silah, 2005). Farklı kaynaklarda farklı adlandırmalar olmakla birlikte bu çalışmada kapsam ve süreç kuramları olarak ele alınmıştır. Bireylerin içsel faktörlerini inceleyen "Kapsam (İçerik) Kuramları'' motivasyon sürecinde "Ne?'' sorusuna yanıt ararken, çevresel faktörleri inceleyen "Süreç Kuramları'' motivasyon sürecinde "Çalışan nasıl motive edilir?'' sorusuna yanıt aramaktadır (Ünal ve Gülmez, 2017). Kapsam kuramları ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı (Maslow), çift faktör kuramı (Herzberg), ERG kuramı (Alderfer), öğrenilmiş ihtiyaçlar kuramı (McClelland); süreç kuramları ise amaç kuramı (Locke), eşitlik kuramı (Adams), beklenti kuramı (Vroom) şeklinde ele alınmıştır.

Kapsam kuramları

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'na göre Maslow, motivasyonu ihtiyaçlara dayalı olarak açıklamaya çalışmış, ihtiyaçların ise hiyerarşik bir düzende yapılandığını savunmuştur. Bunlar aşağıdan yukarıya doğru hiyerarşik olarak fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi ve ait olma ihtiyacı, saygınlık ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı şeklindedir. İlk olarak, bireyin gösterdiği her davranışın temelinde bireyin ihtiyaçlarını giderme amacı vardır. Birey, ancak ihtiyaçlarını gidermek için güdülenir ve harekete geçer. İkinci olarak ise ihtiyaçlar önem ve gereklilik sırasına göre şekillenir. Birey öncelikle, en önemli ihtiyacını karşılar daha sonra bu hiyerarşik yapıya göre diğer ihtiyaçlarını karşılamak için harekete geçer (Koçel, 2005). Alt düzeydeki ihtiyaç karşılanmadan üst düzeydeki ihtiyaç karşılanamaz (Eren, 2003). Dışsal motivasyonun öncülüğünde içsel motivasyona yönelik bir gidişatın olduğu bu kuramda, öğretmenlerin temel ihtiyaçlar olarak nitelendirilebilen fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı karşılanmadığında bir üst basamağa da geçişleri gerçekleşmeyecek ve motivasyonları düşecektir. Fizyolojik ve güvenlik ihtiyacını gideremeyen öğretmen verimli de olamayacaktır. Fakat öğretmenin ihtiyaçları karşılandıkça, çalıştığı çevreden sevgi ve saygınlık gördüğünde motivasyonu da olumlu etkilenecektir (Yüksel, 2017).

Çift Faktör Kuramı (Herzberg)'nın konusunu çalışma ortamının özellikleri, motive edici değişkenler ve bu değişkenlerin iş doyumuna etkisi oluşturur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Herzberg, motivasyonu iki temel grupta ele almıştır. Bunlar Hijyen (dışsal faktörler) ve güdüleyicilerdir (içsel faktörler). Hijyen faktörlerin bireyi motive etme gibi bir özelliği yoktur. Fakat bu faktörler olmadığında var olan motivasyon düzeyi

daha da düşecektir. Bunlara örnek olarak; statü, maaş, iş güvenliği, iş koşulları verilebilir. Bu özelliklerin bulunması bireyin motive olacağı asgari koşulları sağlayacaktır. Bunlar sağlandığında tam olarak motivasyon sağlanmasa da bu faktörler motivasyonun sağlanmasına zemin oluşturacaktır (Bektaş, 2010). Güdüleyici faktörler ise bireyin kendi içerisinde motive olmasını sağlayan etmenlerdir. Güdüleyici faktöre sahip bireyler, mesleki doyuma ulaşma durumlarına daha yakınlardır. Bu faktörlere örnek olarak başarı, tanınma, ilerleme, takdir, sorumluluk alma verilebilir. Bu faktörler daha çok soyut olma eğiliminde olup bireyin duygusal ihtiyaçlarına yöneliktir (Kaygısız, 2022). Herzberg'e göre çalışanın güdülenmesi ve iş doyumu için işin içeriğinin zenginleştirilmesi ve farklılaştırılması gerekir. Bu noktada da iş zenginleştirme kavramı kendini hissettirmektedir. Çalışanlara ilerleme için daha fazla imkân sunmak, yetkinliklerini en üst düzeye çıkarmak, çalışanlara yeni şanslar tanımak iş içeriğini zenginleştirirken motive edici unsurları da olumlu etkileyecektir (Silah, 2005). Çalışanların en temel gereksinimleri olan hijyen faktörlerinin giderilmesi gerekir. Bu faktörler karşılanmadıkça kişinin iş yapma isteği veya işe karşı duyduğu memnuniyeti de zayıf olacaktır. Güdüleyici motivasyon, birey için çok daha önemli görünse de her iki motivasyon faktörünün de aynı anda sağlanması bireyin motivasyonu üzerine olumlu bir katkı sunacaktır. Bu faktörler sağlandığında bireylerin motivasyonun artması, dolaylı olarak da iş doyumlarının yükselmesi beklenebilir (Yıldırım, 2009). Ceylan ve Güneş (2023)'e göre hijyen (dışsal) faktörlerin dikkate alınmasıyla öğretmenlerin eğitime olan inançları arttırılabilir.

ERG kuramında Alderfer, ihtiyaçlar hiyerarşisinin daha da sadeleştirilmesi gerektiğine inanarak, ihtiyaçları üç kategoride toplamıştır (Çöğür, 2010). Bunlar varoluş (existance) ihtiyacı, beraber olma (relatedness) ihtiyacı ve gelişme (growth) ihtiyacıdır. Varoluş ihtiyacı, yaşamın sürdürülebilmesi için fiziksel refaha duyulan ihtiyaçlar olarak tanımlanmakla birlikte, çalışanın maaş, çalışma ortamı, iş güvenliği gibi ihtiyaçları da bu kategoride görülür (Tok, 2004). Beraber olma ihtiyacı, kişilerarası ilişkiler geliştirmeye yönelik olan bu ihtiyaçlar sınıfına sevgi, ait olma, saygı, sosyalleşme, kabul görme gibi ihtiyaçlar örnek olarak verilebilir (Johns ve Saks, 2001). Gelişme ihtiyacı ise kişisel gelişim ve ilerlemeye yönelik olan bu ihtiyaç grubuna yeteneklerini, becerilerini, zekasını gösterme, tanınma gibi ihtiyaçlardan oluşur. Geliştirme sınıfına yönelik ilgili ihtiyaçların tamamıyla karşılanması olanaksızdır. Çünkü bu sınıfa ait bir ihtiyacını karşılayan birey için yeni bir ihtiyaç doğacak ve bunun herhangi bir sınırı olmayacaktır. Gelişimin, sürekliliğine de vurgu yapılmıştır (Urhan, 2018). Alderfer'e göre birey, üç ihtiyaç grubundan birisinin etkisiyle, belirsiz bir zaman diliminde örgüt içerisinde davranışlarını düzenleyebileceğini öne sürmüştür. Buna göre, birey beraber olma ihtiyacını ne kadar fazla tatmin ederse varoluş ihtiyacı da o seviyede kendini gösterecektir. Yine benzer şekilde gelişme ihtiyacının tatmin edilmesiyle, beraber olma ihtiyacı da o oranda birey üzerinde hissedilmeye başlanacaktır. Sonuç olarak henüz karşılanmamış olan ihtiyaçlar güdüleyici bir etkiye sahiptir (Önen ve Tüzün, 2005). ERG kuramına göre bireyler bireysel farklılıkları bakımından farklı ihtiyaçların farklı seviyelerine sahiptirler. Kimisi fiziksel ihtiyaçlarını ön plana alırken, kimisi başarıya daha fazla ihtiyaç duyar, kimisi de güçlü ilişkiler kurmaya yönelik ihtiyaçlarını tatmin etmeye çalışır. Bireyde herhangi bir ihtiyacın baskın olması diğer ihtiyaçlarının hiç olmadığı anlamını taşımayacaktır. Üç ihtiyaç grubuna da zaman zaman farklı öncelikler verilebilir (Mirze, 2002). Öğretmenlerin varlık durumlarının, ilişkisel özelliklerinin ve gelişim ihtiyaçlarının geliştirilmesi kişisel ve mesleki olarak onları geliştirecektir. Her bir ihtiyacın birbirinden bağımsız olamayacağı düşünüldüğünde öğretmenin verimli ve yüksek bir performans göstermesi için bu üç ihtiyacının da karşılanması gereklidir (Şimşek, 2019).

Öğrenilmiş İhtiyaçlar Kuramına (McClelland) göre davranışa yön veren ihtiyaçlar başarı, güç ve ilişkidir (Çetindere, 2019). Başarı ihtiyacı, bireyin başarıya verdiği önem ve değerin bir ölçüsüdür. Önemli olan işin sonunda elde edilecek ödül ya da kazanç değil, bireyin bundan haz duymasıdır. İnsanların meslek hayatlarında mükemmeli arama, daha iyi bir konuma yükselme ve en iyisi olma duygularının altında başarı ihtiyacı vardır (Çiçek, 2009). Güç ihtiyacı, kişinin diğer insanlar üzerinde hakimiyet kurma, egemen olma isteğinin bir sonucudur. Bu ihtiyaca sahip insanlar, herhangi bir işi yaparken kendini gösterme isteğinde bulunur, o işte söz hakkının olmasını ister ve diğer insanlara karşı etki gücünü hissetmek ister. Bu ihtiyaç sınıfındaki insanlar için prestij, makam ve statü sahibi olmak önceliklidir (Kaygısız, 2022). İlişki

ihtiyacı, insanın doğası gereği toplumsal bir yönünün olmasından hareketle diğer insanlarla ve gruplarla etkileşim içerisine girme durumunu kapsamaktadır. Her bireyin belirli ölçüde diğer insanlarla geliştirdiği bağlılık, arkadaşlık ve dostlukları vardır. Yalnızlıktan hoşlanan veya tercihen bu yolu kullanan insanların dahi asgari düzeyde diğer insanlara ve etkileşime ihtiyacı vardır (Pekel, 2001). McClelland, bu üç ihtiyaç sınıfından en önemlisinin psiko-sosyal yönü ağır basan başarı ihtiyacı olduğunu öne sürmüştür. Başarı ihtiyacının birey ve toplumu etkisi altına alan bir yapısı olduğundan bu ihtiyacı önemseyen bireylerin çalışma hayatlarında daha olumlu sonuçlar elde etmesi beklenir (Kaplan, 2007). İnsanların her birinin doğdukları veya yaşadıkları yere ait bir kültür ve çevreye sahip olarak yaşamlarını sürdürdükleri düşünüldüğünde, öğrendikleri ihtiyaçlarının farklılaşması, durumları değerlendirme yaklaşımlarının da farklılaşmasına neden olacaktır. Belirli bir ihtiyacı öğrenen bireyin, öğrenmeyen bireye göre faklı bir davranış sergilemesi beklenmektedir (Semerci, 2005). Başarı ihtiyacının öğretmenler için de önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Yönetici, veli, öğrenci etkileşiminde olan öğretmen, etkisi altına aldığı bu paydaşları doğru bir iletişim süreci ve yönlendirmelerle kendisine fayda sağlayan bir araca dönüştürebilir. Öğretmenin kişisel çabasının yanında yöneticilerin, velilerin ve öğrencilerin sürece olan katkıları öğretmeni daha başarılı kılacaktır (Keser, 2018).

Süreç Kuramları

Amaç kuramına (Locke) göre bireyin sergilediği davranışların altında bilinçli bir amaç vardır. Birey çevresini gözlemlediğinde bazı algı ve değerlendirme sürecine girer. Çevreyi değerlendirmesiyle vardığı sonuç yargı niteliğindedir. Bu yargıları bireysel tepkilerine yol açar ve bireyde birtakım duyguları ön plana çıkarır. Bu aşamada birey, davranışlarının biçim ve yönünü belirleyerek bireysel amaçlarına netlik kazandırır (Çiçek, 2009). Duygusal tepkilerine dayalı yargılar ortaya koyan birey, hedefe yönelir. Harekete geçen bireyin sosyal ve çalışma yaşamının, olumlu veya olumsuz etkilenmesi beklenir. Kurama göre erişilmesi zor amaçlar belirleyen bireylerin, ulaşılması kolay amaçlar belirleyen bireylere göre işlerine daha çok motive oldukları ve bunun sonucunda ise daha yüksek performans gösterdikleri belirlenmiştir (Keskin, 2008). Bireyler hedeflerini kendileri seçebilirler, örgütle veya diğer bireylerle birlikte seçebilirler ya da başkaları tarafından kendilerine ait hedefler seçilebilir. Bunlardan en verimli ve istendik yönde olanı bireylerin hedeflerini kendilerinin belirlemesidir. Kendi seçtiği hedefe odaklanma düzeyi daha yüksek olacak bireyin işine duyduğu saygısı ve gayreti de artış gösterecektir (Urhan, 2018). Locke, amaçların ve gösterilen performansın arasında önemli bir ilişkinin olduğunu belirtirken, belirlenen hedeflere ulaşılması bireylerde memnuniyete ve çalışma performanslarının artmasına yol açtığını, bu hedeflere ulaşılamaması durumunda ise memnuniyetsizlik ve motivasyon düşüklüğünün ortaya çıktığını ifade etmiştir (Çoban, 2019). Amaç belirleme, amacı gerçekleştirme sürecinde ilerlemenin ne düzeyde olduğunu gösteren geri bildirim olduğunda anlamlı ve verimli olmaktadır. Gerçekleştirildikten sonra oluşacak mutlulukları ve hazzı için insanların birbirlerinden farklı amaçları olduğunu düşünen Locke, amaca bağlılığın, yerine getirilen işin zorluk derecesinin ve performanstan sonra verilen geri bildirim gibi kavramların bireylerin iş performansı ve motivasyonu üzerinde önemli etkilerinin olduğunu öne sürmüştür (Kaygısız, 2022). Locke'a göre amaç belirlerken dikkat edilmesi gereken özellikler üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar amaç belirginliği, amaç güçlüğü ve amacın kabul görme derecesidir. Belirginlik, amaçların kesin ve net biçimde belirlenip bu amaçların gözlemlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olmasıdır. Güçlük, amacı elde edebilmede yeterlik derecesini ifade ederken kabul görme derecesi ise hedeflenen amaçların diğer çalışanlar tarafından onaylanması ve benimsenmesi olarak ifade edilebilir (Demir, 2018).

Eşitlik kuramı (Adams), bireylerin gösterdikleri iş performansı sonucunda aldıkları ödüllere göre eşit davranılıp davranılmadığını görmek istemeleri ve bu gözlem sonucunda işlerine motive olma durumlarının değiştiği varsayımına dayanır (Çiçek, 2009). Birey, kendi durumu ile kendisiyle aynı şartlarda çalışan diğer bireylerin durumlarını sürekli karşılaştırma eğilimindedir. Yaptığı karşılaştırma ve gözlemlerin sonucunda vardığı sonuca göre eşitlik veya eşitsizlik durumuna dair değerlendirme yapar ve bir yargıya varır (Keskin, 2008). Eşitlik kuramına göre insanlar, yeteneklerini ve inançlarını

değerlendirirler. Düşüncelerinin kabul edilebilirlik derecesini, yeteneklerinin var olup olmadığını bilmek isterler. Bu sebeple kendi fikirlerini ve yeteneklerini diğer bireylerle karşılaştırırlar. Karşılaştırma yapılan bireyler ise kendi inanç ve yeteneklerine yakın seviyede olanlardır. Bu karşılaştırmanın değerlendirilmesi sonucunda, birey herhangi bir fark gördüğünde bu durum onda bilişsel bir çelişki yaratır ve bu çelişkinin giderilmesi amacıyla bu fark azaltılmaya çalışılır (Aslan, 2002). Çalışanların doyum dereceleri beklentilerini karşılamayacak durumda ise bireylerin motivasyon ve iş doyumları düşecektir. Örgütsel çalışma sistemlerinde tüm çalışanların beklenti, çaba ve performansları arasındaki dengenin iyi bir şekilde kurulması, örgütlerin verimliliğini ve başarısını arttıracaktır. Adms'a göre çalışanların iş doyumlarının artması ile performansları da yükselir. Yüksek performans düzeyindeki tüm çalışanların ödüllerinin eşit dağıtılması durumunda memnuniyetleri artar. Sonuç olarak da bireyler daha etkin biçimde motive edilebilir (Urhan, 2018). Öğretmenlerin adil koşullarda çalışmalarını sağlamak, yaşadıkları deneyimlerdeki sorunlara çözümler bulmak ve takdir etmek, okul içerisinde kendisini değerli hissetmesine ve meslektaşlarına yönelik olumlu algılar oluşturmasına yardımcı olacaktır. Yöneticiler, öğretmenlere karşı aynı tutumları adil biçimde sergilediklerinde öğretmen okuldaki eşitlik duygusunu hissedecek ve motivasyonu artacaktır (Demir ve Yıldız, 2020).

Beklenti kuramına (Vroom) göre bireylerin ihtiyaçlarını tanımlayabilmek için, ödül ile performans arasında doğrudan bir ilişki kurulmalı, ödüllerin çalışanlar tarafından ne kadar istendiği ile ilgili olarak ödül etkisi belirlenmelidir (Montana, 2008). Vroom'a göre bireyin bir iş uğruna motive olması ve bu iş için gayret göstermesi iki temel faktöre bağlıdır (Keskin, 2008): valens ve bekleyiş. Valens, bireyin harcadığı çaba sonucunda elde edeceği ödülü arzulama derecesidir. Bekleyiş ise bireyin ödüle ulaşıp ulaşmama konusundaki düşüncelerini kapsamaktadır. Kişinin bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik olan motivasyonu, davranışı sergileme sonucunda ödüle ulaşabileceği inancı ile yakından ilişkilidir. Bireyin valens ve bekleyişe yönelik algısı motivasyon düzeyini belirlemektedir. Birey gösterdiği çaba doğrultusunda ortaya bir performans koyacaktır. Bu performansın sonucunda ise bazı ödüllere ulaşacaktır, bu ödüller birinci düzeyde sonuçlar olarak tanımlanır. Birinci düzeyde sonuçlar ikinci düzeyde sonuçlara ulaşmak için bir köprü vazifesi görür. Buradaki bağlantı araçsallık kavramı ile açıklanır (Karazeybek, 2023). Beklenti kuramına göre birinci ve ikinci düzeyde sonuç olmak üzere birey bu iki sonuca varabilir. Birinci düzeydeki sonuçlar, bir davranıştan dolayı elde edilir ve işin yapılmış olması ile ilgilidir. Örnek olarak; verimlilik, istifa niyeti veya devamsızlık gösterilebilir. İkinci düzeyde alınan sonuçlar ise birinci düzeydeki sonuçların neden olduğu ödül ve ceza uygulamalarıdır. Bunlara örnek olarak ise, terfi etme, ücret artışı veya dışlanma gösterilebilir (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009). Vroom, bir çalışanın başarısını yaptığı eylemlerin veya sergilediği davranışların ödüllendirilmesine bağlamıştır. Birey, yaptığı işin değerini bu iş sonucunda elde ettiği ödüle bağlama yönelimindedir. Bu kuramda özet olarak, işin karşılığında bireye verilen ödülün, birey için ne kadar fazla değeri varsa bu seviyede de motivasyon düzeyinin artacağı vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2019). Öğretmenlerin her birinin beklenti durumları birbirlerinden farklıdır. Öğretmenlerin inançları davranışlarını yönlendirir ve bu davranışlar yeni hedefler doğurur. İnançların farklılaşması kişisel ve mesleki hedef yönelimlerini de etkileyeceğinden dolayı öğretmenlerin farklı ödül inançları olabilir. Farklı beklentiler ise farklı davranışları getirecek ve ortak bir motivasyon hedefi oluşturmanın önüne geçecektir (Ceylan ve Güneş, 2023). Güdülenme sürecini bireysel temellere oturtarak ele alan ve bireyler arasındaki motivasyon farklılıklarına dikkat çeken bu kuram, örgüt içinde bireyleri nelerin motive ettiğine değil, bireylerin nasıl motive olduklarına daha çok önem vermiştir. Her bireyin sahip olduğu arzu ve beklentinin farklılaşacağı vurgulanmıştır (Yılmaz, 2017). Urhan (2018)'e göre ise kuramın bu özelliği bireyselliğin daha üst düzeyde olduğu kültürler için uygundur. Toplumsal temeli esas alan kültürlerde, bireylerin davranışlarının temelinde ahlaki değerler ve toplumun beklentileri olacağı göz önünde bulunduğunda bu tür toplulukta yer alan bireyler, davranış ve bu davranışlarının getireceği sonuçların kendi ellerinde olmadığı inancına sahip olabilir.

Öğretmen Motivasyonu

Öğretmen motivasyonunun sonuçlarından öğrenciler, veliler, yöneticiler, diğer çalışma arkadaşları, bununla birlikte öğretmenin kişisel hayatında var olan diğer insanlar doğrudan etkilenecektir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin olumlu olması durumunda toplumu oluşturan ve oluşturacak bireylerin de yaşam kaliteleri, bilgi birikimi, mutluluğu olumlu yönde olacaktır. Fakat tersi bir durumda toplumun huzursuzluğuna neden olabilecek bu durum, gelecek nesillerin eğitim düzeylerini de aşağıya çekecek ve içerisinde bulunulan toplumun gelişmesine ket vuracaktır (Yılmaz, 2017). Öğretmen motivasyonu üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazılar, sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişki (Ceylan ve Güneş, 2023), okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu ilişkisi (Güneş ve Köse, 2021), ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin sınıf yönetim sitillerine etkisi (Canöz, Ünlü ve Uzunkol, 2019), sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Vatansever Bayraktar ve Akın, 2019), sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi (Demirkol (2019), sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörlerin incelenmesi (Taş ve Korkmaz (2019), sınıf öğretmenlerinin okullarının örgüt kültürüne ilişkin algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (Demirtaş ve diğerleri ,2019), sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki (Göloğlu Demir, Demir ve Bolat, 2017) şeklinde sıralanabilir. Yapılan birçok çalışmaya rağmen alan yazında sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve performans düzeylerini birlikte inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın alanda bir boşluğu doldurması ve eğitim bilimine katkı yapması umulmuştur.

Öğretmenlerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Kendilerinin, etkisi altında bıraktıkları öğrencilerinin ve içerisinde bulunduğu okulun gelişimine katkıda bulunmaya hazır olan öğretmenlerin motivasyonları birtakım faktörlerle ilişkilidir. Öğretmenler, eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken birçok olumlu ve olumsuz durumlarla karşılaşmaktadır (Brownell ve Tanner, 2012). Öğretmenlerin karşılaştıkları olumsuz durumların, nedensellik açısından motivasyon düzeylerini etkilemesi kaçınılmazdır. Öğretmen motivasyonunu etkileyebilecek olumsuz değişkenler (Shukr vd., 2016):

- Ekonomik faktörler
- Ödüllendirme ve teşvik mekanizmasının bozuk işleyişi
- Zaman yönetiminin verimli kullanılamaması
- Takdir veya tebrik görememe
- Okulun beklentileri
- Ders yükünün ağır olması
- Görev tanımında olmamasına rağmen ekstra işlere maruz bırakılma
- İçsel motivasyon düzeyinin düşük olması
- Tükenmişlik
- Yetkilendirilme sorunu

Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen en önemli faktör ekonomik nedenler olarak belirlenmiştir. Düşük maaşın getireceği ekonomik sorunların hayatına olumsuz yansıması öğretmenlerin okul dışında birçok sorunla uğraşması anlamına gelmekte ve mesleğine karşı motivasyonunu düşürmektedir. Bağlı bulundukları bakanlığın daha sonra ise örgütlerin ödüllendirme ve teşvik mekanizmalarının dönemsel değişimleri, istikrarlı devam etmeyişi de öğretmenlerin hedef sapmalarına uğramasına neden olmaktadır.

Motivasyon Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğretmenlerin Özellikleri

Eğitim ortamlarının düzenleyicisi olan öğretmenler, derslerine yönelik uygun yöntem ve tekniklerden yararlanarak öğrenciyi öğrenmeye motive etmektedirler. Öğretimini öğrenmeye dönüştürebilmek için bireysel farklılıklara dikkat edip sınıf iklimine, öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun davranışlar sergilemesi beklenir. İşleyen bu sürecin çoğu zaman başarıyla sona ermesi için öğretmenin motivasyonunun yüksek olması gerekir. Motivasyon düzeyi düşük öğretmen, bu sürecin çıktısında çoğunlukla başarılı sonuçlara ulaşamayacak ve beraberinde gelen birtakım sorunları yaşayacaktır (Shukr vd., 2016).

Motivasyon düzeyi yüksek ve düşük olan öğretmenlerin özelliklerine yönelik son yıllarda fazla çalışma yapılmamış olmasına rağmen Skinner ve Belmont (1991) bu iki öğretmen profilinin özelliklerini açıklamışlardır:

Motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmen;

- Öğretimin hazırlanmasında ve uygulanmasında çok fazla emek harcar.
- Eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken zevk alır.
- Görevlerini yerine getirirken çaba gösterir.
- Derslerinde öğrencilerine karşı olumlu davranışlar sergiler.
- Okulda gerçekleşen faaliyetlere katılmada istekli olur.
- Mesleki ve özel hayatı ile ilgili daima hedefleri vardır.

Motivasyon düzeyi düşük olan öğretmen;

- Derslerinde yeteri kadar aktif değildir.
- Eğitim ve öğretim faaliyetlerini başarıyla sürdüremez ve sonuçlandıramaz.
- Görevini yerine getirme eğiliminde değildir.
- Sınıfta oluşan olumsuz durumlara karşı umursamazdır.
- Okulda gerçekleşen faaliyetlere katılmada isteksiz olur.
- Sürdürdüğü eğitim ve öğretim faaliyetlerini özensiz biçimde yapar.
- Mesleki ve özel hayatına yönelik hedefleri belirsizdir.
- Okul kültürünü geliştirici faaliyette bulunmaz.

Motivasyon düzeyi yüksek ve düşük olan öğretmen özellikleri birbirinden çok farklıdır. Motivasyonu yüksek olduğunda, öğretmenin bir yönünü iyileştirdiğinde ve geliştirdiğinde bu durum diğer yönlerin gelişiminin de önünü açarak olumlu bir etki oluşturacaktır. Fakat aynı motivasyon düşük olduğunda, öğretmenin özelliklerini geriye götürerek mesleki ve kişisel yaşamında başarısızlıklarla karşılaşmasına yol açacaktır (Urhan, 2018).

Eğitim kurumlarında etkililik ve verimlilik insan faktörüyle gelişmekte ve değişmektedir. Bu etkililiğin oluşmasında insanların duygu ve düşünceleri, ne hissettikleri önemlidir. Eğitim sürecinin en önemli değişkenlerinden biri olan öğretmenin motivasyon düzeyi, yapacağı görevin kalitesinin belirleyicisidir (Yavuz & Karadeniz, 2009). Öğretme-öğrenme sürecini farklı boyutlarıyla yönetebilen öğretmenlerin öncelikle bu sürece yönelik inanç ve motivasyon düzeylerinin yüksek olması gerekir. Öğretmenler, toplumsal yükümlülüğü yüksek olup toplumun değişmesinde ve gelişmesinde önemli rol oynadıkları için öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı, motivasyonu, statüsü, ekonomik yönü gibi bazı alanlar toplumu yakından ilgilendirmekte; öğretmeni etkileyen çevre içerisinde bulunan yetkili kişi ve kurumlara da bu alanda önemli görevler düşmektedir (Geban vd., 2001). Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, ortaya koyacakları performansları üzerinde önemli bir etkisi vardır (Kumari & Kumar, 2023). Dışsal veya içsel motivasyon faktörleri öğretmenlerin performansları üzerinde çeşitli etkilere sahipken bu faktörler kimi zaman öğretmen performansını yükseltmekte kimi zaman ise düşürmektedir (Javorčíková vd., 2021).

Performans, bireylerin kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmeleri amacıyla sergiledikleri hizmet olarak tanımlanmaktadır (Helvacı, 2002). Bireyin performansı bireysel veya dış etkenler tarafından etkilenebilir. Bu faktörler birbiriyle uyum içerisinde olduğunda çalışanın yüksek performansı ortaya çıkar. Bireysel faktörler; cinsiyet, yaş, kıdem, işe dair bilgi birikiminden oluşurken dışsal faktörler ise; çalışma koşulları, örgütsel yapı ve iklim, çalışma arkadaşları, işin niteliği olarak sıralanabilir (Weightman, 2004; akt. Akcakoca & Bilgin, 2016). Eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin performansı öğrenci başarısı için önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen performansı, eğitim sürecini doğrudan etkilemekle birlikte, bu performansın eğitimin niteliğini arttırmadaki rolü de aynı oranda önem kazanmaktadır (Çelikten & Özkan, 2018). Öğretmenlere yönelik performans yönetimi, öğretmenlerin iş başarısını geliştirilebilir ve sürdürülebilir kılmak üzere okullarda yapılması gereken uygulamaların tümüdür (Çorbacı & Bostancı, 2013). Eğitim kurumlarının başlıca görevi ise önceden saptanmış ölçütlere göre iş başarısının analiz edilmesi ile bu performansı gösteren öğretmenlere geri bildirim sağlamaktır. Bu değerlendirmenin asıl amacı ise elde edilen geri bildirimler ile öğretmenlerin yaptığı uygulamaların başarı derecelerinin nesnel olarak ölçülmeye çalışılması olmalıdır. İlkokulların, amaçlar bağlamında toplumsal

kalkınmanın temelinde yer alması, bu kurumların isteklerinin karşılanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu kurumlarda görev alan öğretmen, öğrenci ve diğer çalışan sayısının diğer eğitim kurumlarına göre daha fazla olması ve niceliğinin yanı sıra niteliğinin de arttırılmasının gerekliliği düşünüldüğünde ilkokullarda performans yönetimi daha çok önem kazanmaktadır (Boyacı, 2003; akt. Sönmez & Recepoğlu, 2019).

Öğretmen Performansı

Eğitim hedeflerinin başarıyla gerçekleştirilmesi için en önemli unsur öğretmenlerin performansıdır. Eğitime dair geliştirilen ve uygulanarak bir sonuca varması istenilen tüm politikalar öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçleri aracılığıyla sınıflarında gerçekleşecektir (Yıldırım, 2023). Öğretmen performansı, öğretmenin eğitim ve öğretim sürecinde etkilediği veya etkilendiği kişilere karşı nasıl davrandığını, öğretmenlerden beklenen hedeflere ulaşma durumunu, verilen görevi başarıyla yerine getirmesini ifade eder (Duze, 2012). Öğretmen performansı sadece öğrenci başarısı, öğretmen özellikleri veya öğretimin yürütülmesini kapsamaz, daha çok sürece yönelik gerçekleştirilen öğretimsel faaliyetler ve bunlara etki eden değişkenler üzerine yoğunlaşır. Öğretmenlerin gösterdiği performans, önceden belirlenen standartlara uygun olarak öğrenme ve öğretme faaliyetini gerçekleştirme, bunları yaparken ise gösterdikleri iş performansı veya yeteneği olarak tanımlanabilir (Rostini vd., 2022). Öğretmen performansı üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bunlardan bazıları: öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı (Seyidoğlu, 2020), benimsenen demokratik, otokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerindeki etkileri (Özgenel ve Aktaş, 2020), etik iklimin örgütsel bağlılık ve öğretmen performansı üzerindeki etkisi (Sönmez ve Recepoğlu, 2019), maarif müfettişlerinin gerçekleştirdiği ders denetimlerinin öğretmen performansındaki rolü (Yağmur, 2018), veli yaklaşımlarının öğretmen performansı üzerindeki etkisi (Hatipoğlu ve Kavas, 2016) , öğretmen performansının geliştirilme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri (Bostancı Bozkurt ve Kayaalp, 2011) şeklindedir. Alan yazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin performanslarına yönelik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler

Öğretmen performansını etkileyen birçok faktör bulunmakla birlikte bu faktörler üç ana başlık altında incelenebilir (Sincer, 2021): 1-Mesleki bilgi ve beceri, 2-Kişilik özellikleri, 3-Örgüt kültürü.
Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve donanımları performansları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenin yöntem ve teknik seçiminde, etkinlikleri zenginleştirmesinde, sınıf yönetiminde yeterli düzeyde olması, işlenecek konuya hazırlanması ve içeriğine hakim olması performansını etkileyecektir (Darling-Hammond, 2000). Öğretmen performansını etkileyen faktörlerden kişilik özellikleri, öğretmen yeterliklerinin yanısıra, iletişim becerileri, genel zeka düzeyi gibi kavramları içerisinde barındıran özelliklerdir (Sincer, 2021). Öğretmenin kişiliği, mesleğe karşı tutumunu belirler ve dolaylı olarak performansını etkiler. Öğretmenlerin mesleğe olan merakı, ilgisi, bilgisi gibi bireysel farklılıklarla dolu bu özellikler iş performansını etkilemektedir (Cullen ve Sackett 2004). Öğretmen performansını etkileyen bir diğer faktör ise örgüt kültürüdür. Okul yöneticisi göstereceği liderlik davranışları ile öğretmene karşı saygı, güven ve sağlıklı bir iletişim oluşturabilir. Bu oluşum zamanla işten memnun olan ve işini severek yapan çalışma gruplarını oluşturacaktır. Okul yöneticisine güvenen bir öğretmenin ise performansı artacaktır (Fitria, 2018). Usop ve diğerleri (2013), örgüt kültürünün etkisiyle ortaya çıkan örgütsel davranışların öğretmeni etkileyeceğini, bu davranışların da öğretmenin performansına yansıyacağını ifade etmişlerdir.

Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi

Öğretmen performansının değerlendirilmesi sistematik ve belirli amaçlara göre yapılır. Bu süreç hazırlık gerektiren ve çıktısı beklenen bir yapıdır. Öğretmenlerin bu değerlendirme sonucunda beklentilere dayalı olarak nasıl performans gösterdiklerini, daha iyi performansı nasıl gösterebileceklerini görmelerini sağlayarak mesleki ve kişisel özelliklerini geliştirmeyi amaçlamalıdır (Liu, 2011). Öğretmen performansını değerlendirme iki aşamalı olarak gerçekleştirilir. Birinci aşama; öğretmenlerin eğitim ve öğretim becerilerini, uzmanlıklarını ölçmeye ve geliştirmeye yönelik yapılan değerlendirmedir. İkinci aşama ise; birinci aşamanın getirisi sonucunda öğrenci başarı düzeyini ölçmeye ve yükseltmeye dayanan değerlendirmedir (Marzano ve Toth, 2013). Bu değerlendirme sistemi, öğretmenlerin beceri ve uzmanlıklarının gelişmesini sağlar, gelişimlerini desteklemeye yardımcı olur. Öğretmene, gerektiği durumlarda destek fırsatları oluşturur, öğretmenlik mesleğinin hesap verilebilirlik ve iyileştirilebilirlik düzeyini arttırır. Öğretmenlik mesleğinin daha çok profesyonelleşmesini ve işbirlikli ortamların gelişmesini sağlayarak okulların güçlendirilmesine yardımcı olur (Pandey, 2021).

Öğretmen Motivasyonu ve Öğretmen Performansı

Öğretmenlerin motivasyonları farklı nedenlerden etkilenerek farklı sonuçlar doğurabilir. Farklı bölge ve öngörülere göre bireysel olarak değişebilen motivasyon durumlarının, öğretmenlerin ortaya koyacakları performansa etki edeceği düşünülebilir (Javorčíková vd., 2021). Bu bağlamda içsel ve dışsal motivasyon faktörlerinin öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemek ve çıkacak sonuca yönelik uygulamalar geliştirmek eğitimin kalitesini yükseltecek adımlardan biri olabilir.

Öğretmen motivasyonunun yüksek olması, performans iyileştirici unsurlardan biri olarak görülmektedir. Bunun sonucunda ise öğrenci ve okul başarısının artması beklenir (Kumari ve Kumar, 2023). Düşük öğretmen motivasyonunun ise düşük performansa neden olacağı ve bunun sonucunda öğretmenin devamsızlık, mesleki suistimal, geleneksel öğretim uygulamalarına başvurma, yetersiz hazırlık, dikkati meslekten uzaklaştıran ikincil gelir getirici faaliyetlerde bulunma gibi davranışlar beklenebilir (Bennell ve Kwame, 2007). Bu tarz davranışlar gerçekleştiğindeyse öğretmen mesleki başarısızlığa uğrayacak dolayısıyla öğrencileri ve okulu başarısızlığa uğratacaktır.

Öğretmenlerin sergiledikleri performanslar nesnel bir şekilde değerlendirilerek, bu performansın altında yatan sebepler irdelenmelidir (Rivai vd., 2019). Öğretmenlerin iyi performans gösterme kararlılıkları kültürel, sosyal ve demografik faktörlere de bağlıdır. Öğretmenin içerisinde bulunduğu çalışma koşullarının bireysel değerlerine uygunluğu, yönetici ve meslektaşları ile uyumlu ya da uyumsuz ilişkiler içinde olması, yaşı, cinsiyeti ve ekonomik durumu da iş performansını etkileyici değişkenlerdir (Deci ve Ryan, 2004).

Öğretmenin içsel ve dışsal motivasyon faktörlerinden hangilerinin kendisini etkilediği, hem kendisi hem de yöneticileri tarafından iyi bilinip tanınır ve bu yönde önlemler alınırsa, motivasyonunun ve performansının artacağı düşünülebilir (Tan Mullins, 2020).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2- Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri performans düzeylerini yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Eğitim sisteminin çıktısı açısından öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, verecekleri hizmet kalitelerini etkilemesi beklenir (Kurt, 2015). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin performans düzeyleri ile ilişkisini inceleyen bu araştırmanın hem Millî Eğitim Bakanlığı'nca hem de okul yöneticilerince öğretmenlerin motivasyon ve performanslarını yükseltmeye dönük yapacakları çalışmalara ışık

tutabileceği düşünülmektedir. Alan yazında motivasyon ve performans kavramları arasındaki ilişki farklı meslek grupları ve öğretmenler üzerinde birçok araştırmaya konu edilmiş olsa da (Canöz, vd., 2019; Ceylan & Güneş, 2023; Demirkol, 2019; Hatipoğlu & Kavas, 2016; Özgenel & Aktaş, 2020; Seyidoğlu, 2020; Sönmez & Recepoğlu, 2019; Taş & Korkmaz, 2019) eğitimin temelini oluşturan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın alanda bir boşluğu doldurması ve yapılabilecek çalışmalara veri sağlaması bakımından katkı yapması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada, nicel desenlerden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin performans düzeyleri ile ilişkisine bakıldığından ilişkisel tarama modeli uygun görülmüştür. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişken arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı veya ilişkinin ne düzeyde olduğu belirlenir (Karasar, 2007).

2.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Iğdır il merkezindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem alınmayıp bu ilde görev yapan tüm öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu kapsamda 316 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılmak istemeyen veya eksik dolduran 71 öğretmen çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu bağlamda ölçeklere cevap veren 245 sınıf öğretmeni evreni örneklemiştir. Ölçeklere cevap veren 245 sınıf öğretmeninin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzdeleri

Cinsiyet	**n**	**%**
Kadın	156	63.7
Erkek	89	36.3
Toplam	245	100
Yaş grupları	**n**	**%**
22-28 yaş	69	28.2
29-37 yaş	102	41.6
38-44 yaş	37	15.1
45-51 yaş	32	13.1
52 yaş ve üzeri	5	2.0
Toplam	245	100
Kıdem	**n**	**%**
1-5 yıl	78	31.8
6-10 yıl	70	28.6
11-15 yıl	34	13.9
16-20 yıl	22	9.0
21 yıl ve üstü	41	16.7
Toplam	245	100

Tablo 1'in Devamı

Aynı okulda görev yapma süresi	**n**	**%**
1-5 yıl	174	71.0
6-10 yıl	43	17.6
11-15 yıl	9	3.7
16-20 yıl	11	4.5
21 yıl ve üstü	8	3.3
Toplam	245	100
Öğrenim durumu	**n**	**%**
Lisans	226	92.2
Lisansüstü	19	7.8
Toplam	245	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %63.7'sinin kadın, %36.3'ünün erkek olduğu; %41.6'sının 29-37 yaş, %28.2'sinin 22-28 yaş, %15.1'inin 38-44 yaş, %13.1'inin 45-51 yaş aralıklarında, %2'sinin ise 52 yaş ve üstü olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinden %31.8'i 1-5 yıl, %28.6'sı 6-10 yıl, %16.7'si ise 21 yıl ve üzeri, %13.9'u 11-15 yıl, %9'u ise 16-20 yıl aralıklarında kıdeme sahiptir. Aynı okulda görev yapma süreleri incelendiğinde öğretmenlerin %71.0 ile 1-5 yıl, %17.6 ile 6-10 yıl, %4.5 ile 16-20 yıl, %3.7 ile 11-15 yıl, %3.3 ile 21 yıl ve üstü olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin %92.2'si lisans mezunu, %7.8'i ise lisansüstü mezunudur.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak İş Motivasyonu Ölçeği ve İşgören Performansı ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. İş Motivasyonu Ölçeği

İş motivasyonu ölçeği Dündar, Taşpınar ve Özutku (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 24 madde bulunmaktadır. İfadeler (örneğin: İşimin yapılmaya değer bir iş olduğunu düşünüyorum) 5li likert (1- Hiçbir Zaman, 2- Nadiren, 3-Bazen, 4- Çoğunlukla, 5- Her Zaman) şeklindedir. İTÜ Geliştirme Vakfı okullarındaki 168 öğretmen ile beraber İstanbul ili Sarıyer ilçesinde bulunan okul öncesi kurumlarında çalışan 108 öğretmenle ön uygulaması gerçekleştirilen ölçeğin üzerinde birtakım güvenirlik analizleri yapılmıştır. Öncelikle toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunun anlaşılması amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi yapılmış ve faktör analizine uygun olduğu bulunmuştur. KMO testi sonrası Principal Component Analysis ve Varimax with Kaiser Normalization tekniklerinin kullanılmasıyla yapılan faktör analizi ile ölçeğin 24 maddesinin 2 alt boyutta toplandığı görülmüştür (Karataş, 2020). Birinci alt boyut olan içsel motivasyon boyutu 9 maddeden oluşmakta olup güvenirlik katsayısı (Cronbach"s Alpha) α=.872 olarak bulunmuştur. İkinci alt boyut olan dışsal motivasyon boyutu 15 maddeden oluşmuş ve güvenirlik katsayısı (Cronbach"s Alpha) α=.876 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenirlilik katsayısının (iç tutarlılığı) α=.917, alt boyutlarının güvenirlilik katsayılarının ise .872 ile .876 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa değerinin .899 olduğu görülmüştür.

2.3.2. İşgören Performansı Ölçeği

İşgören performansı ölçeği, çalışanların performansını ölçmek için Kirkman ve Rosen (1999), Sigler ve Pearson (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise Çöl (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçekte 4 madde bulunmaktadır. İfadeler (örneğin: Görevlerimi tam zamanında tamamlarım) 5li likert (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum) şeklindedir. Performans ölçeği önce Kirkman ve Rosen (1999), daha sonra ise Sigler ve Pearson (2000) tarafından yapılan çalışmalarda kullanılmış olup Çöl (2008) tarafından yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha kat sayısı değeri .83 olduğu bulunmuştur.

2.3.3. Geçerlilik ve Güvenirlik Analizleri

Bilimsel araştırmalarda ölçülmek istenen özelliklerin doğru biçimde ölçüldüğünün belirlenmesi için güvenirlik seviyelerinin belirlenmesi gerekmektedir. Güvenirliğin olup olmadığı, var ise bunun derecesi güvenirlik kat sayıları ile bulunmaktadır (Karagöz, 2017). Güvenirlik kat sayılarının belirlenmesinde ise en sık kullanılan Cronbach Alpha katsayısıdır. Cronbach Alpha katsayısı, birden fazla ifadeye sahip ölçeklerin güvenirliğini hesaplamada kullanılır (Kartal ve Dirlik, 2016). Bu nedenle araştırmada İş Motivasyonu ölçeğinin alt boyutları olan içsel ve dışsal motivasyonla birlikte işgören performansı ölçeğine ilişkin güvenirlik analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

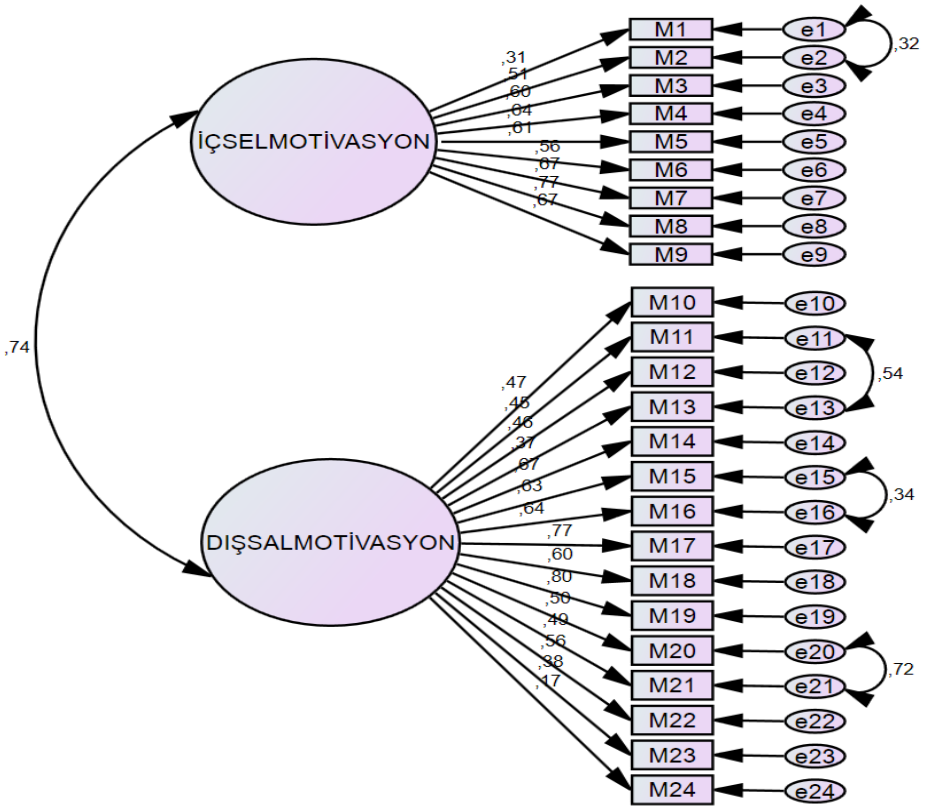
İş Motivasyonu ölçeğinin, içsel motivasyon araçları boyutu için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.83 ve dışsal motivasyon araçları boyutu için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.86'dır. Bu değerler yüksek derecede güvenilirliğe işaret etmektedir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018).

İşgören Performansı ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.76'dır. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018).

2.3.3.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

İş motivasyonu ölçeği ve İşgören performansı ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise şöyledir:

Modelin değerlendirilmesinde CMIN/DF, GFI, CFI ve RMSEA değerleri incelenmiştir.



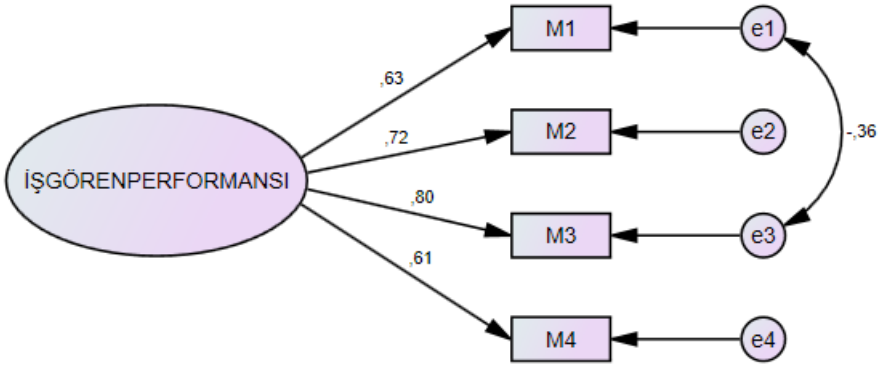
Şekil 1. *Motivasyon ölçeğine yönelik iki faktörlü DFA modeli*

Tablo 2.
İş Motivasyonu Ölçeğine Yönelik DFA Sonuçları

Uyum İndisleri	Model değeri	Sınır değerler	
		İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
CMIN/DF	2.692	≤3	≤5
GFI	0.814	≥0.85	≥0.80
CFI	0.822	≥0.85	≥0.80
RMSEA	0.083	≤0.05	≤0.08

(Byrne ve Campbell, 1999; Kline, 2011)

İş Motivasyonu Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirildiğinde ölçeğin uyum düzeyinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Nayir, 2013).



Şekil 2. *İşgören performansı ölçeğine yönelik tek faktörlü DFA modeli*

Ölçekte yer alan 4 maddenin yük değerleri .61 ile .80 arasında değişmektedir.

Tablo 3.
İşgören Performansı Ölçeğine Yönelik DFA Sonuçları

Uyum İndisleri	Model değeri	Sınır değerler	
		İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
CMIN/DF	2.349	≤3	≤5
GFI	0.995	≥0.85	≥0.80
CFI	0.994	≥0.85	≥0.80
RMSEA	0.074	≤0.05	≤0.08

(Byrne ve Campbell, 1999; Kline, 2011)

İşgören performansı ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirildiğinde ölçeğin uyum düzeyinin iyi olduğu görülmekte ve tek faktörlü bir yapı teyit edilmektedir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma verileri SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılacak analiz türü belirlenmeden önce dağılımın normalliğine bakılmıştır. Çarpıklık-basıklık katsayıları, Kolmogorov-

Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri ile normal dağılım kontrol edilmiştir. İlişkisel tarama modeline uygun olarak korelasyon analizleri ve regresyon analizleri yapılmıştır. Tablo 4'te içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve işgören performansı ortalamaları ve çarpıklık-basıklık katsayıları gösterilmektedir.

Tablo 4.
İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon ve İşgören Performans Ortalamaları, Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

	n	Ort. ± SS	Çarpıklık	Basıklık
İçsel motivasyon	245	4.25 ± 0.54	-1.223	3.577
Dışsal motivasyon	245	3.54 ± 0.72	-0.423	0.055
İşgören performansı	245	4.15 ± 0.57	-0.681	3.032

Tablo 4'te gösterildiği üzere, 245 katılımcının içsel motivasyon alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalaması 4.25'tir. Dışsal motivasyon alt boyutundan elde edilen puanların ortalaması ise 3.54'tür. İşgören performansı ölçeğinin puan ortalaması ise 4.15'dir. Tablo 4'teki çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, içsel motivasyon ve işgören performansı puanlarına ait basıklık katsayılarının ±1 aralığının dışında olduğu görülmektedir. Basıklık katsayılarının pozitif işaretli ve 3'ün üzerinde olması puanların dağılımının normale göre daha sivri olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, içsel motivasyon ve işgören performansı puanlarının normal dağılıma uygun olmadığı ifade edilebilir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Etik değerlendirme kararının tarihi: 05/ 05/ 2022
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: Protokol NO. 2022/144

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine cevaplar bulmak amacıyla istatistiki analizler yardımıyla elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ile Performans Düzeyleri Arasındaki İlişki

"Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişki"ye yönelik olarak ölçekle elde edilen öğretmen görüşlerine ilişkin yapılan korelasyon analizlerinde Spearman sıra korelasyon katsayısı kullanılmıştır. İçsel motivasyonun, performans ile olan ilişkisi ve dışsal motivasyonun, performans ile olan ilişkisine yönelik Tablo 5'te korelasyon analizi sonucu gösterilmiştir.

Tablo 5.
Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ile Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Sonuçları (n=245)

			1	2	3
1-	**İçsel motivasyon**	*r*	1.000	.500**	.483**
		p	.	.000	.000
		n	245	245	245
2-	**Dışsal motivasyon**	*r*	.500**	1.000	.324**
		p	.000	.	.000
		n	245	245	245
3-	**İşgören performansı**	*r*	.483**	.324**	1.000
		p	.000	.000	.
		n	245	245	245

** $p < .01$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Tablo 5'teki korelasyon analizi sonuçlarına göre içsel motivasyon ile performans arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .48$, $p < .01$). Dışsal motivasyon ile performans arasında ise pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .32$, $p < .01$).

3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Performans Düzeylerini Yordaması

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin performans düzeylerini yordamasına ilişkin veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Performans Düzeylerini Yordaması

	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sabit	1.986	0.254		7.818	.000
İçsel motivasyon	0.426	0.069	0.407	6.164	.000
Dışsal motivasyon	0.099	0.052	0.126	1.901	.059

R= *.485*, R^2= *.235*, *Düzeltilmiş* R^2= *.229*
$F(2,242)= 37.177$, $p= .000$

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin içsel ve dışsal motivasyon puanları, performans puanlarındaki değişimin %23'ünü açıklamaktadır (R^2=.229). Standardize edilmemiş regresyon katsayılarına göre içsel motivasyonun (B=0.426) performans üzerinde daha fazla etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testlerine göre sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyonları, performans üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır (β=.407; p<.05). Dışsal motivasyonları ise performans üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. (β=.126; p>.05). Ayrıca içsel ve dışsal motivasyon, performansın yaklaşık %23'ünü açıklamaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ile Performans Düzeyleri Arasındaki İlişki

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, içsel motivasyon ile işgören performansı arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken dışsal

motivasyon ile işgören performansı arasında pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alanyazında bu iki değişken arasında çok az çalışma yapılmış olsa da yurt dışında bazı araştırmacılar tarafından öğretmenlerin motivasyon ve performansları incelenmiştir. Kumari ve Kumar (2023) tarafından, Pakistan'daki özel okul öğretmenlerinin motivasyon ve performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada, dışsal motivasyonun performans üzerinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Javorˇcíková ve diğerleri (2021), Slovak ilkokul öğretmenlerinin performanslarına etki eden motivasyon faktörlerini inceledikleri çalışmada en çok maddi faktörün öğretmenleri motive ettiği sonucu bulunmuştur. Rivai ve diğerleri (2019), örgütsel kültür ve örgütsel iklimin öğretmen motivasyonu ve performansı üzerine etkisini araştırdıkları çalışmada ise motivasyonun öğretmen performansı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmanın sonuçlarını, yapılan diğer çalışmalar desteklemektedir. Fakat yapılan çalışmalarda dışsal motivasyon faktörlerinin öğretmen performansı üzerinde daha etkili olduğu bulunurken bu çalışmada içsel motivasyon faktörlerinin performans üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Richard Ryan ve Edward Deci'nin geliştirdiği öz belirleme kuramına göre de bireyi içsel faktörlerin dışsal faktörlere göre daha fazla motive ettiği ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2004). İçsel motivasyonu daha yüksek olan bireyler işini keyifle yapar ve başarma hissini yaşamayı öncelikli hale getirirler. Bununla birlikte bu farklılığın oluşmasında ülke ve kültür farklılıklarının da etkili olduğu düşünülebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Performans Düzeylerini Yordaması

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin performans düzeylerini yordamasına ilişkin bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerinin içsel ve dışsal motivasyon puanlarının, işgören performansı puanlarındaki değişimin %23'ünü açıkladığı görülmüştür. Standardize edilmemiş regresyon katsayılarına göre içsel motivasyonun işgören performansı üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin yapılan t testlerine göre ise sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyonları, işgören performanslarının üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Ancak dışsal motivasyonları, işgören performansları üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. Dündar, Özutku ve Taşpınar'ın (2007) çalışmasında da içsel motivasyon faktörlerinin dışsal motivasyon faktörlerine kıyasla çalışanlar üzerinde daha fazla etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ertürk'ün araştırmasında (2016), öğretmenlerin içsel motivasyonlarına dair algılarının yüksek düzeyde bulunmuş olması, dışsal motivasyona dair algılarının ise orta düzeyde bulunmuş olması, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Urhan (2018)'ın, yaptığı araştırmada öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek düzeyde, dışsal motivasyonlarının ise orta ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Başarılı olma arzusu, yaptıkları işin yapılmaya değer ve saygın bulunması, sorumluluk alma gibi içsel motivasyon faktörlerinin sınıf öğretmenleri tarafından daha çok benimsendiği ve buna göre sınıf öğretmenlerinin performans düzeylerinin; başarı, tanınma, ilerleme, işe katılım, yetenek ve becerilerini kullanabilme gibi özelliklerinin içsel motivasyon faktörleriyle daha çok ilişkili olduğu söylenebilir. Gagne ve Deci'ye göre içsel motivasyon performans üzerinde daha önemli etkiye sahipken dışsal motivasyonun içsel motivasyon etkilerini giderici özelliklere sahip olduğu da öne sürülmüştür (Gagné ve Deci, 2005).

Öneriler

- Sınıf öğretmenlerinin dışsal motivasyonlarını yükseltmeye yönelik maaş seviyelerinde iyileştirmeler yapılabilir.
- Yönetici-öğretmen ilişkilerini arttırmaya ve olumlu bir okul iklimi oluşturmaya yönelik aktiviteler düzenlenebilir.
- Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyonları performanslarını daha fazla etkilemektedir. Buna göre eğitim yöneticileri sınıf öğretmenlerinin performanslarını iyileştirmek için içsel faktörlere gereken önemi vererek bu yönde öğretmenlere gönüllü katılım sağlayabilecekleri çeşitli projeler sunmalı, sosyal etkileşimi arttırmaya yönelik etkinlikler düzenlemelidir.

- MEB tarafından sınıf öğretmenlerinin performans düzeylerini ölçmeye ve iyileştirmeye yönelik uygulamalar geliştirilmelidir.
- Bu çalışma resmi okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin motivasyon ve performansları üzerine benzer bir çalışma yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.
- Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin motivasyon ve performanslarına yönelik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu alana yönelik nicel, nitel ve karma desende tasarlanan araştırmaların sayısı çoğaltılabilir.

Kaynakça/Reference

Akcakoca A., & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi,* 3(2), 1-23.

Alwi, I. B., & Machali, I. (2021). Pengaruh kompetensi profesional terhadap kinerja guru melalui variabel kontrol etos kerja di SMK daarul abroor tasikmalaya. *Jurnal Pendidikan Madrasah*, 6(2), 155-164.

Aslan, A. E. (2002). Örgütte kişisel gelişim. Nobel Yayıncılık.

Bektaş, A. (2010). İlköğretim okulları yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Bostancı Bozkurt A., & Kayaalp D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, 127- 140.

Boyacı, A. (2003). *İlköğretim örgütlerinin performans yönetim sistemi süreçleri açısından değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Baety, N. (2021). Indonesian teacher performance: Professional and character. *Akademik: Jurnal Mahasiswa Humanis,* 1(3), 95-103.

Bennell, P., & Kwame, A. (2007). Teacher motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia. *Department for International Development:* Education Papers: 71.

Brownell, S. E., & Tanner, K. D. (2012). Barriers to faculty pedagogical change: Lack of training, time, incentives and tensions with professional identity? *CBE—Life Sciences Education,* 11 (4), 339-346.

Byrne, B. M., & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 557 - 576.

Can, H., Kavuncubaşı, Ş., & Yıldırım, S. (2009). Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi. Siyasal Kitabevi.

Canöz T., Ünlü., & Uzunkol, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stillerinin incelenmesi. *Temel Eğitim,* 1(2), 40-56.

Ceylan M., & Güneş E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 96-116. https://doi.org/10.19160/eijer.1169327.

Cullen, M. J., & Sackett, P. R. (2004*).* Personality and counterproductive workplace behaviour. In Barrick, M. & Ryan, A. M. (Eds.*) Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations*. Wiley.

Çelikten, M., & Özkan, H.H. (2018). Öğretmen performansı değerlendirme sistemi. *OPUS International Journal of Society Researches,* 8 (15), 806-824. https://doi.org/026466/opus.418565

Çetindere, E. D. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Çiçek, Ö. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon kaynakları [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

Çoban, Ö. (2019). Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Çorbacı, S., & Bostancı, A.B. (2013). Okullarda öğretmenlere yönelik performans yönetimi uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 14, 238-254.

Çöğür, H. Ç. (2010). İnşaat sektöründe proje yönetiminin kullanabileceği motivasyon araçları [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.

Deci E.L., & Ryan R.M. (2004). Handbook of self-determination research. *University Rochester Press.*

Demir, M., & Yıldız, K. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişki. Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken, 12(3), 85-107.

Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (5), 633-638. https://doi.org/1018506/anemon.395472.

Demirkol, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 37-54.

Demirtaş, H., Aksoy, M., Balı, O., & Çağlar, Ç. (2019). İlkokullarda örgüt kültürünün sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (31), 1-39. https://doi.org/1014520/adyusbd.486990.

Duze, C. O. (2012). Leadership styles of principals and job performance of staff in secondary schools in delta state of Nigeria. *An International Journal of Arts and Humanities,* 1(2), 224-245.

Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2, 105-119.

Eren, E. (2003). Yönetim ve organizasyon. Beta Yayınları.

Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama ve Araştırmaları Dergisi* 2 (3), 1-15.

Fitria, H. (2018). The influence of organizational culture and trust through the teacher performance in the private secondary school in Palembang. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 82-86.

Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5, 1012-1034.

Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155-169.

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self- determination Theory and Work Motivation, Journal of Organizational Behavior, 26, 331- 362.

Geban, Ö., Çiçek, F. F., Başaran, S., Demirbaş, A., & Maden, C. (2001). *21. yüzyıla girerken türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili*. EARGED, Milli Eğitim Basımevi, 5.

Göloğlu Demir, C., Demir, E., & Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14 (37), 73-87.

Güneş A., & Köse, A. (2021). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ve öğretmen motivasyonu üzerine ilişkisel bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi,* 3 (2), 26-44.

Javorčíková, J., Vanderková, K.,.Ližbetinová, L.,Lorincová, S., & Hitka, M. (2021). Teaching performance of Slovak primary school teachers: Top motivation factors. *Education Sciences* 11 (7), 313, 1-16. https://doi.org/10.3390/educsci 11070313.

Johns G., & Saks A. M. (2001). Organizational behaviour. Pearson Education Canada Inc. Toronto, 5. Edition s.138.

Kaplan, M. (2007). Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama [Yüksek lisans tezi]. Atılım Üniversitesi.

Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve amos uygulamalı: Nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği.* Nobel Yayıncılık.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

Karataş, H. (2020). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Karazeybek, S. (2023). *Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.

Kartal, S. K., & Dirlik, E. M. (2016). Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenirlikte en çok tercih edilen yöntem: Cronbach alfa katsayısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1865-1879.

Kaygısız, A. (2022). Okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik becerileri ile örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.

Keser, A. (2018). Organizasyonel iş motivasyonu, iş tatmini ve bağlılık. A. Keser, E. Özkalp, P. Acar, D. Varoğlu, A. Ç. Kırel, & A. Ç. Kırel (Dü.) içinde, Organizasyonlarda davranış (s. 30-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Keskin, B. (2008). Çalışanların performanslarını arttırmada bir araç olarak motivasyon ve motivasyon teknikleri. [Yüksek lisans tezi]. Atılım Üniversitesi.

Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), 58-74.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd edition).* The Guilford Press

Koçel, T. (2010). İşletme yöneticiliği. Beta Yayıncılık.

Kumari, J., & Kumar, J. (2023). Influence of motivation on teachers' job performance. *Humanit Soc Sci Commun* 10, 158, 2-11. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01662-6.

Kurt, E. (2015). Eğitim kurumlarındaki liderlerin yönetilenler üzerindeki motivasyonunun incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Lestari, H., & Rahmawati, I. (2020). Pengaruh kompetensi kepribadian terhadap kualitas kehidupan kerja guru di SMA man ana pamijahan bogor. *Jurnal Sains Indonesia*, 1(1), 26-37.

Liu, C. (2011). The implementation of teacher evaluation for professional development in primary education in Taiwan. *Boca Raton, FL.*

Marzano, R. J., & Toth, M. (2013). Teacher evaluation that makes a difference : A new model for teacher growth and student achievement. *VA: ASCD.*

Mirze, K. (2002). Introductionto business. Literatür Yayınevi.

Montana, Patrick J., & Charnov Bruce H. (2008). Management-4th edition; Barron's educational series, Inc. ISBN 978-0-7641-3931-4.

Nayir, F. (2013). Algılanan örgütsel destek ölçeğinin kısa form geçerlik güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28, 89-106. https://doi.org/10.21764/efd.79354

Önen, L., & Tüzün, M. B. (2005). Motivasyon. Epsilon Yayınları.

Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet endüstrisi örneği. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa, Yönetim ve Ekonomi,* 15 (1), 85-97.

Özgenel, M., & Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.

Pandey, A. (2021). Teacher performance appraisal at school: A critical analysis. *Horizons of Holistic Education January-March*-2021, 8(1), 32-39.

Pekel, H. N. (2001). İşletmelerde motivasyon verimlilik ilişkisi, devlet hava meydanları işletmesi Antalya havalimanı çalışanları arasında bir örnek olay araştırması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Rivai., Gani, M. U., & Murfat, M. Z. (2019). Organizational culture and organizational climate as a determinant of motivation and teacher performance. *Advances in Social Sciences Research Journal,* 6(2) 555-566.

Rostini, D., Syam, R. Z. A., & Achmad, W. (2022). The significance of principal management on teacher performance and quality of learning. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 2513-2520.

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). Örgütsel psikoloji. Ezgi Kitabevi.

Semerci, A. S. (2005). İş motivasyonu ve konular: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası'nda bir uygulama [Uzman yeterlilik tezi]. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.

Seyidoğlu, Y. (2020). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.

Shukr, I., Qamar, K., & Hassan, A. (2016). Faculty's perceptıon of level of teacher's motivation. *Pak Armed Forces Med J*, 66(6), 784-789.

Sigler, T. H., & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: Examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management,* 5(1), 27-52.

Silah, M. (2005). Endüstride çalışma psikolojisi. Seçkin Yayıncılık.

Sincer, S. (2021). Öğretmen performansı, örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Skinner, E., & Belmont, M. (1991). A Longitudinal study of motivation in school: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement. *Unpublished Manuscript, University of Rochester, Rochester, NY.*

Sönmez, E., & Recepoğlu, E. (2019). İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 421-432. https://doi.org/1024106/kefdergi.3327.

Şimşek, Y. (2019). Sınıfta motivasyon. Y. Şimşek, Ç. Bayrak, Ş. Yücesoy, E. Ağaoğlu, U. Sak, R. Akdoğan, Ç. Terzi, & Ç. Bayrak (Dü.) içinde, Eğitim psikolojisi (s. 178-212). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Tan Mullins, M. (2020). Smoothing the silk road through successful Chinese corporate social responsibility practices: Evidence from East Africa. *J. Contem China* 29 (122): 207–220.

Taş, S., & Korkmaz, İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörler. *Sportive*, *2* (1), 12-24.

Tok, T. N. (2004). İlköğretim müfettişlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları [Doktora tezi] Ankara Üniversitesi.

Urhan, F. (2018). Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Usop, A. M., Askandar, D. K., Langguyuan-Kadtong, M., & Usop, D. A. S. O. (2013). Work performance and job satisfaction among teachers. *International Journal Of Humanities And Social Science,* 3(5), 245-252.

Uzunsakal, E., & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi* 2(1), 16-28.

Ünal, A., & Gülmez, D. (2017). Motivasyon kuramları ve uygulamalar. Özdemir, S. & Cemaloğlu, N. (Ed.), Örgütsel davranış ve yönetimi içinde (89-128). Pegem Akademi.

Vatansever Bayraktar, H., & Akın, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Bilimler Akademisi Sosyal Bilimler Dergisi/Eurasian Academy of Sciences Social Science Journal*, 24, 37-63. https://doi.org/1017740/eas.soc.2019.V24-04.

Yağmur, N. (2018). Maarif müfettişleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerinin öğretmen performansındaki rolü [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.

Yavuz, C., & Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf öğretmenlerin motivasyonunun iş tatmini üzerindeki etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2(9), 507-519.

Yıldırım, R. (2023). Öğretmen performansının değerlendirilmesine ilişkin bir model önerisi [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Yılmaz, P. (2017). İlkokul öğretmenleri ve yöneticilerinin iş motivasyon düzeylerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi & Marmara Üniversitesi.

Yılmaz, M.H. (2019). Milli eğitim bakanlığı ödül sisteminin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etkisi [Yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.

Yüksel, G. (2017). Öğrenme için motivasyon. M. Çağatay Özdemir (Ed), Sınıf Yönetimi içinde(s.17-43). Pegem Yayıncılık.

Weightman, J. (2004). Managing people. *Chartered Institute of Personnel and Development.*

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

People strive for their goals and objectives in life. This effort is shaped by their motivation. Motivation refers to the power of needs, desires and hopes that motivate people. It affects human relationships and is fed by internal and external factors. While intrinsic motivation refers to behaviors in which a person strives for his own satisfaction, extrinsic motivation includes behaviors that occur under the influence of rewards and punishments.

Employees need motivation to be successful, and each individual's motivation is different. Motivation theories address individuals' internal and environmental factors. Scope theories "What?" question, and process theories ask "How to motivate employees?" addresses the question. Content theories include Maslow's hierarchy of needs, and process theories include Locke's goal theory.

Scope Theories:

- Maslow's Hierarchy of Needs Theory: Needs are listed in a hierarchical order, and it is difficult to satisfy the higher level needs without meeting the lower level needs.
- Herzberg's Double Factor Theory: It divides motivation into hygiene and motivating factors, job enrichment is an important part of this theory.
- Alderfer's ERG Theory: Divides needs into three categories: existence, togetherness and development. There is change and interaction between needs.
- McClelland's Learned Needs Theory: Focuses on achievement, power and relationship needs, these needs vary depending on cultural and environmental factors.

Process Theories:

- Locke's Goal Theory: Emphasizes that there are certain purposes behind behaviors, setting goals and feedback are important.
- Adams' Equity Theory: It is based on the view that individuals want to be treated equally at work by making comparisons with others.
- Vroom's Expectancy Theory: Reward expectations determine individuals' efforts and job performance, and this theory emphasizes that individuals determine their own goals.

Both theories address different motivational factors and focus on different needs of employees.

Teacher Motivation

Teacher motivation affects a wide range of people, from students to parents, from administrators to other colleagues. While motivated teachers positively affect the general quality of life and happiness of the society, lack of motivation can lead to social unrest and a decrease in the quality of education. While various studies associate teacher motivation with various factors, a comprehensive study examining teachers' motivation level and performance together has not yet been conducted, indicating that there is a gap in the field.

Factors Affecting Teachers' Motivation

Teachers' motivation is related to their desire to contribute to the development of students, the school and themselves. However, factors such as economic difficulties, lack of rewards, time management problems, and lack of appreciation may negatively affect their motivation. In particular, economic reasons are the most obvious factor; low salaries can reduce teachers' motivation and require them to deal with economic problems. Instability of reward and incentive mechanisms also negatively affects motivation.

Characteristics of Teachers with High and Low Motivation Levels

Teachers use appropriate methods to motivate pupils to learn. Motivation levels determine the quality of teaching. Highly motivated teachers prepare for lessons and interact positively with students, while low-motivated teachers may be passive. Teachers' motivation levels affect their performance. Performance is the individual's work success and is affected by internal and external factors. Performance management analyzes teachers' achievements and provides feedback. Considering the importance of primary schools in social development, the performance of teachers is even more important.

Teacher Performance

The key role in achieving educational goals lies in the performance of teachers. Teacher performance includes elements such as their behavior during the educational process, their ability to achieve goals, and their impact on students. Many studies have investigated the factors affecting teacher performance, but the scarcity of studies on the performance of classroom teachers is noteworthy.

Factors Affecting Teacher Performance

Factors affecting teacher performance can be examined under three main headings: professional knowledge and skills, personality traits and organizational culture. The teacher's professional equipment, such as choice of method and technique, enrichment of activities, classroom management and level of preparation on the subject, is an important factor affecting his performance. Personality characteristics include elements such as communication skills and general intelligence level and indirectly affect the teacher's performance by determining his attitude towards the profession. Organizational culture is shaped by the leadership behaviors of the school administrator and the trust and communication he creates towards the teacher. This culture positively reflects on the teacher's performance by increasing their satisfaction and desire to do their job with pleasure.

Evaluation of Teacher Performance

Evaluation of teacher performance is a systematic process and is carried out according to specific objectives. This process aims to review the performance of teachers and determine how they can perform better. Evaluation is done in two phases: The first phase focuses on measuring and improving teachers' skills and expertise, while the second phase is aimed at improving student achievement. This evaluation system supports the development of teachers and increases their level of professional expertise, while contributing to the strengthening of schools.

Teacher Motivation and Teacher Performance

Teachers' motivation can be affected by various factors and these effects can lead to different results. Examining the effects of intrinsic and extrinsic motivation factors on teachers is important to improve the quality of education. While high teacher motivation can increase performance and therefore increase student and school success, it is thought that low motivation can negatively affect performance and cause the teacher to fail professionally. It is necessary to objectively evaluate teachers' performances and examine the underlying reasons for their performances. Knowing and recognizing the teacher's intrinsic and extrinsic motivation factors can help increase motivation and performance.

1.1. Research Purpose

The purpose of this research is to examine the relationship between classroom teachers' motivation levels and performance levels. For this purpose, answers were sought to the following questions.

1- Is there a significant relationship between classroom teachers' motivation levels and performance levels?

2- Do the motivation levels of classroom teachers predict their performance levels?

1.2. Research Signicifiance

It is thought that this research, which examines the relationship between classroom teachers' motivation levels and performance levels, may shed light on the studies to be carried out by both the Ministry of National Education and school administrators to increase teachers' motivation and performance. Although the relationship between the concepts of motivation and performance has been the subject of many studies in the literature on different professional groups and teachers (Canöz, et al., 2019; Ceylan & Güneş, 2023; Demirkol, 2019; Hatipoğlu & Kavas, 2016; Özgenel & Aktaş, 2020; Seyidoğlu, 2020; Sönmez & Recepoğlu, 2019; Taş & Korkmaz, 2019) has not found any studies on classroom teachers working in primary schools, which form the basis of education. It is expected that this study will fill a gap in the field and contribute to further studies by providing data.

2. METHOD

In this research, which examines the relationship between motivation levels and performance levels of classroom teachers, a relational screening model from quantitative designs was used. The population of

the research consists of classroom teachers working in primary schools in the center of Iğdır in the 2022-2023 academic year. In this context, 316 classroom teachers were reached. 71 teachers who did not want to participate in the research or filled in incompletely were not included in the study. In this context, 245 classroom teachers who responded to the scales sampled the universe. Work Motivation Scale and Employee Performance Scale were used as data collection tools in the research. The research data were analyzed using the SPSS statistical program.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When the relationship between classroom teachers' motivation levels and performance levels is examined, the study found a moderately positive and significant relationship between intrinsic motivation and employee performance, while there is a positive, weak and significant relationship between extrinsic motivation and employee performance. As a result of the findings regarding the prediction of classroom teachers' motivation levels and performance levels, it was seen that classroom teachers' intrinsic and extrinsic motivation scores explained 23% of the change in employee performance scores. According to the unstandardized regression coefficients, it was concluded that intrinsic motivation has an effect on employee performance. According to the t-tests regarding the significance of the regression coefficients, it was concluded that the intrinsic motivation of classroom teachers was a significant predictor of employee performance. However, according to the results, extrinsic motivation did not significant predictor of employee performance. Accordingly, the performance levels of classroom teachers; It can be said that it is related to internal motivation factors such as success, recognition, progress, participation in work, and the ability to use talents and skills.

According to the research results, the intrinsic motivation of classroom teachers affects their performance more than their extrinsic motivation. Accordingly, education administrators can pay more attention to internal factors and work on external factors to improve the performance of classroom teachers. Applications to measure and improve the performance levels of classroom teachers should be developed by the Ministry of Education. This research was conducted with classroom teachers working in the central district of Iğdır province. This type of different study can be carried out on a large scale in different regions or provinces. This study is limited to classroom teachers working in public schools. A similar study can be conducted on the motivation and performance of classroom teachers working in private schools and the results can be compared. When the literature is examined, it is noteworthy that there are few studies on the motivation and performance of classroom teachers. The number of studies designed in quantitative, qualitative and mixed patterns in this field can be increased.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 05/ 05/ 2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: Protokol NO. 2022/144

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma Yazar 2'nin danışmanlığında yürütülen Yazar 1'in yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı kurulmamıştır. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 844– 862. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1453380

Ortaokul Öğrencilerinin Deprem Konusundaki Kavram Yanılgılarının Kavram Karikatürleri ile Giderilmesi

Eliminating Secondary School Students' Misconceptions About Earthquakes with Concept Cartoons

Gamze KIRILMAZKAYA[1]

Geliş Tarihi (*Received*): 15.03.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 21.03.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Bu çalışmanın birinci amacı ortaokul öğrencilerinin deprem ile ilgili kavram yanılgılarını tespit etmektir. İkinci amacı ise kavram karikatürlerinin ortaokul öğrencilerin deprem konusu anlayışlarına etkisini belirlemektir. Bu çalışmada ön test-son test yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışma, Türkiye'nin güneydoğusunda yer alan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 80 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin, depremlerin oluşma sebeplerini ve oluşacak depremlere karşın ne gibi önlemler alacaklarına ilişkin bilgilerini tespit etmek amacıyla "Depremi Anlayalım Testi" kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel analizler kullanılmıştır. Kavram karikatürlerinin deney ve kontrol grubu öğrencilerin deprem anlayışları üzerindeki etkisi karşılaştırmasında bağımsız t testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin depremlerle ilgili kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kavram karikatürü tekniği uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında son test bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak çalışma sonucunda son test bulgularına göre öğrencilerin depremlerin nasıl oluştuğu ile ilgili kavram yanılgılarının kısmen giderildiği, depremin oluşumu ve nedenleri ile ilgili kavramsal anlayışlarında gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada kavram karikatürlerinin öğrencilerin deprem anlayışlarında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Deprem Eğitimi, Kavramsal Anlama, Kavram Yanılgıları, Kavram Karikatürleri

&

Abstract: The aim of this study is to determine the misconceptions of 5th grade students about earthquakes and to determine the effect of concept cartoons on students' understanding of earthquakes. In this study, pretest-posttest quasi-experimental model was used. The study was conducted with 80 secondary school students studying in a public secondary school located in the southeast of Turkey. In the study, the Let's Understand Earthquake Test was used to determine the knowledge of 5th grade students about the causes of earthquakes and what precautions to take against earthquakes. In the analysis of quantitative data, descriptive analyzes were used in the calculation of percentage and frequency values, and independent t-test was used in the comparison of the experimental and control groups. According to the findings obtained from the research, it was determined that the students had misconceptions about earthquakes. In addition, no significant difference was observed between the experimental group, in which the concept cartoon technique was applied, and the control group, in which the traditional method was applied, in terms of post-test The study concluded that the concept cartoon technique was less effective than anticipated in enhancing students' understanding of earthquakes. Various suggestions were made in line with the findings obtained from the study.

Keywords: Earthquake Education, Conceptual Understanding, Misconceptions, Concept Cartoons

Atıf/Cite as: Kırılmazkaya, G. (2025). Ortaokul öğrencilerinin deprem konusundaki kavram yanılgılarının kavram karikatürleri ile giderilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 844-862, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1453380.*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Gamze Kırılmazkaya, Harran Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, gamzekirilmazkaya@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-0429-4627

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Karikatür (caricare), İtalyanca bir sözcük olmakla birlikte, nesnenin ve insanın mübalağa ile resmedilmesi, gülünç bir halde çizilmesiyle, çizgide ironi yapma durumudur (Özşahin, 2009). Her bir karikatür karakterinin günlük yaşamdaki bir olay hakkında farklı bakış açılarını savunduğu dikkat çekici ve şaşırtıcı karikatür biçimindeki çizimler olan kavram karikatürleri, Stuart Naylor ve Brenda Keogh'un 1990'lı yıllarda yapmış oldukları çalışmalar ile alan yazına girmiştir (Naylor ve Keogh, 2013). Kavram karikatürleri öğrencilerin hem günlük yaşama ilişkin problemleri çözmelerini hem de derse aktif katılımlarını sağlamak için kullanılabilecek görsel araçlardan biridir (Balım, İnel ve Evrekli, 2008). Eğitim uygulamalarında da kullanılan kavram karikatürleri bir karikatür çeşididir. Bununla birlikte kavram karikatürleri çoğunlukla karikatürler ile karıştırılmaktadır. Fakat karikatürlerin en temel özelliği olan ironiyi fazlaca bulundurmak yerine, eğitim uygulamalarında kullanılan kavram karikatürleri, çoktan seçmeli madde şeklindedir (Baysarı, 2007). Yani karikatürler bireyleri güldürmek hedefiyle kullanılır iken, kavram karikatürleri ise öğrencileri neşelendirerek bilgilerini sorgulatmak hedefiyle kullanılmaktadır (Naylor ve Keogh, 2013). Kavram karikatürleri, görselliğin ve mutluluğun öne çıktığı ortamlarda, öğrencilerin kavramlara ve bilgilere ulaşmasını sağlayan ve karşılarına çıkan bazı durumlara ilişkin bilimsel bakış açılarını bulunduran materyallerdir (Martinez, 2004). Kavram karikatürleri öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlamak amacıyla görsel bir öğe olarak hazırlanır. Bilimsel kavramlar kavram karikatürleri kullanılarak anlatılırken, öğrencilerin günlük yaşamda karşılarına çıkabilecek durumlara yer verilmelidir. Öğrenciler bu sayede açıklamalardaki işaretlerden değil de, sahip oldukları bilgileri ile cevabı bulur veya hatalı bildikleri fikrin farkına varırlar. Konuşma baloncuklarındaki kısa metinler, bilimsel günlük olaylar, olaylar ile ilgili değişik senaryolar, bilimsel görüşlerin görsel sunumu kavram karikatürlerinin aktif rol almasında önemlidir (Ceylan, 2015). Son dönemlerde yapılan çalışmalar neticesinde fen öğretiminde, kavram karikatürleri üretken yardım edici materyaller olarak kullanılmaktadır. Farklı ortamlarda uygulanabilen kavram karikatürleri, bir öğrenme ve öğretim modeli haline gelerek kullanımı yaygınlaşmıştır (Dalacosta vd., 2009). Karikatürler farklı biçimlerde uygulanabilir; dersin başlangıcında konuya başlama veya araştırmaya teşvik edici, dersin son kısmında ise öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek hedefiyle veya küçük ekiplerin grup faaliyetleri esnasında atışmalarını sağlamak amacıyla kullanılabilir (Sheppard, 2002). Aykaç (2005) kavram karikatürlerini uygulamada öğretmenlerin konu ile ilgili fikirleri belirlemelerini, çalışma kâğıtlarına, tahtaya veya posterlere karikatürler çizdirmelerini, öğrencilerini konuya uygun karikatürler çizmeye yönlendirmelerini, atışan karakterleri sınıfta tanıtmayı, karakterler ile öğrencilerin aynı fikirlere sahip olup olmadıklarını belirlemelerini, konunun, sınıftaki öğrencilerin faaliyetleri üzerinden yinelenmesini, yapılan bütün çalışmaların sınıfta müsait alanlara asılmasını önermektedir (Akt. Doğanay, 2017).

Öğrencileri düşünmeye sevk eden kavram karikatürleri, öğrencilerin bilgi edinme süreçlerine aktif iştirak etmelerine yardımcı olmasının yanı sıra, değerlendirme ve bunu izleyen anlama arasında etkili bir ilişki kurar (Naylor ve Keogh, 2013). Derse karşı gayretsiz öğrenciler, kavram karikatürleri ile uyarılır ve bu sayede öğrencilerin derse dâhil olmaları sağlanmış olur. Kavram karikatürleri açık ve öz tümceler barındırdığı için, okuma yetileri gelişmemiş öğrencilerin de ilgisini çeker. Kendine güveni az, hata yapma kaygısıyla söz almaya yanaşmayan öğrencilerinde, fikirlerinin bir karakter vasıtası ile belirtildiğini görmeleri, derse iştirakini temin eder (Ceylan, 2015). Dabell (2008) öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve fikirlerini keşfetmek, fikirleri irdeleterek ve derinleştirerek detaylandırmayı kolaylaştırmak, çeşitli görüş açıları sunmak, öğrencilerin fikirlerini irdelemelerini sağlamak, atışma zemini oluşturmak için bir uyarıcı olarak kullanmak, belirsizlikleri ve kavram yanılgılarını ortaya çıkarıp, ortadan kaldırılmasını sağlamak, incelemeye yönlendirmek, konunun üzerinde geçmek veya konuyu yinelemesine yardımcı olmak, iştiraki artırmak ve güdülenmesini sağlamak gibi kavram karikatürlerinin genel yararları olduğunu ifade etmektedir. Kavram karikatürleri, öğrencileri tartışmalara dâhil edebildikleri, eleştirel düşünmeyi geliştirebildikleri ve öğrencilerin bilimsel muhakeme becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar

sağlayabildikleri için fen eğitiminde değerli bir araçtır (Chin ve Teou, 2009). Kavram karikatürleri tipik olarak bilimsel bir kavramı veya olguyu tartışan karakterler arasındaki kısa diyaloglardan oluşur. Karakterler farklı bakış açılarına sahip olabilir ve öğrenciler her bir bakış açısını dikkate almaya ve sunulan kanıtları değerlendirmeye teşvik edilir. Fen eğitiminde kavram karikatürleri kullanılarak öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif katılımcı olmaları teşvik edilir (Atasoy, 2017) .Mevcut bilgilerini kullanmaları, varsayımlarını sorgulamaları ve bilimsel fenomenler için alternatif açıklamalar düşünmeleri istenir. Kavram karikatürleri özellikle fen sınıflarında münazara ve tartışmayı teşvik etmede etkilidir. Farklı bakış açıları sunarak öğrenciler, akranlarıyla diyaloga girmeye, kendi fikirlerini savunmaya ve alternatif bakış açılarını düşünmeye teşvik edilir. Bu sadece bilimsel kavramları anlamalarını derinleştirmekle kalmaz, aynı zamanda iletişim ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur (Atasoy, 2017). Fen eğitiminde kavram karikatürleri sınıfta tartışma başlatmak için kullanılabilir. Öğretmenler öğrencilerden karikatürü incelemelerini ve neler olduğunu düşündüklerini tartışmalarını isteyebilir. Bu, farklı fikirlerin geçerliliği konusunda tartışmalara yol açabilir ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin bilimsel kavramlarla ilgili kavram yanılgılarını ve önyargılı fikirlerini değerlendirmek için kavram karikatürlerini kullanabilir (Cengizhan, 2011). Böylece öğretmen, öğrencinin yanıtlarını analiz ederek geri bildirim sağlayabilir ve bilimsel kavramları daha da netleştirebilir.

Deprem insanların canlarını, ekonomik faaliyetlerini ve sosyolojik geçmişlerini derinden etkileyen doğal bir afettir. Deprem Türkiye ve dünyadaki pek çok ülke için önlenmesi mümkün olmayan büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğal afeti her ülke yakından tanımak ve halkına tanıtmaktadır. Bu konuda eğitimcilere ve politika yapıcılara sorumluluklar düşmektedir (Öcal, 2005). Depremin etkilerinin, minimum düzeye indirilebilmesi için etkili ve sürekli bir deprem eğitiminin verilmesi gerekir (Başıbüyük, 2004). Depremler başta olmak üzere doğal afetlere karşı toplumsal bir bilincin kazandırılmasında ilk ve ortaöğretim son derece önemlidir (Şimşek, 2007; Sharpe ve Kelman, 2011). Deprem eğitiminde yerkabuğunun yapısı doğru bilgilerle öğretilmeli, depremin de diğer doğal olaylar gibi bir olay olduğu, gerekli önlemler alındığı takdirde daha az zararla atlatabilmenin mümkün olduğu, gelişmiş ve diğer ülkelerde meydana gelen deprem örnekleriyle anlatılmalıdır.

Doğal bir olay olan depremi önlemek mümkün olmadığına göre deprem konusunda bilinçli ve duyarlı bireyler yetiştirmek için özellikle örgün eğitimde doğal afetlerle ilgili dersleri okutmak tüm öğrencilerin kapsamlı bir deprem eğitimi alması için en etkili yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirkaya, 2007; Sözcü ve Aydınözü, 2019). Depremle ilgili bilgileri okulda öğrenen öğrenciler bu doğal afet konusunda daha bilimsel düşünmektedirler. Bu yüzden okullarda yeterli deprem eğitimi verilmelidir. İlk ve ortaöğretimde deprem bilincinin sağlanmasına yönelik olarak sürdürülecek öğretim; bilgi, tutum ve davranış kazandırma merkezli olmalıdır. Farklı öğretim kademelerinde öğrencilerin fiziksel ve psikolojik gelişim seviyeleri dikkate alınarak uygun yöntemlerle verilen öğretim ile öğrenciler depremle ilgili doğru bilgi ve anlayışa sahip olabilecek, bu bilgiler onlarda depreme karşı doğru tutumlar geliştirmeye yol açabilecek ve sonuçta öğrenciler hayatlarının farklı aşamalarında depremle ilgili farklı durumlar karşısında doğru davranışlar geliştirebileceklerdir.

Deprem eğitimi, bilginin yayılması ve önlemlerin uygulanması yoluyla depremlerin etkisinin azaltılmasında etkili bir araçtır. Aksi takdirde, öğrencilerin deprem konusunda çevreden, medyadan veya ailelerinden aldıkları bilgi eksiklikleri ile depremlerle ilgili geleneksel görüşlerini devam ettirmelerine ve çeşitli kavram yanlışlıklarına düşmelerine sebep olabilmektedir (Tsai, 2001; Ross ve Shuell, 1993). Bunun için etkili bir deprem eğitiminin sağlanabilmesi için öncelikle öğrencilerdeki kavram yanılgılarının ortaya çıkarılması gerektiği düşünülmektedir.

Ülkemiz deprem riski taşıyan bir alanda olmasına rağmen öğrencilerin bu konuda yeterli olmamasının sebebi olarak gerek fen bilimleri dersi gerekse diğer derslerde bu konuya yeterince önem verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Deprem eğitimi içeriği 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı ile 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programında 8. Sınıf düzeyinde yer verilirken 2018 programında 5. Sınıf düzeyinde

verilmektedir. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında İnsan ve Çevre ünitesinde Yıkıcı Doğa Olayları konusunda yer almaktadır (MEB, 2018). Bu araştırma 5. Sınıf öğrencilerinin deprem konusundaki kavram yanılgılarını belirlemek ve kavram karikatürleri ile bu yanılgıların giderilip giderilmediğini inceleyerek literatüre katkı sağlayabilmeyi amaçlamaktadır. Deprem bölgesinde yer alan ülkemizde, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilde yaşayan 5.sınıf öğrencilerinin depremler konusuna ilişkin kavramsal anlamalarını belirlemek ve ortaya çıkan kavram yanılgılarını kavram karikatürleriyle giderebilmek hedefiyle yapılan bu çalışma, deprem konusuyla ilgili çalışma yapan bilim insanlarına, fen bilimleri dersi öğretmenlerine, araştırmacılara ve program geliştiricilere kaynak ve rehber olması açısından önemlidir.

Alan yazında yapılan çalışmalarda en çok depremin oluşum nedenleri, depremlerin nerelerde olabileceği, depremlerin yerin yapısı ile ilişkisi, depremin şiddeti, büyüklüğü, fay hattı, deprem bölgesi, depremden korunma yöntemleri ile ilgili konularda kavram yanılgılarının ve bilgi eksikliğinin olduğu tespit edilmiştir (Cin, vd., 2009; Dove, 1998; Ross ve Schuell, 1993; Oğuz, 2005; Savaşcı-Açıkalın ve Uludüz, 2013). Benzer şekilde Kırıkkaya, vd. (2011), Türkiye'de 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin depremin ne olduğu ve nasıl oluştuğuna ilişkin bilgi eksiklikleri yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca pek çok öğrenci depremin nedeni olarak hava koşullarını bildirmiştir. En önemlisi öğrenciler bulundukları ilde deprem riskinin yüksek olduğunun farkında değillerdir. Santos-Reyes vd. (2017), öğrencilerin çoğunlukla çok az deprem korkusu bildirdiklerini, yarısının ise yetersiz bilgi gösterdiğini belirtmektedir.

Deprem konusu 2018 yılında Fen Bilimleri öğretim programında yapılan değişiklikten önce sekizinci sınıf Fen Bilimleri dersinde yer almaktaydı. Ancak bu konu müfredata göre okul döneminin son haftalarına denk geldiğinden çoğu zaman yeteri kadar üzerinde durulmamaktadır. Son yapılan değişikliklerle deprem konusu gerek ortaokul Fen Bilimleri öğretim programı gerekse diğer derslerden çıkarılmıştır. Bu durum öğrencilerin deprem konusunu okulda bilimsel gerçekler ışığında öğrenememelerine sebep olmaktadır. Deprem konusunu etkili bir şekilde öğretilmesinde farklı yöntem teknikler uygulanabilir, böylece depremlerle ilgili bilimsel kavramların daha derinden anlaşılması sağlanabilir. Bu durum bilimsel kavramların daha derinden anlaşılmasını sağlamaya ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. Bu aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve doğal afetlerin toplum üzerindeki etkilerinin farkında olmalarına yardımcı olur (MEB, 2018).

Deprem konusunu öğretmek, öğrencilerin doğal afetlere ilişkin anlayışlarını geliştirir. Depremler, gezegenimizde meydana gelen en güçlü ve yıkıcı doğal afetlerden biridir. Deprem eğitimi ile öğrencilerin bu doğal afetlerin arkasındaki bilimi, nasıl meydana geldiğini, insanlar ve çevre üzerindeki etkilerini anlamaları sağlanır. Deprem eğitimi ile depremlerin toplum ve bireyler üzerinde önemli etkileri olduğu öğretilir. Bundan dolayı bireylerin depreme hazırlıklı olması gerekir. Öğrencilerin herhangi bir deprem olayına hazırlanmasında deprem eğitimi önemlidir (Izadkhah ve Gibbs, 2015). Ayrıca birçok araştırma deprem eğitiminin tüm ülkeler için ulusal okul müfredatlarına dahil edilmesini önermektedir (Gaeta vd., 2014). Deprem eğitimi ile bireylerin deprem durumuna hazırlıklı olmayı sağlar. Böylece hayat kurtarmak için bireylerin hayatında önemli rol oynar. Bunun yanında deprem konusunun öğretilmesi, öğrencilerin bilimsel sorgulama becerilerini geliştirmeleri için bir fırsat sağlar (Çavuş ve Balçın, 2020). Öğrenciler depremlerin arkasındaki bilimi keşfederek soru sormayı, araştırma yapmayı ve verileri analiz etmeyi öğrenebilirler. Deprem konusunun öğretilmesi, bireylerde küresel sorunlar ve doğal afetlerin dünyadaki topluluklar üzerindeki etkisi hakkında farkındalık yaratır. Ayrıca bu konu; fen, coğrafya, tarih ve sosyal bilgiler gibi disiplinler arası öğrenme fırsatı sağlar (Öcal, 2005). Böylece öğrenciler, deprem riski taşıyan bölgelerin coğrafyası, büyük depremlerin tarihi ve depremlerin topluluklar üzerindeki sosyal ve ekonomik etkileri hakkında bilgi edinebilirler. Deprem konusunun öğretilmesi, doğal afetlerin anlaşılması, afetlere hazırlıklı olunması, bilimsel sorgulama becerilerinin geliştirilmesi, küresel sorunlar hakkında farkındalığın artırılması ve disiplinler arası öğrenme için bir temel sağlanması açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı;

5. sınıf öğrencilerinin deprem konusuna ilişkin kavram yanılgılarının belirlenmesi ve mevcut yanılgıların kavram karikatürleri ile giderilmesine etkisini incelemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada ön test-son test yarı deneysel model kullanılmıştır. Okul idaresi tarafından belirlenmiş sınıfların araştırmacı tarafından rastgele deney ve kontrol grubu olarak atandığı araştırmalarda bu desen sıklıkla kullanılmaktadır. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda tam olarak rastgele (random) atama yapılamaması nedeniyle bu modelin kullanılması uygun görülmüştür (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmanın deneysel deseni Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.
Çalışmanın Deneysel Deseni

Grup	Ön testler	İşlem	Son testler
Deney	Depremi anlayalım testi	Kavram Karikatürleri Uygulanması	Depremi anlayalım testi
Kontrol	Depremi anlayalım testi	Fen Bilimleri Öğretim Programı	Depremi anlayalım testi

Tablo 1'de görüldüğü gibi, deneysel uygulama başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön testler uygulanmıştır. Deney grubunda dersler kavram karikatürleri ile kontrol grubunda ise mevcut fen bilimleri müfredatına göre işlenmiştir. Deneysel uygulamanın sonunda tüm gruplara son testler uygulanmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu çalışma, Türkiye'nin güneydoğusunda yer alan bir devlet ortaokulunda yürütülmüştür. Çalışmada iki farklı 5. Sınıf şubesi deney ve kontrol grubu olarak rastgele seçilmiştir. Her grup 40 kişi olmak üzere toplam 80 kişiden oluşturulmuştur.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin, depremlerin oluşma sebeplerini ve oluşacak depremlere karşın ne gibi önlemler alacaklarına ilişkin anlamalarını tespit etmek hedefiyle Depremi Anlayalım Testi kullanılmıştır. "Depremi Anlayalım Testi" Oğuz (2005) tarafından geliştirilmiş dört alt boyuttan oluşan bir testtir. Bu boyutlar; Deprem nedir? (A), Depremler nasıl meydana gelir? (B), Deprem diğer nesneleri (cisim veya canlıları) ne şekilde etkileyebilir? (C), Depremden korunmak için neler yapılabilir? (D) şeklindedir. Üçlü likert şeklindeki ölçeğin puanlaması "katılmıyorum=1", "kararsızım =2", "katılıyorum=3" biçiminde gerçekleştirilmiştir. Ölçek puanlanmasının üçlü likert şeklinde yapılmasının sebebi ortaokul ve ilkokul öğrencilerine "kesinlikle katılmıyorum" ya da "kesinlikle katılıyorum" ifadelerinin bu yaş aralığındaki öğrencilere elverişli olmamasıdır (Oğuz, 2005). Depremi Anlayalım Testi, A ve B kısımlarında 15'er, C kısmında 16, D kısmında ise 14 madde olmak üzere, toplam 60 maddeden oluşmaktadır. Oğuz (2005) tarafından hazırlanan "Depremi Anlayalım Testinin" araştırmada bilgi toplamak hedefiyle tercih edilmesinin sebebi, öğrencilerin bilgi seviyelerine ve sınıf düzeylerine elverişli bulunmasıdır. Bununla birlikte testin güvenirliğinin ölçülmüş olması ve pilot uygulamasının yapılmış olması testin tercih edilme sebeplerindendir

2.3.1. Uygulama

Bu araştırma Türkiye'nin güneydoğusunda yer alan bir ortaokulda Fen Bilimleri dersinde 5. sınıf öğrencilerine, haftada 4 ders saati olmak üzere toplam 3 haftalık (12 ders saati) süre zarfında yapılmıştır.

Çalışmaya iki farklı 5. Sınıf, her sınıftan 40 kişi olmak üzere toplam 80 kişi katılmıştır. Çalışma öncesinde kontrol grubu ve deney grubunda bulunan katılımcılara "Depremi Anlayalım Testi" ön test olarak uygulanmıştır. Kontrol grubu katılımcılarına, Fen bilimleri öğretim programına ilişkin ders içi aktiviteler uygulanmıştır. Deney grubu katılımcılarına ise kavram karikatürleri kullanılarak hazırlanan 5E öğretim yöntemi gerçekleştirilmiştir. Ders materyalleri, mevcut öğretim programına ilişkin ders içi aktivitelerle birlikte uygulanmıştır. Deney grubunda öncelikle deprem konusu hakkında bilgi verilmiş ve depremin ne olduğu, nasıl oluştuğu, insanlar ve çevre üzerindeki etkileri açıklanmıştır.

2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan "Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarını açıklar" ve "Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder." kazanımlarına göre ders işlenmiştir MEB, 2018). Dersin giriş aşamasında kafa karıştırıcı ilgi çekici olay ya da durum sunularak öğrencilerin derse motive olmaları sağlanmıştır. Öğrencilere doğal süreçlere uygun kavramları görselleştirmelerine yardımcı olmak için videolar, resimler ve diyagramlar gibi görseller izletilmiştir. Keşfetme aşamasında öğrencilere doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olayları hatırlatılmıştır. Deprem, tsunami, kasırga, sel gibi örnekler verilerek öğrencilerden bu olayların ne tür zararlara neden olabileceğini düşünmeleri istenmiştir. Açıklama aşamasında öğrenciler keşfetme aşamasındaki deneyimlerini kendi cümleleriyle kanıtlara dayalı olarak akranlarıyla paylaşmış ve sonuçları tartışmışlardır. Derinleştirme aşamasında kavram karikatürleri slayt sunusu şeklinde, öğrencilere verilmiş, kendilerine dağıtılan kağıtlara karikatürdeki hangi karakterin fikrine katıldıkları ve nedenini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin fikirlerini depremlerin bilimsel anlayışıyla karşılaştırmalarına olanak tanıyan bir tartışma başlatılmıştır. Tartışmadan sonra öğrencilerin kendi kavram yanılgıları üzerine düşünmeleri sağlanmıştır. Değerlendirme aşaması gerçekleştirilen ders içi etkinliklerden sonra, kontrol ve deney gruplarında bulunan katılımcılara yeniden "Depremi Anlayalım Testi" son test olarak uygulanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Paragraf Araştırma süresince elde edilen veriler, SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma analizinde öncelikle verilerin normal dağılımları incelenmiştir (Tablo 2).

Depremi Anlayalım Testi Basıklık-Çarpıklık İstatistik Değerleri

Tablo 2.
Depremi Anlayalım Testi Basıklık-Çarpıklık İstatistik Değerleri

Grup		$A_{(ön)}$	$B_{(ön)}$	$C_{(ön)}$	$D_{(ön)}$	$A_{(son)}$	$B_{(son)}$	$C_{(son)}$	$D_{(son)}$
Deney	M	28,3	27,2	33,2	27,4	30,3	22,2	37,0	27,4
	Median	28,0	28,0	32,0	28,0	31,0	22,0	37,0	28,0
	Skewness	,404	-,202	,334	,340	-1,35	-,292	-1,23	,340
	Kurtosis	-,669	-,978	-,972	1,17	,558	-,734	1,35	1,17
Kontrol	M	29,1	25,5	33,6	27,9	29,7	26,5	35,2	27,8
	Median	29,0	25,5	34,0	28,0	29,5	25,0	36,0	28,0
	Skewness	,447	,173	,348	-,171	,385	,480	-,157	,065
	Kurtosis	,529	-,350	-,382	,094	-1,01	-,146	-,358	-,385

A=Deprem nedir? B= Depremler nasıl meydana gelir? C=Deprem diğer nesneleri (cisim veya canlıları) ne şekilde etkileyebilir? D=Depremden korunmak için neler yapılabilir?

Literatürde, değişkenlerin basıklık çarpıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 (Tabachnick ve Fidell, 2013), +2,0 ile -2,0 (George ve Mallery, 2010) arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir. Değişken

varyansının bilinmemesi durumunda t-dağılımı; ana kütle normal dağılım göstermiyorsa parametrik olmayan testler uygulanmaktadır (Field, 2009). Tablo 2'de araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür. Testlere ait puanlar normal dağılım gösterdiğinden araştırma sorularına yanıt bulmak için parametrik testlerden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Harran Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 20.05.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/81

3. BULGULAR

Çalışmanın 'Ortaokul öğrencilerinin depremin ne olduğu ile ilgili kavramsal anlayışları nasıldır?' sorusuna yanıt vermek için Depremi Anlayalım Testinin A bölümündeki 15 madde analiz edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin deprem konusunda kavramsal anlamalarını belirlemek için kullanılan Depremi Anlayalım Testinin A bölümünde depremi tanımlayan ifadeler yer almaktadır.

Tablo 3.

Deprem nedir? (A) Bölümüne Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Maddeler	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1. Deprem bir püskürmedir.	48	60	27	33,8	5	6,3
2. Deprem bir kaya oluşum sürecidir.	40	50	24	30	16	20
3. Deprem yeraltının derinliklerinden gelen bir gürültüdür.	8	10	12	15	60	75
4. Deprem bir çeşit kasırgadır.	54	67,5	15	18,8	11	13,8
5. Deprem Allah'ın insanlara verdiği bir cezadır	46	57,5	19	23,8	15	18,8
6. Deprem bir patlamadır.	60	75	9	11,3	11	13,8
7. Deprem kayaçlarda depolanmış enerjinin açığa çıkmasıdır.	13	16,3	30	37,5	37	46,3
8. Deprem sadece geceleri meydana gelen bir afettir.	69	86,3	6	7,5	5	6,3
9. Deprem yerkabuğunun kaymasıdır.	14	17,5	25	31,3	41	51,2
10.Depremler faylarda meydana gelir.	8	10	28	35	44	55
11.Deprem sonrası başka bir depremin olma olasılığı vardır.	8	10	14	17,5	57	71.3
12. Depremler sadece Dünyanın kabuğunda meydana gelir.	11	13,8	28	35	41	51,2
13. Deprem depolanmış enerjinin birden açığa çıkmasıyla oluşan ani bir yer hareketidir.	14	17,5	17	21,3	49	61,3
14. Depremler sismik dalgaları yaratırlar.	12	15	39	48,8	29	36,3
15.Depremler kışın meydana gelir.	67	83,8	10	12,5	3	3,8

Tablo 3'te yer alan "Deprem bir püskürmedir" ifadesine öğrencilerin çoğu katılmıyorum (%60) şeklinde cevap vermiştir. Buna karşın kararsızların oranının da yüksek (%33,8) olduğu görülmüştür. Benzer şekilde "Deprem bir kaya oluşum sürecidir" ifadesine katılmıyorum cevabını verenlerin oranı yüksek (%50) ancak

kararsız öğrencilerin de çoğunlukta olduğu belirlenmiştir (%30). "Deprem yeraltının derinliklerinden gelen bir gürültüdür" ifadesine katılıyorum (%10) ve kararsızım (%15) şeklinde cevap verenlerin oranının düşük olduğu tespit edilmiştir. Depremlerle ilgisi olmayan doğa olaylarıyla ve geleneksel inanışlarla ilgili ifadeler içeren madde A4, A5, A6, A8, A15 maddelerine öğrencilerin çoğu katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeler içerisinde özellikle Deprem bir patlamadır (%75), "Deprem sadece geceleri meydana gelen bir afettir" (%86,3) ve "Depremler kışın meydana gelir" (%83,8) maddelerine öğrenciler yüksek oranda katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir.

Depremi tanımlayan bilimsel kavramlar içeren maddeler incelendiğinde 'katılmıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Örneğin fay kavramının kullanıldığı "Depremler faylarda meydana gelir" (madde A10) maddesine katılmıyorum cevabını verenlerin çoğunlukta (%55) olduğu görülmektedir. Depremler hakkında bilimsel kavram içeren bir diğer madde "Depremler sismik dalgaları yaratırlar" maddesine öğrencilerin çoğu kararsızım (%48,8) ve katılmıyorum (%36,3) cevabını vermiştir. Bunun yanı sıra "Depremler kayalarda sıkışmış enerjinin dışarı çıkmasıdır" ifadesine katılmıyorum (%46,3) cevabını verenlerin oranı da fazladır. "Depremler sadece Dünya'nın kabuğunda meydana gelir" ifadesine yarısından fazlasının katılmıyorum (%51,2) seviyesinde yanıt verdiği belirlenmiştir.

Depremi anlayalım testinin ikinci boyutu "Ortaokul öğrencilerinin depremin nedenleri ile ilgili kavramsal anlamaları nasıldır?" sorusuna yanıt olabilecek sorular bulunmaktadır. Depremi Anlayalım Testinin B bölümündeki 15 madde depremin oluşumu ve nedenleri ile ilgili ifadelerle ilgilidir.

Tablo 4.
"Deprem Nasıl Meydana Gelir?" (B) Bölümüne Verilen Yanıtların Frekans Ve Yüzde Değerleri

Maddeler	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1. Depreme fay boyunca meydana gelen hareketler neden olur.	2	2,5	35	43,8	43	53,8
2. Depreme kayaçlarda depolanmış olan enerjinin açığa çıkması neden olur	14	17,5	26	32,5	40	50
3. Depreme binaları yıkan inşaat işçileri neden olur.	51	63,7	8	10	20	25
4. Depreme sıcak havalar neden olur.	58	72,5	17	21,3	5	6,3
5. Depreme nükleer denemeler neden olur	18	22,5	47	58,8	14	17,5
6. Depreme magmanın açığa çıkması neden olur.	37	46,3	26	32,5	17	21,3
7. Depreme yağmur neden olur	73	91,3	6	7,5	1	1,3
8. Depreme gök gürültüsü neden olur	65	81,3	11	13,8	4	5
9. Depreme volkanlar neden olur.	41	51,2	24	30	15	18,8
10. Depreme zehirli atıklar neden olur.	65	82,5	13	16,3	1	1,3
11. Depreme sisli hava şartları neden olur.	64	80	13	16,3	1	1,3
12. Depreme Dünyanın ters yönde dönmesi neden olur.	50	62,5	21	26,3	9	11,3
13. Depreme yeraltının derinliklerinden gelen gürültüler neden olur	30	37,5	18	22,5	31	38,8
14. Depreme gelgitler neden olur.	33	41,3	32	40	15	18,8
15. Depreme kötü titreşimler neden olur.	17	21,3	20	25	43	53,8

Tablo 4'te yer alan 'Depreme fay boyunca meydana gelen hareketler neden olur' (B1) maddesine öğrencilerin %53.8'i katılıyorum cevabını vermiştir. Benzer şekilde 'Depreme kayaçlarda depolanmış enerjinin açığa çıkması neden olur' (madde B2) maddesine katılıyorum diyenlerin oranının (%50) olduğu tespit edilmiştir. Depremlerin oluşumu ile ilgili bilimsel olmayan ifadeler içeren B3, B4, B7, B8, B9, B10,

B11, B12 maddelerine öğrencilerin çoğu katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Örneğin 'Depremlere binaları yıkan inşaat işçileri neden olur.' (madde B3) ifadesine öğrencilerin %63,7'si, 'Depreme sıcak havalar neden olur.' (madde B4) ifadesine öğrencilerin %72,5'i, 'Depreme yağmur neden olur.' (madde B7) ifadesine öğrencilerin %91,3'ü katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeler içerisinde 'Depreme volkanlar neden olur.' (madde B9) ifadesi ile ilgili öğrencilerin yaklaşık yarısı (%51,2) katılmıyorum cevabını vermiştir ancak diğer yarısı kararsızım veya katılıyorum düzeyinde cevap vermiştir. Bu sonuca dayanarak öğrencilerin yarısının depremler ve volkanlar arasında bir ilişki olup olmadığı hakkında yanlış kavramlara sahip oldukları görülmektedir. Depremlerin oluşumu ile ilgisi olmayan maddelerden 'Depreme nükleer denemeler neden olur.' (madde B5) ifadesine (%58,8) oranı ile 'Depreme magmanın açığa çıkması neden olur.' (madde B6) ifadesine (%46,3) öğrencilerin çoğu kararsızım cevabını vermiştir. Depremlerin oluşumu ile ilgisi olmayan 'Depreme yeraltının derinliklerinden gelen gürültüler neden olur' (%38,8) ve 'Depreme kötü titreşimler neden olur' (%53,8) ifadelerine öğrenciler çoğunlukta olarak katılıyorum şeklinde cevap vermişlerdir.

Araştırmada 'Ortaokul öğrencilerinin, depremin nesneler ve canlılar üzerine etkisiyle ilgili kavramsal anlayışları nasıldır?' boyutu incelenmiştir. Depremin nesneler ve canlılar üzerindeki etkileri ile ilgili ifadeler içeren Depremi Anlayalım Testinin C bölümüdür.

Tablo. 5.

"Deprem Diğer Nesneleri (Cisim veya Canlıları) Ne Şekilde Etkileyebilir?" (C) Bölümüne Verilen Yanıtların Yüzde ve Frekans Değerleri

Maddeler	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1. Depremler insanları öldürebilir.	4	5	4	5	72	90
2. Depremler fay hattını hareket ettirebilir.	4	5	32	40	44	55
3. Depremler oluşumundan hemen önce köpeklerin havlamasına neden olabilir	18	22,5	13	16,3	49	61,3
4. Depremler sağanak yağmurlara neden olabilir	59	73,8	17	21,3	3	3,8
5. Depremler insanların yürümesini zorlaştırabilir	13	16,3	14	17,5	53	66,3
6. Depremler evleri toprağın içine gömebilir	12	15	11	13.8	55	68,8
7. Depremler kuyulardaki su seviyesini değiştirebilir	18	22,5	36	45	24	30
8. Depremler yeryüzünün fiziksel yapısını değiştirebilir	14	17,5	26	32,5	40	50
9. Depremler Dünyanın daha hızlı dönmesini sağlayabilir.	50	62,5	23	28,7	5	6,3
10. Depremler ağaçlara zarar verebilir.	6	7,5	6	7,5	67	83,8
11. Depremler sıcaklık artışına neden olabilir	47	58,8	28	35	4	5
12. Depremler binaların içine zarar verebilir.	7	8,8	5	6,3	68	85
13. Depremler volkanlara neden olabilir.	13	16,3	34	42,5	33	41,3
14. Bilim insanları depremi önceden tahmin edebilirler.	15	18,8	21	26,3	44	55
15. Hayvanlar depremi önceden tahmin edebilirler	37	46,3	13	16,3	30	37,5
16. Bazı insanlar depremin olacağını önceden hissedebilirler.	48	60	19	23,8	13	16,3

Tablo 5'te yer alan ve depremin canlılar ve nesneler üzerindeki etkileri ile ilgili ifadeler içeren C1, C2, C3, C5, C6, C8, C10, C12, C14 maddelerine öğrenciler çoğunlukla katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu bölümde yer alan maddeler içerisinde depremler insanları öldürür, ağaçlara ve binalara zarar verir ifadelerine öğrenciler yüksek oranda katılıyorum cevabını vermiştir (madde C1, C10, C12). Depremlerin etkileri ile ilgili bilimsel ifadeler içeren diğer maddelere öğrenciler çoğunlukla katılıyorum cevabını vermişlerdir. Bu maddelere verilen cevaplara baktığımızda depremin günlük hayatta gözlenebilen ve sosyal hayatı etkileyen faktörlerin öğrenciler tarafından daha iyi bilindiği bunun yanı sıra fay hattı gibi terimleri içeren ifadelere de yüksek oranda katılıyorum cevabı verildiği görülmüştür (madde C2). Depremin yeryüzüne etkisi ile ilgili bir ifade olan depremler kuyulardaki su seviyesini değiştirir (madde

C7) ifadesine kararsızım cevabını verenlerin oranının (%45) yüksek olduğu belirlenmiştir. Depremlerin tahmin edilmesi ile ilgili halk arasındaki yaygın inanışları yansıtan deprem olmadan önce köpekler havlar ifadesine öğrenciler çoğunlukla katılıyorum cevabını vermiştir (madde C3). Depremin etkileri ile ilgili bilimsel olmayan ifadeler içeren C4, C9, C11, C15, C16 maddelerine öğrenciler katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. Ancak depremleri bazı hayvanlar önceden tahmin edebilirler maddesine öğrenciler çoğunlukla katılmıyorum düzeyinde (%46,3) yanıtlarken iken %37,5 'i ise katılıyorum düzeyinde cevap vermiştir. Çalışmada depremlerin kuyulardaki su seviyesini değiştirebileceği (madde C7) ve depremlerin volkanlara neden olacağı (madde C13) ile ilgili maddelere öğrencilerin yaklaşık yarısının kararsız kategorisinde yanıt verdiği belirlenmiştir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin, depremden korunma yöntemleri hakkındaki kavramsal anlayışları incelenmiştir. Bunun için Depremi Anlayalım Testinin D bölümündeki 14 madde depremin nesneler ve canlılar üzerindeki etkileri ile ilgili ifadelerine verilen yanıtlar incelenmiştir.

Tablo 6.
"Depremden Korunmak İçin Neler Yapılabilir?" (D) Bölümüne Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Maddeler	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1.Depremden önce depreme dayanıklı ahşap evler inşa etmeliyiz.	21	26,3	13	16,3	46	57,5
2. Depremden önce ağır cisimleri üst raflara yerleştirmeliyiz çünkü ağır cisimler sarsıntıya dayanabilirler.	50	62,5	24	30	6	7,5
3. Depremden önce su ısıtıcılarını duvara monte etmeliyiz.	30	37,5	23	28,7	27	33,8
4. Depremden önce yatakları pencere yakınına taşımalıyız ki deprem sırasında kolayca pencereden kaçabilelim.	55	68,8	16	20	8	10
5. Depremden önce evde ağır cisimleri sokak kapısından çıkışımızı engellemeyecek uzak yerlere taşımalıyız.	12	15	20	25	48	60
6. Bilim adamları depremi oluşumundan önce doğru olarak tahmin edebilirler.	23	28,7	23	28,7	34	42,5
7. Deprem sırasında metal bir cisme tutunmalıyız.	20	25	31	38,8	28	35
8. Deprem sırasında masa veya sıra gibi dayanıklı cisimlerin altına girmeliyiz.	7	8.8	11	13,8	61	76.3
9. Deprem sırasında pencereye yakın durmalıyız.	60	75	13	16,3	7	8,8
10. Deprem sırasında ağaç altında durmalıyız.	46	57,5	20	25	14	17,5
11. Deprem sırasında bir elimizle ensemizi korumalıyız	9	11,3	11	13,8	59	73,8
12. Deprem sırasında eğer içerdeyseniz dışarıya hızla kaçmanız daha uygundur	38	47,5	17	21,3	25	31,3
13. Depremden hemen sonra ayakkabı ve eldiven giymeliyiz.	47	58,8	21	26,3	12	15
14. Depremden hemen sonra bilgi için radyo ve televizyonu açmalıyız.	21	26,3	12	15	47	58,8

Tablo 6 incelendiğinde bilimsel geçerliliği olmamasına rağmen 'Depremden önce depreme dayanıklı ahşap evler yapmalıyız' (D1) ifadesine öğrencilerin yarısından fazlası (%57,5) katılıyorum şeklinde cevap verirken, katılmıyorum düzeyinde cevap verenlerin oranı ise %26.3'dür. Depremden korunma yöntemleri ile ilgili bilimsel olmayan ifadeler içeren D2, D3, D4, D9, D10, D12, D13 maddelerine öğrencilerin yaklaşık yarısı katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Ancak öğrencilerin diğer yarısı bu maddelere kararsızım veya katılıyorum cevabını verdikleri belirlenmiştir. Bu maddeler içerisinde 'Deprem sırasında pencereye yakın olmalıyız' ifadesine katılmıyorum cevabını verenlerin oranının diğer maddelere göre daha fazla

olduğu (%75) görülmektedir. Depremden korunma yöntemleri ile ilgili bilimsel ifadeler içeren D5, D8, D11, D14 maddelerine öğrencilerin çoğunluk olarak katılıyorum düzeyinde yanıt vermişlerdir. Ancak 'Depremden önce su ısıtıcılarını duvara monte etmeliyiz.' (madde D3) ifadesi ile ilgili öğrencilerin yarısından azı (%37,5) katılmıyorum cevabını vermiştir. Deprem sırasında metal bir cisme tutunmalıyız' (D7) maddesi hakkında kararsızların oranının en fazla olduğu görülmüştür. 'Depremden hemen sonra ayakkabı ve eldiven giymeliyiz' ifadesi ile ilgili öğrencilerin yarısından fazlasının katılmıyorum cevabı verdiği (%58,8) görülürken kararsızların oranı ise %26,3'dür.

Araştırmanın kavram karikatürlerinin öğrencilerin deprem konusu anlayışlarına etkisi nedir? sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları ile ilgili betimsel istatistik bulguları ve ön test akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi analizi ile incelenmiştir (Tablo 7).

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Bağımsız t-Testi Sonuçları

	Grup	n	M	ss	sd	t	p
A düzey	Deney	40	28,3	2,7	78	-,82	,41
	Kontrol	40	29,1	3,7			
B düzey	Deney	40	27,3	4,1	78	1,23	,22
	Kontrol	40	25,5	4,9			
C düzey	Deney	40	33,3	5,1	78	-,244	,80
	Kontrol	40	33.6	3,8			
D düzey	Deney	40	27.5	3,4	78	-,486	,63
	Kontrol	40	27,9	3,1			
Toplam	Deney	40	116,3	10,1	78	,014	,98
	Kontrol	40	116,2	12,6			

Tablo 7'deki sonuçlar incelendiğinde deney grubunun ön test ortalaması 116,3 (ss=10,1) ve kontrol grubunun ön test ortalaması 116,2 (ss=12,6) olduğu görülmektedir. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasındaki ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır (t=,014 p>,05).

Kavram karikatürlerinin öğrencilerin deprem konusundaki anlayışları üzerine etkisini incelemek amacıyla uygulanan Depremi Anlayalım Testi son test verileri bağımsız t testi ile analiz edilmiştir (Tablo 8).

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Grubu Son Test Bağımsız t Testi Sonuçları

	Grup	n	M	ss	sd	t	p
A düzey	Deney	40	30,3	1,5	78	,63	,52
	Kontrol	40	29,7	3,5			
B düzey	Deney	40	26,6	,69	78	-4,57	,00
	Kontrol	40	22,2	4,1			
C düzey	Deney	40	37,0	1,12	78	1,73	,09
	Kontrol	40	35,2	4,51			
D düzey	Deney	40	27,5	3,39	78	-,384	,70
	Kontrol	40	27,8	3,18			
Toplam	Deney	40	119,3	4,09	78	.-,907	,37
	Kontrol	40	116,9	11,1			

*p<.05

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin depremi anlayalım son test puanları arasındaki farkla ilgili bağımsız t-testi sonuçlarına bakıldığında deney grubunun son test puan ortalaması 119,3 (ss=4,09); kontrol grubu son test puan ortalaması 116,9 (ss=11,1) olduğu görülmektedir (t=-,907, p>,05). Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının son test ortalamaları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ancak boyutlar bakımından incelendiğinde Depremler nasıl meydana gelir? boyutunda deney ve kontrol gurubu son test ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir (t=-4,57 p<,05). Bu sonuç kavram karikatürlerinin öğrencilerin depremlerin nasıl meydana geldiğini anlamalarında etkili olduğunu göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada öncelikle Depremi Anlayalım Testi ön test verileri incelenmiş ve öğrencilerde deprem ile ilgili kavram yanılgıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Depremin ne olduğuna ilişkin kavramsal anlayışları incelendiğinde depremin oluşumu ile ilgili fiziksel süreçler ve yapılar hakkında öğrencilerin net bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin deprem hakkındaki bilimsel kavramlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Elde edilen bu bulgular alan yazında daha önce yapılmış olan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Aydın, 2010; Aydın ve Coşkun, 2010; Demirkaya, 2007; Laçin-Şimşek, 2007; Oğuz, 2005). Örneğin Aydın (2010) yaptığı çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenciler sırasıyla depremi "binaların yıkılması ve insanların ölmesi", "levha hareketlerine bağlı olarak meydana gelen enerji boşalması", "doğal afet", "yerin sallanması", "yerkabuğunun ve fay hatlarının hareketine bağlı olarak oluşan sarsıntılar" ve "gerekli önlemler alındığında zararları azaltılabilen bir afet" şeklinde ifade etmişlerdir.

Depremi anlayalım testinin *"Deprem Nasıl Meydana Gelir?" (B) bölümü* ön test verileri incelendiğinde öğrencilerin depremlerin oluşumu ile ilgili eksik bilgilerinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada

öğrencilerin depremin sebeplerine ilişkin kavramsal anlayışlarında yer alan titreşim ve yeraltından gelen gürültü ifadeleri depremi çağrıştırdığı için öğrencilerin bu kavramları depremlerin oluşumu ile ilişkilendirdikleri söylenebilir. Bununla birlikte elde edilen bulgulara göre depreme kötü titreşimler ve nükleer denemelerin neden olduğu konusunda öğrencilerin çoğunun kararsız olması onların depremlerin oluşumu ile ilgili kesin bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Çalışmada öğrencilerin önemli bir bölümünün depremlerin oluşum nedenleri ile ilgili herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu bölümde başarısız olmalarının depremlerin oluşumu ile ilgili konuların fen bilimleri öğretim programında yer almaması ve öğrencilerin bu konudaki bilgilerini televizyon, internet gibi yayın organlarından veya sosyal çevrelerinden öğreniyor olmaları sebep olarak gösterilebilir. Araştırmada kavram karikatürü kullanılmasının öğrencilerin depremlerin nedenlerine yönelik anlayışlarında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında, Demirkaya (2007) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin bir kısmının depremi doğal bir afet olarak tanımladığı, bir bölümünün depremin nedeni hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadığı, araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının yaşadıkları yörede meydana gelebilecek bir depreme karşı hiçbir önlem almadıklarını tespit etmiştir.

Araştırmanın kapsamında depremin etkisine dair öğrencilerin kavramsal anlayışları incelenmiştir. Testten elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin çoğunun depremin canlılar ve nesneler üzerindeki etkileri ile ilgili bilgi sahibi olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin depremlerin toplum üzerindeki sosyal etkilerine yönelik yeterli anlayışa sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bununla birlikte çalışmada bazı öğrencilerin depremler köpeklerin havlamasına neden olabilir, depremler volkanlara neden olabilir, depremler kuyulardaki su seviyesini değiştirebilir, bilim insanları depremleri önceden tahmin edebilirler düşüncesine sahip olduklarına rastlanılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak toplumda yaygın olan bu yanlış inanışlara bazı öğrencilerde de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oğuz (2005), ABD ve Türkiye'deki ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada benzer sonuçlar bulmuştur. ABD'li öğrencilerin bilim insanlarının depremleri tahmin edebilirler ifadesine inananların Türk öğrencilere oranla daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Oğuz (2005)'un elde ettiği bu sonuç halk arasındaki yaygın yanlış inanışların öğrenciler arasında da yaygın olduğunu ve öğrencilerin depremlerin tahmin edilebilirliği hakkında bilimsel bilgilere sahip olmadıklarını göstermektedir.

Depremi anlayalım testinin "*Depremden Korunmak İçin Neler Yapılabilir*?" bölümüne verilen ön test yanıtları incelendiğinde öğrencilerin depremden korunma yöntemleri ile ilgili yeterli bilgiyle sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin depremden korunmak amacıyla alınacak tedbirlere ilişkin kavramsal anlayışları incelendiğinde depremden korunma yöntemleri ile ilgili bilimsel olmayan ifadeler içeren deprem sırasında ağaç altında durmalıyız ve içerdeyseniz dışarı kaçmanız daha uygun olur, deprem anında metal bir cisme tutunmalıyız ifadelerine öğrencilerin katıldığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre öğrencilerin depremden korunma yöntemleri ile ilgili bilimsel olmayan ifadeler içeren yanlış bilgilere sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerde yanlış veya eksik bilgilerinin yanında öğrencilerin deprem anında yapılması gerekenlerle ilgili doğru bilgi sahibi olduğu da tespit edilmiştir. Deprem anında masa veya sıra gibi dayanıklı cisimlerin altına girmeliyiz, ensemizi korumalıyız, deprem sırasında pencereye yakın durmalıyız gibi doğru önerilere katıldıkları belirlenmiştir.

Benzer şekilde Özdemir, Ertürk, Güner ve Koca (2002) yaptıkları çalışmada öğrencilerin depremin nedenleri ile ilgili yanlış bilgilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Laçin-Şimşek (2007) öğrencilerin deprem olgusu ile ilgili düşüncelerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada öğrencilerin depremin nedenleri hakkında bilimsel kavramlar kullanmadığı belirlenmiştir. Demirkaya (2007) yaptığı çalışma sonucunda, öğrencilerin bir kısmının depremi doğal bir afet olarak tanımladığı, bir bölümünün depremin nedeni hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit etmiştir. Ross ve Schuell (1993) öğrencilerin kendi deneyimlerine dayanarak deprem hakkında görüşlerini ortaya çıkardıkları çalışmada öğrencilerin depremler hakkında düşünceleri ile deprem deneyimi olan ve olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çalışmanın ikinci amacı kavram karikatürlerinin öğrencilerin deprem anlayışlarına etkisini araştırmaktır. Çalışmadan elde edilen ön ve son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular doğrultusunda öğrenciyi merkeze alarak aktif katılımını sağlamak için kullanılan kavram karikatürlerinin öğrencilerin deprem konusu anlayışları üzerinde etkili olmadığı söylenilebilir. Bununla birlikte araştırmada kullanılan Depremi Anlayalım Testinin "Deprem nedir?, "Deprem diğer nesneleri ne şekilde etkileyebilir" ve "Depremden korunmak için neler yapılabilir" boyutlarında ön ve son test ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunmazken, "Depremler nasıl meydana gelir" boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Depremi Anlayalım Testinin "Depremler nasıl meydana gelir" alt boyutunun ön test bulguları incelendiğinde öğrencilerin depremlerin nasıl meydana geldiği ile ilgili kavramsal anlamalarının düşük olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda son test bulguları incelendiğinde ise öğrencilerin depremlerin nasıl oluştuğu ile ilgili kavram yanılgılarının giderildiği, depremin oluşumu ve nedenleri ile ilgili kavramsal anlamalarında gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre kavram karikatürlerinin öğrencilerin depremlerin nasıl meydana geldiği ile ilgili anlayışlarında etkili olduğu söylenebilir.

Alan yazında kavram karikatürlerinin öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesi üzerinde etkili olduğu çalışmalara rastlanılmaktadır. Kabapınar (2005) yaptığı çalışmada kavram karikatürlerinin fen derslerinde etkililiğini araştırmış ve kavram yanılgılarını giderdiği sonucuna ulaşmıştır. Balım, İnel ve Evrekli'nin (2008) yaptıkları araştırmada, kavram karikatürlerinin öğrencilerin var olan deneyimleriyle, yeni karşılaştıkları bilgileri sorgulamalarına yardımcı olarak, öğrencilerin bu yöndeki algılarını etkilediği belirlenmiştir. Saka ve arkadaşları (2006), kavram karikatürlerinin etkililiğini araştırdıkları çalışmalarında karikatürlerin kullanımının kavram yanılgılarını gidermede başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardı. Ekici, Ekici ve Aydın (2007), ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada kavram karikatürleri kullanımının öğrencilerin fotosentez konusundaki yanılgılarını belirlemede ve gidermede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak fen eğitiminde kavram karikatürlerinin kullanılması öğrencilerin ilgisini çekebilecek, eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek ve öğrencilerin bilimsel muhakeme becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlayabileceği düşünülmektedir. Kavram karikatürleri, çeşitli bilimsel kavramları genellikle mizah veya belirsizlikle betimleyen görsel temsillerdir. Fen programı içerisinde yer alan diğer ünitelerde de kavram karikatürleri etkinliklerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Öğrenciler, deprem konusunu öğrenerek, depremlere karşı nasıl hazırlanacaklarını öğrenebilir ve bir deprem sırasında nasıl tepki verecekleri konusunda eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilirler. Deprem eğitimine daha fazla önem verilerek farklı yöntem tekniklerin uygulanması önerilmektedir. Öğretmenler, farklı öğrencilerin kavram yanılgılarına odaklanan karikatürler oluşturarak öğretimi farklılaştırmak için kavram karikatürlerini kullanabilirler. Bu yaklaşım, öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere bireyselleştirilmiş öğretim sağlamalarına yardımcı olabilir. Kavram karikatürleri, öğrencilerin fen derslerine katılımını artırmak için kullanılabilir. Öğrenciler genellikle geleneksel bilim metinlerini okumaktan çok çizgi film formatıyla ilgilenirler, bu da öğretmenlerin öğrencileri fen öğrenimine dahil etmelerini kolaylaştırır. Genel olarak, kavram karikatürleri fen eğitimcileri için sınıf tartışmalarını geliştirmek ve eleştirel düşünmeyi desteklemek için sınıfta kullanılan önemli bir araç olması açısında öğrenme ortamlarında kullanılması yaygınlaştırılmalıdır.

Kaynakça /Reference

Atasoy, Ş. (2017). Kavram Karikatürü. Tatlı, Z. (Ed.). *Kavram Öğretiminde Web 2.0*. (ss:98-119). Pegem Akademi.

Aykaç, N. (2005). "Öğrenme ve Öğretim Sürecinde Aktif Öğrenme Yöntemleri". Naturel Yayıncılık: Ankara

Aydın, F. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin deprem kavramını algılamaları: Fenomenografik bir analiz. *Turkish Studies, 5*(3), 801-817.

Aydın, F. ve Coşkun, M. (2010). Observation of the students' "earthquake" percep tions by means of phenomenographic analysis (primary education 7th grade–Turkey). *International Journal of the Physical Sciences, 5* (8), 1324- 1330.

Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008). The effects the using of concept cartoons in science education on students' achievement and enquiry learning skill perceptions. *Elementary Education Online, 7*(1), 188-202

Başıbüyük, A. (2004). Study on earthquake knowledge and affecting factors in adults. *Journal of Education and Social Sciences 161*: 205–18

Baysarı, E. (2007). *İlköğretim Düzeyinde 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Canlılar Ve Hayat Ünitesi Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısına, Fen Tutumuna Ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Olan Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2018). *Statistics for social sciences*. Pegem Academy.

Cengizhan, S. (2011). Modüler öğretim tasarımıyla entegre edilmiş kavram karikatürleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 93-104.

Ceylan, Ö. (2015). *Fen Öğretiminde Kavram Karıkatürü Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Ve Bilişsel Yapılarına Etkisinin İncelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya

Chin, C., & Teou, L. Y. (2009). Using concept cartoons in formative assessment: Scaffolding students' argumentation. *International Journal of Science Education, 31*(10), 1307-1332.

Cin, M., Kara, H. ve Demir, A.(2009). Depremin büyüklüğü ve şiddeti konusundaki yanılgıların kavramsal değişim materyali ile giderilmesi. Uluslararası Deprem Sempozyumu, 17-19 Ağustos 2009 Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Çavuş, R. ve Balçın, M. D. (2020). Deprem eğitim merkezi gezisinin ortaokul öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(2), 55-72.

Dabell, J. (2008). Sing concept cartoons. Mathematics Teaching Incorporating Micromath.

Dalacosta, K., Kamariotaki Paparrigopoulou, M., Palyvos, J.A. ve Spyrellis, N. (2009). Multimedia application with animated cartoons for teaching science in elementary education. *Computers ve Education, 52*, 741–748.

Demirkaya, H. (2007). İlköğretim öğrencilerinin deprem kavramı algılamaları ve depreme ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*, 68-76.

Doğanay, A. (Ed.). (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Pegem Akademi.

Dove, J. (1998). Students' alternative conceptions in Earth science: A review of research and implications for teaching and learning. *Research Papers in Education, 13*(2), 183-201

Ekici, F., Ekici, E. ve Aydın, F., (2007). Utility of Concept Cartoons in Diagnosing and Overcoming Misconceptions Related to Photosynthesis. *International Journal of Environmental ve Science Education, 2*(4), 111–124

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE Publications Ltd. London, 264-315.

Gaeta, M., Loia, V., Mangione, G. R., Orciuoli, F., Ritrovato, P., & Salerno, S. (2014). A methodology and an authoring tool for creating Complex Learning Objects to support interactive storytelling. *Computers in Human Behavior, 31*, 620-637. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.011

George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*, 17.0update 10/e. Pearson Education.

Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5,* 1, 135-146

Kırıkkaya, E. B., Ünver, A. O. & Çakın, O. (2011). Teachers Views on the Topic of Disaster Education at the Field on Elementary Science and Technology Curriculum. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5*(1); 24-42

Laçin-Şimşek, C. (2007). Children's ideas about earthquakes. *Journal of Environ mental ve Science Education, 2*(1), 14-19.

Martinez, Y. M. (2004*). Does The K-W-L Reading Strategy Enhance Student Understanding in Honors High School Science Classroom?.(*Unpublished masters thesis). Fullerton: California State University

MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.* (07.05.2023) http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

Naylor, S. & Keogh, B. (2013). Concept Cartoons: What Have We Learnt? Vol. 10. *The Journal of Turkish Science Education*

Izadkhah, Y. O., & Gibbs, L. (2015). A study of preschoolers' perceptions of earthquakes through drawing. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 14,* 132-139. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2015.06.002

Oğuz, A. (2005). *Surveying American and Turkish middle school students' existing knowledge of earthquakes by using a systemic network*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, USA.

Öcal, A. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 169-184**.**

Özdemir, Ü., Ertürk, M., Güner, İ., ve Koca, M. K. (2002). İlköğretimde deprem ve depremin zararlarından korunma yollarının önemi. *Doğu Coğrafya Dergisi, 7*, 109-131

Özşahin U. E.(2009). Karikatürlerle Coğrafya Öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 20,* 101-121.

Ross, K. E. K. & Schuell, T. (1993). Children's beliefs about earthquakes. *Science Education, 77*(2), 191-205.

Santos-Reyes, J., Santos-Reyes, G., Gouzeva, T., & Velazquez-Martinez, D. (2017). Schoolchildren's earthquake knowledge, preparedness, and risk perception of a seismic-prone region of Mexico. Human and Ecological Risk Assessment: *An International Journal, 23*(3), 494-507. https://doi.org/10.1080/10807039.2016.1188368

Saka, A., Akdeniz, A. R., Bayrak, R. ve Asilsoy, Ö., (2006). *Canlılarda enerji dönüşümü" ünitesinde karşılaşılan yanılgıların giderilmesinde kavram karikatürlerinin etkisi*. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Ankara.

Savaşcı-Açıkalın, F. & Uludüz, H. (2013). Fifth grade elementary students' conceptions of earthquakes. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 14*(2),1-18.

Sharpe, J. ve Kelman, I. (2011). Improving the disaster-related component of secondary school geography education in England. *International Research in Geographical and Environmental Education, 20*(4), 327-343.

Sheppard, J. (2002). Research into the application of constructivist principles to science education through ıdentifying more ınclusive and motivating learning startegies. *The Westfield Premier's Education Scholarship.*

Sözcü, U. ve Aydınözü, D. (2019). Doğal afet okuryazarlığı bağlamında öğretim programlarındaki afetlerle ilişkili kazanımların incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences, 14(5), 2639-2652.*

Şimşek-Laçin C. (2007). Children's ideas about earthquakes. *Journal of Environmental & Science Education, 2*(1), 14-19

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (sixth).* Pearson, Boston

Tsai, C.-C. (2001). Ideas About Earthquakes After Experiencing A Natural Disaster In Taiwan: An Analysis Of Students' Worldviews. *International Journal of Science Education, 23*(10), 1007-1016

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

This study aims to contribute to the literature by investigating the effect of concept cartoons on 5th grade students' misconceptions about earthquakes. This study was conducted to assess the conceptual understanding of 5th grade students living in a province in the earthquake-prone Southeast Anatolia region of Türkiye. The aim was to identify and address any misconceptions about earthquakes. The findings offer valuable insights for scientists, science teachers, researchers, and others working on earthquake-related issues. It is important as a resource and guide for programme developers. Teaching about earthquakes improves students' understanding of natural disasters. An earthquake is one of the most powerful and destructive natural disasters that can occur on our planet. Earthquake education helps students understand the science behind these natural disasters, how they occur, and how they affect people and the environment. Earthquake education teaches that earthquakes have a significant impact on society and individuals. According to the purpose of this study, the following research questions were formulated:

1. What is the conceptual understanding of 5th grade middle school students regarding what an earthquake is?
2. What is the conceptual understanding of 5th graders regarding the causes of the earthquake?
3. What is the conceptual understanding of 5th grade students about the effects of earthquakes on objects and living beings?
4. What is the conceptual cognition of 5th grade middle school students regarding the measures to be taken to protect themselves from earthquakes?
5. What is the effect of concept cartoons on students' understanding of earthquake subject?

2. METHOD

A quasi-experimental pretest-posttest model was used in this study. This study was conducted in a public secondary school in south-eastern Turkey. A total of 40 people, 20 from each class, were selected from two different 5th grade sections of the school to participate in the study. The study used the Let's Understand Earthquake Test to assess 5th grade students' understanding of what causes earthquakes and what precautions can be taken against earthquakes. "Let's Understand Earthquake Test" is a test developed by Oğuz (2005). It consists of four sub-dimensions: Measurements; What is an earthquake? (A), How do earthquakes ocur? (B), How can an earthquake influence other objects (objects or living things)? (C), What can you do to protect yourself against earthquakes? (D)

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The study's opening question is: What do pupils conceptually understand about what an earthquake is? What do pupils comprehend conceptually about what an earthquake is? is the study's opening query. Examining the responses to the question revealed that the students' understanding of the physical mechanisms and structures involved in the earthquake's occurrence was unclear. This circumstance demonstrates how little awareness pupils have of scientific earthquake ideas. These results demonstrate parallelism with other earlier studies published in the literature (Aydın, 2010; Aydın & Coşkun, 2010). The conceptual knowledge of the students on the causes of the earthquake was studied in the research, and it was found that the students only had a partial understanding of how earthquakes occur. According to the research, the fact that the majority of students are unsure whether the earthquake was caused by unpleasant vibrations or nuclear explosions indicates that they lack specific knowledge about how earthquakes happen. It was shown in the study that a sizable portion of the students knew nothing about what triggers earthquakes. The absence of topics related to earthquakes in the science curriculum and the fact that students learn about this topic from media outlets such as television and the internet, or from their social environment may be the cause of the students' failures in this section. The study found that concept

cartoons had an impact on pupils' comprehension of earthquake causes. Examining the test results revealed that the pupils were aware of how the earthquake affected both live things and inanimate objects. This demonstrates that pupils have a full awareness of how earthquakes affect society on a social level. It has been found that the pupils believe that scientists can anticipate earthquakes, that earthquakes can trigger volcanoes, that earthquakes can alter the water level in wells, and that earthquakes can make dogs yelp. These findings led to the conclusion that students hold these widely held erroneous beliefs. In his study of secondary school students in the USA and Türkiye, Oğuz (2005) discovered comparable outcomes. He discovered that American pupils were more likely than Turkish students to assume that scientists can forecast earthquakes. This finding demonstrates that students share many of the public's prevalent assumptions and lack of scientific knowledge regarding earthquake predictability. Examining students' conceptual knowledge of the precautions that should be taken in the event of an earthquake revealed that they agreed with unscientific statements about these measures, such as "we should hold on to a metal object during an earthquake," "we should stay under the tree during an earthquake," and "it would be more appropriate to run out if you are inside." These data suggest that the pupils are misinformed about earthquake safety strategies, including non-scientific claims. It has been found that students possess both accurate and inaccurate or incomplete information regarding what to do during an earthquake. It has been established that they concur with sensible advice such as getting under sturdy objects like desks or tables during an earthquake, protecting their necks, and staying nearwindows. The study's second objective is to find out how concept cartoons affect students' knowledge of earthquakes. The study's pre- and post-test mean scores did not significantly differ from one another. According to these data, it can be concluded that concept cartoons, which aim to promote active participation by placing the student at the center of the activity, are ineffective in helping students comprehend the topic of earthquakes. While the dimensions of the Let's Understand Earthquake test used in the research—"What is an earthquake?, How the earthquake can affect other objects, and what can be done to protect from an earthquake"—did not significantly differ, the dimension of "How do earthquakes occur" did. In part B of the Let's Understand Earthquake Test, there are questions concerning the occurrence and causes of earthquakes, which are meant to help students in secondary schools respond to the question "What is the conceptual understanding of the secondary school students about how the earthquake occurred?" Examining the pre-test results from this section revealed that the students were unaware of the connection between the incidence of earthquakes and the fault line. The study eradicated the students' misconceptions about how earthquakes happen, and the post-test results showed that their conceptual grasp of the origin and causes of earthquakes had improved. This finding suggests that concept cartoons are successful in helping pupils comprehend how earthquakes happen. Similar to this, Özdemir, Ertürk, Güner, and Koca (2002) discovered that students' knowledge of the causes of the earthquake was inaccurate. Laçin-Şimşek (2007) discovered that in the study they conducted to find out what the students' opinions were on the earthquake phenomenon, the students did not employ scientific conceptions about the causes of the earthquake. It is possible to effectively teach about earthquakes using a variety of approaches and methodologies, leading to a stronger comprehension of the scientific ideas surrounding earthquakes. This can enhance students' critical thinking abilities and help them gain a deeper knowledge of scientific subjects. Students' critical thinking abilities and awareness of how natural catastrophes affect society are both enhanced by this.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Harran Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 20.05.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/81

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için yazarın katkısı %100 dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2025, 25(2), 863– 894. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1452477

Öğretmen Görüşlerine Göre Etkili Bir Okul Dışı Öğrenme Ortamları Gezisi İçin Öğretmen Rolünün İncelenmesi

Examining the Teacher Factor for an Effective Out-of-School Learning Environment Trip According to Teachers' Views

Aytekin KARBEYAZ[1], **Murat KURT**[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 13.03.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 21.03.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Bu araştırmada amaç, öğretmen görüşlerine göre etkili bir okul dışı öğrenme ortamları gezisinde öğretmen faktörünü incelemektir. Araştırma olgubilime göre desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ölçüt örnekleme seçme yöntemine göre belirlenen 14 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler NVivo bilgisayar paket programı aracılığı ile içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Analizler sonucunda, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik gerçekleştirdiği gezilerde dikkat etmesi gereken birçok hususun olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından gezilerin dersin kazanımı ile eşleştirilmesine dikkat edilmesi gerektiği, gezi yerinin öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olması gerektiği, öğretmenler tarafından gezi alanının önceden ziyaret edilmesinin fayda sağlayacağı, öğrencilere dağıtılan broşürler aracılığı ile gezi alanının ve bu alanda uyulacak kuralların öğrencilere anlatılması gerektiği, gezi sırasında öğrencilerin alanda rahat bir şekilde gezmesi için öğrenci güvenliğine dikkat edilmesinin önemli olduğu ve yeme-içme vb. ihtiyaçların nasıl karşılanacağının önceden planlanması gerektiği ve bu nedenlerle bunların sağlayıcısı olan öğretmenlere büyük görevler düştüğü ortaya çıkmıştır. Gezi sırasında etkinliğin verimli geçmesi için öğretmenler tarafından yapılan planlamaya uyulması gerektiği, öğrencilere kazanıma uygun araştırma-inceleme görevlerinin verilmesi gerektiği, gezi alanının yetkilileri tarafından rehber görevlinin görevlendirilmesi gerektiği, çevreyi tanımaları için öğrencilere serbest bir zaman aralığının verilmesinin önemli olduğu ve bu nedenlerle bunların sağlayıcısı olan öğretmenlere büyük görevler düştüğü ortaya çıkmıştır. Gezi sonrasında öğrencilerin öğrendiği bilgi ve becerileri ölçmek için öğretmenler tarafından iyi kurgulanmış değerlendirme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi gerektiği ve bu değerlendirme etkinliklerini planlayan öğretmenlere büyük görevler düştğü ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından iyi düşünülmüş bir okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik gezi sayesinde öğrencilerin eğlenmesi, mutlu olması, konuyu iyi kavraması, merak duygusunun gelişmesi ve öğrencilerin kendi başına hareket etme becerisi kazanması söz konusudur. Bunlar dikkate alındığında, okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik gerçekleştirilen gezilerin verimli olmasında öğretmenlerin rolü büyüktür. Elde edilen bulgular çerçevesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenme, Öğretmen rolü, İlkokul, Gezi, Etkili öğrenme.

Abstract: The study aims to examine the teacher factor in an effective out-of-school learning environment trip according to teachers' views. The research was designed according to phenomenology. The sample of the study consisted of 14 classroom teachers determined according to the criterion sampling selection method. The data were obtained through a structured interview for m developed by the researchers. The data obtained were analyzed and interpreted by content analysis method through NVivo computer package program. As a result of the analysis, it was revealed that there are many issues that teachers should pay attention to during their trips to out-of-school learning environments. It was revealed that teachers should pay attention to matching the excursions with the learning outcomes of the course, that the excursion location should be suitable for student readiness, that teachers should visit the excursion area in advance, that the excursion area and the rules to be followed in this area should be explained to the students through the brochures distributed to the students, that it is important to pay attention to student safety during the excursion so that students can travel comfortably in the area, and how to meet the needs of food and beverage etc. should be planned in advance, and for these reasons, teachers, who are the providers of these, have great duties. In order for the activity to be productive during the trip, the planning made by the teachers should be followed, students should be given research-examination tasks appropriate to the outcome, a guide should be assigned by the authorities of the excursion area, it is important to give students a free time interval to get to know the environment, and for these reasons, teachers, who are the providers of these, have great duties. It was revealed that well-structured assessment activities should be carried out by teachers to measure the knowledge and skills learned by students after the trip and that teachers who plan these assessment activities have a great responsibility. A well-thought-out excursion by teachers to out-of-school learning environments can help students have fun, be happy, comprehend the subject matter well, develop a sense of curiosity and develop the ability to act on their own. Considering these, teachers play a major role in the efficiency of field trips to out-of-school learning environments. Various suggestions were made within the framework of the findings obtained.
Keywords: Learning in out-of-school learning environments, Teacher role, Primary school, Field trip, Effective learning

Atıf/Cite as: Karbeyaz, A. & Kurt, M. (2025). Öğretmen görüşlerine göre etkili bir okul dışı öğrenme ortamları gezisi için öğretmen rolünün incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 863-894, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1452477*.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Sorumlu Yazar: Dr. Aytekin Karbeyaz, Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü, aytekinkarbeyaz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1483-5581
[2] Prof. Dr. Murat Kurt, Amasya Üniversite, Sınıf Eğitimi Bölümü, muratkurt60@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1155-9339

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Geleneksel eğitimde öğretim faaliyetleri, belirli bir müfredat ve zaman sınırı içerisinde sınıfta gerçekleştirilen formal yapıya sahiptir. Formal eğitim bir eğitici liderliğinde çoğunlukla okulda ve belli bir düzen dâhilinde gerçekleştirilmektedir (Eshach, 2007). Ancak formal eğitim her öğrencinin öğrenme tarzını ve ihtiyacını karşılamaya uygun değildir. Bu nedenle eğitim felsefesinde bir değişime gidilerek öğretmeni merkeze alan klasik anlayıştan öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim anlayışına doğru bir değişim olmuştur. Öğrenci bu çağdaş eğitim anlayışında, gerçek yaşam ile baş başa kalarak öğrenmektedir. Kişiler gerçek yaşamdan soyutlanamaz (Kılıç, 2020). Eğitim ne kadar öğrenci merkezli olursa olsun bu süreci yönetecek olan öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenin sorumluluğu daha da artmıştır.

Öğrenciler bu gerçek yaşamda zamanının çoğunu informal yapıda olan evde, sokakta, komşuda vb. yerlerde geçirmektedir. Bu informal öğrenmeler okul dışında ve plansız, programsız şekilde gerçekleşmektedir. İnformal öğrenme insanoğlunun hayatı boyunca dış dünya ile etkileşim kurarak ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kazandığı öğrenmedir (Jeffery & Wandersee, 1996). İnformal öğrenme, kendiliğinden meydana gelmekte ve içerisinde çeşitli öğrenme süreçlerini barındırmaktadır (Saraç, 2017). İnformal öğrenme ortamları okullara göre daha çok uygulama imkânı verdiği için buralarda gerçekleştirilen öğrenmeler daha etkili olmaktadır (Cunningham & Gomez, 2021). Bu nedenle informal ortamların okulda gerçekleştirilen öğretimi desteklemesi ciddi bir kazanım olarak görülebilmektedir. Ancak informal ortamlarda gerçekleşen öğrenmeler plansız olduğu için elde edilen kazanımlar da istendik yönde olmamaktadır.

Nitelikli bir eğitim sadece okullar ile olamaz ayrıca Okul Dışı Öğrenme Ortamları (ODÖO) ile de desteklenmesi gerekmektedir (Rawal, 2019). Böylece non-formal yapıda olan ODÖO'nın öğretimde yararlanılması söz konusu olmuştur. Non-formal öğrenme ODÖO'nda planlı bir şekilde gerçekleştirilen öğretimsel faaliyetlerdir (Straus & Terenzini, 2007). ODÖO öğrencilerin ders kitaplarından ve sınıf derslerinden öte, gerçek dünya deneyimlerinden, etkinliklerinden ve topluluklarından etkileşimlerinden öğrenmelerini sağlayan, öğretime önemli faydası olan öğrenme ortamlarıdır. Non-formal öğrenme, formal öğrenme ile informal öğrenme arasında yer alan bir kavramdır (Şen, 2019). ODÖO formal, informal ve non-formal ortamlarda meydana gelen öğrenmeler arasında bir köprü özelliğindedir (Eshach, 2007). Non-formal öğrenme, formal ya da informal öğrenmenin ötesindeki oluşumlar, organizasyonlar ve alanlar olarak görülmektedir (Eshach, 2007). Tablo 1'de informal, formal ve non-formal öğrenmeler birbirleri ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 1.

İnformal, Formal, Non-Formal Öğrenme Arasındaki Farklar (Eshach, 2007)

İnformal Öğrenme	Formal Öğrenme	Non-Formal Öğrenme
Her ortamda meydana gelebilir.	Çoğunlukla okulda meydana gelir.	Okul dışındaki kurumlarda meydana gelir.
Destekleyici niteliktedir.	Zorlama olabilir.	Destekleyici niteliktedir.
Yapılandırılmamıştır.	Yapılandırılmıştır.	Yapılandırılmamıştır.
Kendiliğinden meydana gelir.	Önceden hazırlık yapılmıştır	Kendiliğinden meydana gelir.
İçsel güdüleme mevcuttur.	Dışsal güdüleme vardır.	İçsel güdü vardır.
Gönüllü olarak meydana gelir.	Zorunludur.	Gönüllük vardır.
Çoğunluklu öğrenci liderliğinde meydana gelir.	Eğitici liderliğinde oluşur.	Çoğunlukla öğrenci liderliğinde gerçekleşir.
Ölçme-değerlendirme yoktur.	Ölçme değerlendirme vardır.	Ölçme değerlendirme olmaz.
Davranışlarda belli bir düzen bulunmamaktadır.	Belli bir düzen dâhilinde gerçekleşir.	Davranışlarda belli bir düzen yoktur.

ODÖO sınıfta yapılan öğretimi pozitif yönde desteklemektedir (Richmond vd., 2017). ODÖO öğrencilere farklı öğrenme ortamlarında ve kendi hızlarında öğrenme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca bu ortamlar çocukların gerçek yaşam alanlarında yer alan nesneler ile doğrudan etkileşim kurmasına izin vermekte, çocukların ilgi ve motivasyonunu pozitif yönde desteklemekte (Gambino vd., 2009; Schmoll, 2013) çocukların bir konuyu derinlemesine keşfetmelerine ve karşılaştıkları problemlere çeşitli çözümler üretmesine yardımcı olmaktadır (Dewey, 2001). ODÖO sınıfta gerçekleşmeyen öğrenme ortamları, okuldan önce ve sonra oluşan öğrenme etkinliklerinin olduğu ortamlardır (Newman, 2022). Bu tür öğrenme ortamlarına müzeler, akvaryumlar, doğal alanlar, hayvanat bahçeleri gökevleri örnek olarak verilebilir (Schmoll, 2013). Bu non-formal öğrenmenin sağlayıcısı öğretmenlerdir. ODÖO'na yönelik olan ve öğretmenler tarafından iyi planlanmış bir gezinin amacına ulaşması kaçınılmazdır. Bu nedenle ODÖO ile ilgili etkinliklerde öğretmenlerin rolü azımsanmayacak kadar önemlidir.

Temelde, ODÖO öğrencilerin bilgiyi alışılmadık, etkileşimli ve uygulamalı yollarla edinmelerine olanak tanımaktadır. ODÖO, öğrencilerin bilgiyi edinme ve deneyimleme biçimlerini zenginleştirmektedir. Öğrenciler bu ortamlarda pratik deneyimler, sosyal etkileşim ve kişisel keşifler gerçekleştirmektedir. ODÖO özellikle dezavantajlı öğrencilere daha güvenli bir öğrenme ortamı sunarak onların akademik başarısını ve kişisel gelişimini desteklemektir (Helms vd., 2021). ODÖO modern eğitimde vazgeçilmez bir unsurdur ve öğrencilerin sadece sınıf duvarlarının ötesine geçmesini değil, aynı zamanda dış dünyayı keşfetmesini desteklemektedir. ODÖO öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirerek öğrenmeye olan ilgisini arttırmaktadır. Bu ortamlar, öğrencilerin gerçek dünya deneyimleriyle bağlantı kurmalarına ve öğrenmeyi yaşamları boyunca sürdürmelerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle ODÖO 'nın eğitimde kullanımına yönelik öğretmenlerin büyük destekleri bulunmaktadır. Öğretmenler sınıfını bir ODÖO'na yönelik geziye götürdüklerinde konunun öğretimine, öğrenci güvenliğine ve ihtiyaçlarına yönelik birçok değişkeni göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bir ODÖO'na gerçekleştirilen gezide öğretmenlerin rolü büyüktür çünkü iyi bir planlama yapması gerekmektedir. Yoksa gezinin kazanıma uygunluğuna, güvenliğe vb. değişkenlere dikkat edilmeden gerçekleştirilen gezilerin, eğlencenin ötesine geçememesi söz konusudur. ODÖO'na yönelik gerçekleştirilecek bir gezide bulunan tüm bileşenlerin öğretmenler tarafından dikkate alındığında, öğrencilerin mutlu olması, eğlenmesi, öğrenmesi (Weyer, 2009), öğrendiği bilgilerin daha kalıcı olması (Wright, 2012), öğrencilerin derse yönelik başarısının artması (Kılıç, 2020) ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmesi (Can, 2019; Özdemir, 2019) söz konusudur. İlaveten öğrenciler bu ortamlarda eğlenmekte, mutlu olmakta ve yeni fikirler üretmektedir (Can, 2019). Schmoll (2013) gerçekleştirdiği bir araştırmasında, planetaryum gezisinin öğrencilerin tutum, ilgi ve öğretimini desteklediğini ortaya çıkarmıştır (Schmoll, 2013).

ODÖO önceden de bahsedildiği gibi sınıfın dört duvarı dışında yer alan ortamlardır. Bu ortamlara yönelik ve öğretmen rehberliğinde yapılan seyahatler ise okul dışı geziler olarak tanımlanabilmektedir. ODÖO'na yönelik gerçekleştirilecek gezilerde öğretmenlere büyük roller düşmektedir.

1.1.Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Faydaları

ODÖO ile ilgili gerçekleştirilen literatür taramasında ODÖO'nın çocukları hem bireysel hem de toplumsal yönden desteklediği ortaya çıkmıştır. ODÖO çocuklara yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı verdiği için onlara çeşitli deneyimler yaşatmakta (Dere, 2022), çocuklar bu deneyimler sayesinde özgüven ve bağımsızlık kazanmaktadır (Demo vd., 2021). Ayrıca bu ortamlar çocuklara birlikte öğrenme fırsatı sunmakta (Walan ve Gericke, 2021; Newman, 2022), çocuklar böylece toplumsal etkileşim içerisinde olmakta (Cunningham ve Gomez, 2021) ve empati becerisi kazanmaktadır. Bahsedilen bu faydalar aşağıda açıklanmıştır.

Deneyim: ODÖO öğrencilere sadece kitaplardan değil aynı zamanda doğrudan deneyimlerden öğrenme fırsatı vermektedir. Bir biyoloji dersinde ODÖO'na yönelik bir doğa yürüyüşü sırasında biyolojik çeşitliliği gözlemlemek, öğrenilen bilgilerin sadece pekiştirmesine yardımcı olmamakta ayrıca öğrencilerin doğayı

ve çevreyi daha derinden anlamasına imkân tanımaktadır. ODÖO'nda öğrenilen bilgiler daha kalıcı olmakta (Wright, 2012), öğrencilerin başarısı artmakta (Kılıç, 2020) ve öğrencilerin derse yönelik tutumu olumlu yönde değişmektedir (Can, 2019; Özdemir, 2019). Öğrenciler ODÖO sayesinde önceden öğrendiği bilgileri hatırlayarak bu ortamlardaki zamanı daha verimli kullanmaktadır (Schmoll, 2013). Bir öğrencinin müze ziyareti, bir doğa yürüyüşü veya bir staj deneyimi, sınıf içinde öğrenilen kavramların pratikte nasıl uygulandığını görmesi açısından önemlidir

Özgüven ve Bağımsızlık: ODÖO öğrencilerin kendi başlarına öğrenme yeteneklerini geliştirmektedir. Böylece öğrenciler kendi başlarına araştırma yapma, ortaya çıkan sorunları çözme ve yeni beceriler edinme konusunda daha fazla özgüven kazanabilmektedir. Bilim merkezlerini ziyaret eden kişiler bilime yönelik pozitif duygular geliştirmekte, daha kolay öğrenmekte ve öğrendiği bilgileri günlük hayatta kullanmaktadır (Eshach, 2007). ODÖO öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı vermektedir. Öğrenciler bu tür deneyimler sayesinde araştırma yapma, problem çözme ve yeni beceriler kazanma konusunda daha cesur olabilmektedir. Öğrenciler ODÖO'nda kendi ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına uygun öğrenme fırsatı bulduklarında, daha motive olabilmekte ve daha bağımsız hale gelebilmektedir.

Çeşitlilik ve Esneklik: ODÖO eğitim deneyimini çeşitlendirerek öğrencilere farklı öğrenme ortamlarında öğrenme şansı vermektedir. Doğal parklar, sanat galerileri, tarih müzeleri, teknoloji atölyeleri gibi birçok farklı ortam, öğrencilerin ilgi alanlarına göre özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve çevreyi keşfetmelerine imkân verebilmektedir.

Toplumsal Etkileşim ve Empati: ODÖO öğrencilere farklı yaş gruplarından ve kültürlerden gelen insanlarla etkileşim kurma fırsatı vermektedir. Bu durum öğrencilerde empatiyi geliştirebilmekte, farklı perspektifleri anlama becerisini kazandırabilmekte ve toplumsal ilişkileri güçlendirebilmektedir. ODÖO öğrencilerin sosyalleşmesine pozitif katkısı olan ortamlardır (Şengül, 2022). Bu ortamlarda insanlar iletişim kurmaktan zevk almaktadır (Halonen & Aksela, 2019). ODÖO ayrıca öğrencilerin iş birliği yapma ve iletişim kurma gibi becerilerini desteklemektedir (Şengül, 2022). Öğrenciler bu sayede mutlu olmaktadır (Halonen & Aksela, 2019).

1.2.Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Öğretmenin Rolü Rehberlik ve Yönlendirme

Öğretmenler, öğrencilerin ODÖO deneyimlerine rehberlik etmek ve yönlendirmekle yükümlüdür. Öğretmenler öğrencilerine ODÖO'nda nasıl etkili kaynaklar bulacağını, güvenli araştırma yöntemini, bilgiyi değerlendirmeyi ve kritik düşünmeyi öğretmektedir. Öğretmenler öğrencilerine ODÖO'nda nasıl etkin olabileceklerini göstermek için onlara ipuçları vermekte ve çeşitli stratejiler sunmaktadır. Bir eğitim-öğretim ortamında öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamın hazırlanması çok önemlidir (Ay vd., 2015). Öğrencilere eğlenceli gelen ODÖO'nın hazırlanmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Ay vd., 2015; Arık, 2022). Literatürde etkili bir ODÖO'na yönelik okul gezisi için öğretmen faktörü araştırılmış ve araştırma sonuçları dört başlık altında toplanmıştır. Bu taramada öğrenciye faydası olan faaliyetler göz önünde bulundurulmuştur.

İlgi Alanlarına ve İhtiyaçlara Uygun Kaynak Sağlama: Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun kaynakları sağlamak için çaba göstermelidirler (Uğurlu, 2022). Bunlara kitaplar, makaleler, videolar, etkinlikler ve topluluk kaynakları örnek verilebilir. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyecek ve onları motive edecek kaynaklar sağlayarak onların ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir.

İlham ve Motivasyon Sağlama: Öğretmenler öğrencilerinin ilgi duyduğu konuları keşfetmelerine ve öğrenmenin yaşam boyu süren bir macera olduğunu kavramalarına yardımcı olmaktadır. ODÖO'na yönelik etkinlikler sayesinde öğrencilerin merak duygusu artmaktadır (Demirtaş vd., 2021). ODÖO'nda öğrenciler mutlu olmaktadır (Griffin, 1994).

Geri Bildirim ve Değerlendirme: ODÖO'nda gerçekleştirilen öğrenme deneyimleri sırasında öğretmenler öğrencilere geri bildirim vererek onlara değerlendirme yapma şansı verebilmektedir. Öğretmenler gerçekleştirilen gezilerden sonra geziler ile ilgili elde edilen verileri öğrencilerle beraber analiz ederek

onların sorularına cevap aramaktadır (Schmoll, 2013). Geri bildirim sayesinde öğrenciler deneyimlerini daha derinlemesine anlamakta ve gelecekteki öğrenme fırsatlarına kendilerini daha iyi hazırlamaktadır. Geri bildirimler ayrıca öğrencilere kendilerini nasıl geliştirebileceklerini ve başarılarını nasıl görebileceklerini öğretmektedir. ODÖO sayesinde öğrenciler sorduğu soruların cevabını hemen almaktadır (Küçük, 2020). Öğretmenler öğrencilerine gezi ile ilgili dönütler vermektedir (Storksdieck, 2007).

İş birliği ve Ortaklık Oluşturma: Öğretmenler öğrencilerle birlikte çalışarak onların ODÖO'na yönelik deneyimlerini daha zengin hale getirebilmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin ilgi alanlarını, güçlü ve zayıf yanlarını anlamak için onlarla sürekli iletişim halinde olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerle birlikte etkinlikler düzenleyerek onlarla iş birliği içerisinde olması gerekmektedir. Öğrenciler ODÖO'nda nesneler ile etkileşim kurmakta, yaparak-yaşayarak öğrenmekte, önceki öğrendiği bilgileri kullanarak yeni öğrendiği bilgileri anlamlandırmaktadır (Stanford vd., 2018).

ODÖO'na yapılan gezilerin başarısı öğretmenler tarafınfan planlanan gezi öncesi, gezi sırası ve gezi sonrasında gerçekleştirilmesi gereken bazı hazırlıklara bağlıdır (Jarvis & Pell, 2005):

- Gezi Öncesi: Gezi öncesinde gezinin amacı ve gezinin nerede gerçekleştirileceği belirlenmeli, imkân varsa gezi yeri önceden ziyaret edilerek nelere dikkat edileceği öğrenilmeli, alandan rehber görevli talep edilmeli ve gezi öncesinde bilgilendirme toplantısı yapılmalıdır (Schmoll, 2013). Bir okul alanı gezisi sınıfta hazırlık ile başlar bir tür takip ile sona erer ve her ikisinin de kapsamı-kalitesi tüm saha gezisinin öğrenme potansiyelini güçlü bir şekilde etkileyen yapıya sahiptir (DeWitt, & Wagner, 2022). Gezinin amacının konuşulması, ziyaret öncesinde yapılabilecek etkinliklerin belirlenmesi ve ziyaret öncesi öğrencilerin bir beklentisinin olup olmadığının öğrenilmesi önemlidir (Eshach, 2007). Gezi öncesi yapılacak hazırlıklar sayesinde öğrenciler bilişsel ve duygusal açıdan daha aktif olmaktadır (Eshach, 2007). ODÖO'na gitmeden önce bu ortamlar insanlara tanıtılmalıdır (Costencu, 2014). Gezi öncesinde öğrencilere ait tıbbi bilgi ve personel iletişim formunun doldurulması ve geziye yönelik iyi bir planlamanın yapılması gerekmektedir (Hendricks vd., 2017).

  Gezi Sırasında: Gezi anında gezi ile ilgili kurallar öğrencilere hatırlatılmalı, öğrenme süreçlerini içinde barındıracak şekilde güzergâh tespit edilmeli, gerekli olan materyaller geliştirilmeli ve gerekli güvenlik önlemleri alınmalıdır (Hendricks vd., 2017). Öğrenme etkilerinin sürdürülmesini sağlamak için, okul dışı öğrenme ortamlarının sağlayıcıları, sınıf öncesi veya sonrasında kullanılmak üzere öğrenme materyalleri oluşturmalıdır (Asylbekov & Wagner, 2022).

- Gezi Sonrasında öğrencilerin gezi ile ilgili ne öğrendiklerini anlamak için anket yaptırılır (Achen vd., 2019). Etkili bir öğrenme için çalışma kâğıtları kullanılır (DeWitt & Storksdieck 2008).

ODÖO'na yönelik etkili bir gezi, yapılan iyi bir planlamaya ve hazırlığa bağlıdır. Bu planlama ve hazırlık doğrultusunda gezinin amacına ulaşması söz konusudur. Bu hazırlığın en önemli sağlayıcısı ise öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin rolü büyüktür. "ODÖO'nda öğretmenler" ile ilgili yapılan literatür taramasında çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Ay vd. (2015) çalışmasında öğrencilerin ODÖO'nda aktif olması gerektiğini ve bu nedenle gezi öncesi, gezi sırası ile gezi sonrasında öğretmenlere büyük görev düştüğünü ortaya çıkarmıştır. Şahin ve Atbaşı (2020) ODÖO'na yönelik gerçekleştirilen bir alan gezisinde öğretmenler tarafından oluşturulan olumlu okul ikliminin öğrencilerin başarısını arttırdığını bulmuştur. Lucas (2000) yaptığı bir çalışmasında, a-Öğretmenlerin alan gezileri ile ders programı arasında bağ kurduğunu, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen alan gezileri sayesinde öğrencilerin gerçek deneyimler yaşadığını, b-Yaşanan bu deneyimler sayesinde öğrencilerin gelecekteki öğrenmelerine pozitif etkisinin olduğunu, c-Öğretmenler alan gezileri sayesinde öğrencilerinin ilgisi ve motivasyonu arttığını, d-Alan gezilerinde öğretmenler öğrencilerin daha fazla durumu keşfetmelerine yardımcı olduğunu, e-Öğretmenler öğrencilerine sınıf dışına gittiklerinde birçok rutinin dışına çıkmasını sağladıklarını, f-

Öğretmenler öğrencilerine okul duvarlarının dışındaki alan gezileri sayesinde hayat boyu öğrenme fırsatı sunduklarını, g-Öğretmenler öğrencilerine alan gezilerinde pozitif deneyimler yaşamalarını sağladıklarını ve onlara eğlenecekleri ortamlar sunduklarını bulmuştur. Öğretmenler uygun stratejileri modelleyerek öğrencilerinin öğrenmesini desteklemektedir (Schmoll, 2013). Uğurlu (2022) bir çalışmasında öğretmenlerin rehber olduğu alan gezilerinde öğrencilerine işbirlikçi ve bireysel öğrenme fırsat tanıdığı ve öğrencilerinin motivasyonu arttığını bulmuştur. Sarıgül (2021) bir çalışmasında öğretmenlerin gezi öncesinde öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesi için herhangi bir hazırlık yapmadıklarını, gezi sonrasında gezinin değerlendirilmesinde sözel değerlendirme yaptıklarını bulmuştur. Demirtaş ve Çayır'a (2021) göre öğretmenler geziden önce yeterince bir planlama yapmadıkları için gezi amacına ulaşamamaktadır. Arık (2022) yaptığı bir çalışmasında gezi sırasında öğrencilere zarar gelebileceği düşüncesi ile öğretmenlerin ODÖO'na gezi düzenlemek istemediğini bulmuştur. Şimşek ve Kaplan (2022) yaptığı bir çalışmasında öğretmenlerin gezi organizasyonu ve gezinin düzeni ile daha çok ilgilendiğini, bu nedenle öğretmenlerin gezi ortamında öğrenme fırsatlarını ihmal ettiğini bulmuştur. Griffin (2004) çalışmasında öğretmenlerin ODÖO'na gerçekleştirdiği gezileri kazanımlarla eşleştirmediğini ve onların nadiren etkinlikler düzenlediğini bulmuştur. Kisiel (2003) çalışmasında gezilerle ilgili öğretmenlerin planlama yapmada yetersiz olduğunu bulmuştur. Şimşek ve Kaplan (2022) çalışmasında öğretmenlerin ODÖO ile ilgili yeterince bilgisinin olmadığını, bu ortamlarda hangi öğrenme tekniklerini kullanacağını ve derslerle nasıl ilişkilendireceklerini bilmediklerini bulmuştur. Aydoğdu vd. (2023) çalışmasında sınıfını ODÖO'na götüren öğretmenlerin ODÖO ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ortaya çıkmıştır. Jarvis ve Pell (2005) çalışmasında iyi bir ODÖO gezisinde öğretmen faktörünün çok önemli olduğunu bulmuştur. DeWitt ve Storksdieck'e (2008) göre bir okul dışı gezisinde öğretmenler teşvik edilir; (a) gezi öncesinde ortama aşina olmaya, (b) öğrencileri ortama ve gündeme yönlendirmeye ve öğrenme hedeflerini netleştirmeye, (c) ziyaret öncesinde müfredat hedefleriyle uyumlu etkinlikler planlamayı (d), öğrencilere çevreyi keşfetmeleri için zaman tanımayı, (e) müfredatı destekleyen faaliyetleri planlamayı ve ayrıca ziyaret sırasında ortamın benzersizliğinden faydalanmayı, (f) ziyaret sonrası sınıf ziyaretlerini planlamayı ve okul gezisi deneyimini pekiştirmek için öğrencilere fırsat tanımayıdır.

Yapılan literatür taramasında sınıfını geziye götüren öğretmenlerin ODÖO ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Bir gezinin gerçekleştirilmesinde hem zaman hem de maddi kaynak açısından ciddi kayıplar söz konusudur. Dersle ilgili kazanımların geziler konusunda yeterli bilgiye sahip bir öğretmen tarafından ODÖO'nda gerçekleştirilmesi etkili bir öğrenmenin kaynağı olarak görülebilir. Çünkü gezinin dersin kazanımı ile eşleştirilmesinden gezinin değerlendirilmesine kadar ki geçen süreçte yapılacak çalışmaların özenli bir şekilde planlanması gerekmektedir. Bunun için ODÖO ile ilgili yeterli bilgiye sahip öğretmenlerin olması gezinin etkili gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Bu açıdan düşünüldüğünde sınıfını ODÖO'na götürecek öğretmenler için bu çalışmanın yol göstereceği değerlendirilmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Öğretmen görüşlerine göre, etkili bir ODÖO'na yönelik okul dışı gezisinde öğretmenlerin neler yapabileceğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi, etkili bir okul dışı gezisi için öğretmenler neler yapmalıdır?

Alt Problemler:

1-Etkili bir ODÖO'na yönelik okul dışı gezisi için, öğretmenlerin gezi öncesinde yapması gereken faaliyetler nelerdir?

2- Etkili bir ODÖO'na yönelik okul dışı gezisi için, öğretmenlerin gezi sırasında yapması gereken faaliyetler nelerdir?

3- Etkili bir ODÖO'na yönelik okul dışı gezisi için, öğretmenlerin gezi sonrasında yapması gereken faaliyetler nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

İnsanoğlu doğadan kopuk bir şekilde yaşayamaz. Çünkü canlıların tüm ihtiyaçları doğadan karşılanmaktadır. Bu bağlamda doğanın anlaşılması için doğa ile içi içe olarak doğada bulunan nesnelerin incelenmesi gerekmektedir. Doğal çevrede sınırsız sayıda bilimsel kanıt yer almaktadır (Dewey, 1929). Eğitimin hayatın kendisi olduğu düşüncesi non-formal yapıda olan ODÖO'ndan biri olan çevre ile desteklenmesi eğitim açısından önemlidir. ODÖO sınıfta yapılan eğitimi desteklemektedir (Richmond vd., 2017). Bu nedenle dersin kazanımlarının öğrenciye öğretilmesi, öğrencinin ders işlerken mutlu olacağı ve ilgisini çekeceği etkinliklerin yapılması önemlidir. Öğrenciler ODÖO'nda mutlu olmaktadır. Bu tür öğrenme çevrelerinin popüler olmasının nedenlerinden biri de öğrencinin ilgisini çekmesidir (Schmool, 2013). ODÖO'na yapılan alan gezileri ile öğrencilerin konuyu öğrenmesinin yanında mutlu olması da söz konusudur (Eshach, 2007). ODÖO'nda gerçekleştirilen gezilerin öğrencilerin hem bilişsel hem de duygusal yönüne pozitif katkısı bulunmaktadır (DeWitt & Storksdieck, 2008). Öğrencilere değerli olduğunu hissettiren ve sorumluluk almalarını olanak veren etkinliklerin gerçekleştirilmesi dikkate değerdir. Bu etkinliklerin yapıldığı ve öğrenmeye faydası olan yerler ODÖO'dır. ODÖO'nda işlenen dersler, öğrencinin ilgisini çekerek öğrenmenin daha etkili olmasını desteklemektedir. ODÖO'nın birçoğu öğrencilerin informal ve formal öğrenmesi arasındaki bağı güçlendirmektedir (Schmoll, 2013). Ancak bazı öğretmenler güvenlik ve ekonomik yetersizlik gibi durumları öne sürerek ODÖO'na gezi düzenlememektedir (Gürbey vd., 2022). Ayrıca öğretmenler amaçsızca öğrencilerini ODÖO'na götürdükleri için öğrencilerin bu yerlerde ilgisi kaybolmakta, sorulan sorulara yanlış cevap vermekte ve böylece gezi hedefine ulaşamamaktadır (Eshach, 2007). Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farkı, öğretmenin rolünün yeterince ele alınmamasıdır. Bu çalışmanın sınıfını ODÖO'na götürmek isteyen öğretmenlere yol göstereceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, verilerin toplanması, analizi, geçerlilik ve güvenilirlik ile etik kurul onayı alt başlıkları yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan olgubilime göre desenlenmiştir. Olgubilim araştırılmak istenen olguyu deneyimleyen insanlardan o olgu ile ilgili bilgi toplanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Olgubilim, konu ile ilgili insanların deneyimlerinde derinlemesine bilgilerin toplanmasıdır (Creswell, 2014).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme seçme yöntemine göre tespit edilen ve sınıfını en az bir defa okul dışına geziye götüren 14 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme seçme yöntemi, araştırmacının önceden belirlediği birtakım ölçütlerini yerine getiren durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Katılımcıların demografik bilgisi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Katılımcıların Demografik Bilgisi

Katılımcılar	Cinsiyeti	Okulun Yeri	Yaş	Kıdem	ODÖO'na Götürme Sayısı
K 1	Erkek	İlçe Merkezi	25	22	2
K 2	Kadın	İl Merkezi	39	16	8
K 3	Kadın	İl Merkezi	39	14	3
K 4	Kadın	İl Merkezi	37	16	5
K 5	Erkek	İl Merkezi	43	20	6
K 6	Kadın	İl Merkezi	40	14	12
K 7	Kadın	İl Merkezi	45	22	6
K 8	Erkek	İl Merkezi	36	13	8
K 9	Kadın	İl Merkezi	42	20	5
K 10	Kadın	İl Merkezi	51	16	2
K 11	Erkek	İlçe Merkezi	33	10	3
K 12	Kadın	İl Merkezi	41	20	1
K 13	Erkek	İl Merkezi	42	19	1
K 14	Kadın	İl Merkezi	39	17	10

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcıların 9'u kadın 5'i erkek olduğu, katılımcıların yaş aralığının 25-43 arasında değiştiği, mesleki kıdeminin 10-22 yıl arasında farklılaştığı, iki katılımcının İlçede, 12 katılımcının ilde görev yaptığı, sınıfını geziye götürme sayısının 1-12 arasında değiştiği görülmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 12 soru çalışmanın sorularına yanıt arayabilecek şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan form sınıf öğretmenliği alanında Dr. unvanına sahip iki hocaya gösterilmiş ve birinci hoca üç ve dördüncü soruların soru kökünü, ikinci araştırmacı ise 12. sorunun çıkarılarak önerdiği sorunun dâhil edilmesini önermiştir. Sonrasında elde edilen görüşme formu bir sınıf öğretmenine uygulanmış, böylece formu cevaplama süresinin yaklaşık 30 dakika sürdüğü ve soruların anlaşırlığının yeterli olduğu görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, önceden hazırlanan soruların yer aldığı ve ihtiyaç doğrultusunda ilave soruların sorulduğu, olgu ile ilgili derinlemesine bilgi toplamak için sonda soruların da sorulabildiği ve istendiğinde soru sırasının değiştirilebildiği bir formdur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Birinci araştırmacı tüm katılımcılar ile görüşmeleri yüz yüze gerçekleştirmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler sırasında katılımcıların yanıtları bilgisayar Word programına yazılmıştır. Sonrasında katılımcıların yanıtlarının yer aldığı Word dosyaları NVivo bilgisayar paket programına aktarılmıştır. Öncelikle program üzerinden veri dosyaları açılarak incelenmiştir. Sonrasında yanıtlar içerik analizi yöntemi ile soru soru analiz edilerek yorumlanmıştır. Analiz sırasında önce kodlar, sonra kategorilere ve en sonunda temalara ulaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında sınıf eğitimi alanında

uzman iki Dr. unvanına sahip öğretmenlerce tüm kodlamalar ayrı ayrı yapılmış ve kodlayıcırlar arasındaki benzerlik, birinci temada %83, ikinci temada %82, üçüncü temada %84, dördüncü temada %85, beşinci temada %84, altıncı temada %83, yedinci temada %82, sekizinci temada %84, dokuzuncu temada %84, onuncu temada %83, 11. ve 12. temalarda ise yaklaşık %87 oranında benzerliğe ulaşılmıştır. Ardından oluşturulan kod, kategori ve temalar iki Dr. unvanına sahip hoca tarafından incelenmiştir. Kodlayıcırlar arasındaki görüş birliğinin %80'dan az olmaması beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994). Benzer olmayan kodlara birinci temada yer alan birinci görüşme sorusu için örnek verilecek olunursa; görüşme sorusu 1; Geziye gidilecek yeri nasıl belirlersiniz? açıklayınız şeklindedir. Farklı kodlar: aile talebi, yaşa uygunluk, ekonomiklik, kalıcılık, motivasyon…

2.5.Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel verilerin analizinde geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için birtakım yöntemlerden yararlanılmış olup, bunlar aşağıda sunulmuştur:

- İnandırıcılık için uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gerçekleştirilmiştir. Birinci araştırmacı çalışma kapsamında katılımcılar ile görüşmüştür. Katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen analizlerden sonra ortaya çıkan kod, kategori ve temalar, alanında uzman iki hoca tarafından incelenerek analiz edilmiş ve benzer kodlara ulaşılmıştır. Ayrıca ortaya çıkan temalar katılımcılarla paylaşılmış ve gerekli teyitler alınmıştır.
- Aktarılabilirlik için amaçlı örnekleme yöntemine göre katılımcıların tespit edilmesi ve ayrıntılı betimlemenin yapılmasıdır. Sınıfını en az bir defa geziye götüren katılımcılar ölçüt örnekleme seçme yöntemine göre tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların ifadeleri araştırma raporunda doğrudan yer almıştır.
- Tutarlılık için veri toplama aracının oluşturulması, verilerin elde edilmesi süreçlerine ve verilerin analizine hassas davranılmasına çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra alanında uzman iki hocaya gönderilmiş ve onların görüşleri alınmıştır. Birinci araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin yanıtları Word dosyasına yazıldıktan sonra NVivo bilgisayar paket programına aktarılarak içerik analizi ile soru soru analiz edilmiş ve sonrasında yorumlanmıştır.
- Teyit edilebilirlik için görüşme formları dosyalanarak ham veriler koruma altına alınmış, verilerin analizi sürecinde yapılan tüm kodlama ile notlar arşivlemiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Verilerin analizi sonucu ortaya çıkan kod ve temalar alanında uzman iki hocanın ortaya çıkardığı kod ve temalara paralel olduğu görülmüştür.

2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.02.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-50704946-100-401024

3. BULGULAR

Bu bölüm araştırma sorularına yanıt aranacak şekilde oluşturulmuştur. Görüşme formunun ilk dört sorusu araştırmanın birinci sorusuna, 5-8 soruları araştırmanın ikinci sorusuna ve 9-12 soruları ise araştırmanın üçüncü sorusuna yanıt aranacak şekilde hazırlanmıştır.

Görüşme sorusu 1; Geziye gidilecek yeri nasıl belirlersiniz? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.

Geziye Gidilecek Yerin Belirlenmesi Teması, Kategoriler ve Frekanslar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Geziye Gidilecek Yerin Belirlenmesi	Kazanıma uygun olması	gezinin amacı, kapsayıcı, müfredata uygun, konuya uygun	10	"Gezinin hangi amaçlara uygun olduğu, öğrencilerime ne kadar faydalı olacağı, yaş gurubumuz için uygun olup olmadığı, ulaşımın kolaylığı, güvenliği ile ilgili konulara göre gidilecek yeri belirlerim." (K7) "Ders planlarında okul dışı ortamlarda anlatılması gereken bir konu varsa, plana dâhil etmeye çalışırım. Genellikle kazanım doğrultusunda ilerlerim." (K6)
	Öğrenci gelişimine uygun olması	faydalı, gelişime uygun, turistik, kazanım tarihi, kültürel, doğal yerler, kalıcı öğrenme	6	"Öğrencilerin yaşına uygun, ulaşımı kolay hem eğlenip hem öğrenecekleri yerlere götürmeyi tercih ederim." (K9) "...Öğrenci ihtiyaç ve dersin durumuna göre" (K13)
	Güvenilir olması	güvenli	4	"...tarihi, kültürel ve doğal güzellik olarak bir albenisinin olması en önemlisi güvenliğin sağlanmasının kolay olması en önemli kriterlerimdir." (K11) "Öğrenciler için ekonomik, güvenli ve eğlenceli olmasına dikkat ederim" (K2)
	Eğlenceli yer olması	eğlenceli	2	"Öğrencilerin eğleneceği yer olmasına dikkat ederim. Tüm öğrencilere hitap edecek olmasına dikkat ederim." (K4) "Öğrenciler için ekonomik, güvenli ve eğlenceli olmasına dikkat ederim" (K2)
	Kolay ulaşılabilir olması	okula yakın, ulaşımı kolay, ekonomik	2	"Yerleşim yerine yakınlık, ulaşımda kolaylık, günübirlik git-gel için uygunluk…" (K11) "..., ulaşımın kolaylığı…" (K7)

Bu soru analiz edildiğinde, Geziye Gidilecek Yerin Belirlenmesi Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 3'den bakıldığında, katılımcıların çoğunluğu (10) geziye gidilecek yerin dersin kazanımına uygun olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca katılımcıların altısı geziye gidilecek yerin öğrenci gelişimine uygun olması ve dört katılımcı ise geziye gidilecek yerin güvenilir olması gerektiğine dikkat çekmiştir. İkişer katılımcı ise gezi yerinin eğlenceli ve kolay ulaşılabilir olmasına dikkat çekmiştir.

Görüşme sorusu 2; Geziye gidilecek yeri belirledikten sonra bu yerle ilgili neler yaparsınız? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.
Gezi Yeri ile İlgili Yapılacaklar Teması, Kategoriler ve Frekanslar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Gezi Yeri ile İlgili Yapılacaklar	Bilgi toplanması	araştırma yapma, önceden ziyaret, ön araştırma, yetkili ile konuşma, randevu alma, içerik öğrenme, katkı, vizyon,	13	"Bu yere en kolay ve en güvenli şekilde nasıl gidilir, bu yerin eğitim vizyonuma ve çocuklara katkısı ne olabilir, burayı bize en iyi kim tanıtabilir? Bu sorulara cevap bulmaya çalışırım." (K11) "Öncelikle randevu ayarladıktan sonra öğrencilerime konu ile ilgili bir araştırma yapıp sunum yapmalarını isterim. Kütüphane gibi kurumlara gezi düzenlendiyse gidilecek yerin kurallarını öğrencilerimle bulmaya çalışır, gezi kafilesinin kendi oluşturduğu kurallara uymasını beklerim." (K14)
	Planlama yapılması	planlama, ortam düzenleme, fiziki şartlar	3	"Gezilecek yer ile ilgili ön araştırma yaparım. İlk önce kendim gezerim ne kadar zamanda neler yapacağımı planlarım." (K3) "Bu yerle ilgili bir araştırma yaparım. Genellikle gidilecek yerdeki görevlileri arayıp bir ön görüşme yaparım. Yapmamız gerekenleri ve gezideki planlamayı ilgili kişiden öğrenirim." (K7)
	İzin alınması	izin alma	1	"…Gideceğiz yer bir kamu veya özel kuruluş ise o kamu kuruluşun amirinden izin ve bilgi alabilirim." (K1)
	Öğrencilerin ve velilerin bilgilendirilmesi	veli görüşmesi, not etme, bilgi verme, alanın kurallarını öğrenme	1	"Çocuklara neler görebileceklerini, gezinin amacını, neleri gözlemlediklerini not etmelerini söylerim." (K12)

Bu soru analiz edildiğinde, Gezi Yeri ile İlgili Yapılacaklar Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 4'den bakıldığında, katılımcıların çoğu (13) gezi yeri ile ilgili bilgi toplanması gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca üç katılımcı geziye gitmeden önce iyi bir planlama yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Birer katılımcı ise gezi ile ilgili izin alınması ve velilerin bilgilendirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir.

Görüşme sorusu 3; Geziye gitmeden önce gezi ile ilgili öğrencileri bilgilendirmeye yönelik neler yaparsınız? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5.

Gezi Öncesi Öğrencilerin Bilgilendirilmesine Yönelik Çalışmalar Teması, Kategoriler ve Frekanslar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Gezi Öncesi Öğrencilerin Bilgilendirilmesine Yönelik Çalışmalar	Öğrencilerin bilgilendirilmesi	gezi planı, kısa bilgilendirme, not defteri, gezinin amacını açıklama, güdüleme, fayda, yapılması gerekenler, merak, ödev verme	13	"Geziye gitmeden önce öğrencilere gezi planından bahsederim. Örneğin gezi için nereye, nasıl gidileceği, gezi süresi, maliyeti, güvenliği, öğrenci sayısı, veli izinleri ve gerekli üst birimlerden izinlerin alınmış olması gerekir. " (K1) "Gezi tarihi, rotası, süresi ve yapılacak aktiviteler hakkında öğrenci ve velileri bilgilendirmek amaçlı bir toplantı düzenleyip bütün detayları anlatırım. Merak edilen ve kafaya takılan bütün soruları cevaplarım." (K11)
	Broşür, videolar vb. hazırlanması	broşür, video, kurallar	5	"...Broşür, tanıtım videosu veya öğretmenin bilgilendirmesi gereklidir. Veli izni mutlaka olmalıdır. Öğrencinin merakını harekete geçirmek gerekir." (K6) "...Gidilecek yer ile ilgili video izletip fotoğraflarla anlatırım. Bu ziyaretin bizlere sağlayacağı faydaları vurgularım." (K7)

Bu soru analiz edildiğinde, Gezi Öncesi Öğrencilerin Bilgilendirilmesine Yönelik Çalışmalar Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 4'ten bakıldığında, katılımcıların çoğu (13) öğrencilerin bilgilendirilmesi gerektiğini açıklamıştır. Beş katılımcı ise broşür, video vb. hazırlanmasının iyi olacağını vurgulamıştır. ODÖO'na çıkılmadan önce gidilecek yerin özellikleri ve kuralları öğrencilere anlatılması önemlidir. Çünkü arı, mantar vb. alerjisi olan bir çocuğun alerjiye neden olan canlı ya da nesnelerle dolu bir yere gitmesi tehlikelidir.

Görüşme sorusu 4; Gezi öncesinde öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak adına neler yaparsınız? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Gezi Öncesi Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılamaya Yönelik Çalışmalar Teması, Kategoriler ve Frekanslar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Gezi Öncesi Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılamaya Yönelik Çalışmalar	Planlama yapılması	toplantı, bilgi verme, tanıtıcı kartlar, fizyolojik ihtiyaçlar, tedarikli olma, hatırlatma, velileri bilgilendirme, araç ayarlama, güvenlik	12	"Gezi öncesinde öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek için geziye gidecek öğrenci velileriyle bir toplantı yaparım. Gezinin yerine, süresine, mevsimine göre ihtiyaç duyacakları kıyafet hazırlamalarını, öğrencilerin alerjik durumlarının olup olmadığına, gezi sırasında kaybolma riskine göre öğrenci tanıtıcı kart yapmalarını sağlayabilirim." K1) "...Gezi esnasında herhangi bir eksik çıkmaması için önceden bir ihtiyaç listesi hazırlayıp her detayı hesaplamaya çalışırım. (K11)
	Yardım edilmesi	gönüllü veli, destek, ihtiyaç listesi, yardım, maddi hazırlık	4	"Her öğrenci kendi ihtiyacını karşılar. Karşılayamayacak durumda olanlar, gönüllü veliler tarafından ihtiyaçları giderilir." (K5) "Velilerle iş birliği yaparak gezinin içeriğine göre varsa maddi hazırlıklar, minimum gereklilikler ile ilgili hazırlık yaparım." (K13)
	Öğrencilere eğlenceli etkinliklerin yapılması	faaliyetler, etkinlikler	1	"Görsellerle desteklerim. Drama, şarkı, parmak oyunu vb. ile pekiştirmeler yaparım" (K10)

Bu soru analiz edildiğinde, Gezi Öncesi Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılamaya Yönelik Çalışmalar Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 6'dan bakıldığında, katılımcıların çoğu (12) iyi bir planlama yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca dört katılımcı maddi durumu iyi olmayan çocuklara yardım edilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bir katılımcı ise ODÖO'nda eğlenceli etkinliklerin planlanması gerektiğinden söz etmiştir.

Görüşme sorusu 5; Gezinin etkili geçmesi için gezi sırasında neler yaparsınız? Açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Gezi Sırasında Yapılacaklar Teması, Kategoriler ve Frekanslar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Gezi Sırasında Yapılacaklar	Plana uyulması	plana uyma, alanı önceden gezme, yönetme, gözlem, yoklama yapma	6	"Gezinin etkili geçmesi için gezi planına uyulması gerekir. Gezi yapılacak yerin daha önceden geziyi yapan öğretmen tarafından bilinmesi de önemlidir…" (K1) "Gittiğimiz yerin tüm imkânlarından yaralanmaları için gerekli olan süreyi iyi kullanmaya çalışırım…" (K14)
	Rehberin gezdirmesi	rehber ayarlama, bilgilendirme, yardım isteme, uyma	6	"Gezi esnasında etkili ve zamanında rehberlik yararım. Tanıtılması gereken bölüm ve yerler var ise tanıtımının yapılmasını sağlarım." (K13) "Gezi sorumlusu varsa müze yerlerinde yardımcı olmalarını isterim. Kendim de bilgilendirmeler yaparım." (K2)
	Öğrencilere serbest bir zaman aralığının verilmesi	nesnelere dokunma, oyun oynama, eğlenme, mutlu olma, drama, dans	4	"... Ortam müsaitse oyun oynamalarına izin veririm. " (K10) "Gezi boyunca her detayı çocuklar için etkili ve eğlenceli kılarak çocuklar için mutlu anılar oluşturmaya çalışırım." (K11)
	Konu ile ilgili sorular sorulması	soru sorma, dikkati çekme	4	"...Ara ara sorular sorarım." (K7) "Gezi sırasında yetkililerin bilgilendirmesi dışında, konu ile ilgili belli sorular sorarım." (K6)
	Broşür ve çalışma kağıtlarının hazırlanması	gözlem formu	2	"Gezilecek yerin özelliğine göre drama, gezi-gözlem formları, dans, ritim gibi etkinliklerle desteklerim" (K12) "...Gerekli uyarıcılar hazırlarım. " (K4)
	Öğrencilerin not alması	not alma	2	"...Gezi esnasında notlar tutulmasını sağlarım." (K13) "Not defterlerine not almalarını isterim..." (K8)

Bu soru analiz edildiğinde, Gezi Sırasında Yapılacaklar Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 6'dan bakıldığında, katılımcıların altısı plana uyulması gerektiği ve katılımcıların altısı alanda bulunan çocukları rehberin gezdirmesinin iyi olacağını vurgulamıştır. Ayrıca dörder katılımcı gezi sırasında çocuklara serbest bir zaman aralığının verilmesinin iyi olacağını ve konu ile ilgili sorular sorularak öğrencilerin dikkatinin çekilmesinin gerektiğini açıklamıştır. İkişer katılımcı ise ODÖO'nda çeşitli çalışma kâğıtlarının öğrencilere yaptırılması ve öğrencilerin bu ortamlarda not alması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Görüşme sorusu 6, Gezi sırasında sizce nelere dikkat edilmelidir? Niçin? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Gezi Sırasında Dikkat Edilecekler Teması, Kategoriler ve Frekanslar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Gezi Sırasında Dikkat Edilecekler	Çocukların güvenliğine dikkat edilmesi	güvenlik, kurala uyma, sıra, düzen, yoklama, tedbir, kaza	14	"Öğrencilerin güvenliğine dikkat ederim." (K2) "...Güvenlikle ilgili kuralara, resim çekme veya resim çekmeme gibi…." (K1)
	Plana uyulması	süre, plan, uyarma, temizlik, kazanım,	8	"Gezi sırasında süreye dikkat edilmelidir. Çünkü geziler planlı yapılan turlardır. Örneğin müzeye bir gezi yapılmışsa başka gezi grupları da gelebilir…" (K1) "...Öğrencilerin kurallara uymadıklarında ne gibi sonuçları olacağını önceden anlatırım." (K5)
	Öğrencilere eğlenceli bir ortam sağlanması	eğlenme, mutluluk, keyif	2	"...Bir diğer önemli husus gezinin esas amacı olan çocukların mutlu olması ve eğitici bir süreç yaşamalarıdır." (K11) "... Eğlenmeleri önemlidir. "(K3)
	Fizyolojik ihtiyaçların giderilmesi	tuvalet, yemek, su, ihtiyaç, yaşına uygun	1	"...Öğrencilerin beslenme, su veya boşaltım gibi fizyolojik ihtiyaçlarına da dikkat edilmelidir." (K1)

Bu soru analiz edildiğinde, Gezi Sırasında Dikkat Edilecekler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 7'den bakıldığında, katılımcıların çoğu (14) çocukların güvenliğine dikkat edilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Katılımcıların sekizi hazırlanan plana uyulması gerektiğini vurgulamıştır. İki katılımcı ODÖO'nda eğlenceli bir ortam sağlanması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlıklı olunması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Görüşme sorusu 7; Öğrencilerin geziye odaklanması için sizce gezi sırasında neler yapılmalıdır? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğrencilerin Geziye Odaklanması Teması, Kategoriler ve Frekanslar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Öğrencilerin Geziye Odaklanması	Öğrencilere araştırma-inceleme görevi verilmesi	Araştırma-inceleme, ödev, soru sorma, soru kâğıdı, materyal, küçük görevler	7	"Öğrencilerin geziye odaklanması için onlara gezi ile ilgili bir araştırma-inceleme görevi verilebilir. Gidilen yer öğrencilerin önceden gitmedikleri yer olduğu için odaklanmaları kolay olacaktır…" (K1) "...Etkinliğe çocuk dâhil edilmelidir. Küçük görevlerle öğrencinin dikkati sağlanmalıdır." (K14)
	Öğrencilere gezi konusu ile ilgili çeşitli soruların sorulması	soru sorma, dönüt	4	"Gezi sonunda dönüt alınacağı, gezinin amacına uygun hareket edilmesi gerektiği hatırlatılmalıdır" (K9) "Belli aralıklarla uyarılar yapılabilir. Öğrencilerin ilgilerini çekecek yerlere odaklanmaları sağlanabilir" (K7)
	Oyun ortamının oluşturulması	ilginç etkinlikler planlama, uyarılar yapılması	4	"...ve eğlenceli bir hal alması içim etkinlikler yapılabilir " (K12) "Eğlenceli etkinlikler seçilmelidir…" (K14)
	Gezi alanında bir rehber ayarlanması	rehber, anlatma, bilgi verme, alan anekdot	3	"Gezilecek alanı iyi bilen oraya hâkim rehberlerden yardım almak, gezi bölgesiyle ilgili ilginç tarihi anekdotlar paylaşmak öğrencileri odaklamaya yardımcı olabilir" (K11) "Gezide rehber varsa rehber ayarlanmalı. Öğretmen gezi hakkında geniş bilgi sahibi olmalı gerekirse gezilecek yere önce kendisi gitmelidir. "C"(K8)

Bu soru analiz edildiğinde, Öğrencilerin Geziye Odaklanması Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablodan bakıldığında, katılımcıların çoğu (7) gezi sırasında öğrencilere araştırma-inceleme görevi verilmesi gerektiğini açıklamıştır. Dörder katılımcı ise öğrencilere gezi ile ilgili sorular sorulması gerektiği ve gezide oyun ortamının oluşturulmasının iyi olacağına dikkat çekmiştir. Üç katılımcı ODÖO'nda bir rehber görevlinin ayarlanmasının faydalı olacağından söz etmiştir.

Görüşme sorusu 8; Gezi sırasında öğrenci motivasyonunu nasıl sağlarsınız? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.
Gezi Sırasında Öğrenci Motivasyonunun Sağlanması Teması, Kategoriler ve Frekanslar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
	Gezi sırasında eğlenceli etkinliklerin yapılması	oyun etkinlikleri, yarışma, drama, soru-cevap, beyin fırtınası, eğlenceli oyun, hikaye anlatma	7	"...Örneğin gidilen yer çevre gezisi ise yemek organizasyonu, oyun etkinlikleri veya yarışma etkinlikleri ile sağlanabilir." (K1) "...ve gezi boyunca oynatılacak eğlenceli oyunlar öğrenciler için motive edici olur." (K11)
	Öğrencilere dönütler verilmesi	ilginç sorular sorulması, dönüt verme	5	"Olumlu dönütlerle sağlarım." (K14) "Gezi yeriyle ilgili merak uyandırıcı sorulara yer veririm." (K3)
Gezi Sırasında Öğrenci Motivasyonunun Sağlanması	Öğrencilerin ilginç yerlere götürülmesi	ilginç, doğa, aktif katılım	4	"Gezi sırasında öğrenci motivasyonu gidilen yere göre değişiklik gösterir…" (K1) "Gezi içeren ders içeriklerinde öğrenci motivasyonu genellikle yüksek olur. Hep beraber dikkat çekmeye, farklılıkları göstermeye çalışırım." (K6)
	Gezi öncesi öğrencilere gerekli bilgilendirmelerin yapılması	tanıtım, bilgilendirme	2	"Gezi öncesi gerekeli bilgilendirmelerin yapılmış olması şartı ile öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayarak gerekli yerlerde uyarı ve hatırlatmalar yapar, fiziksel yorgunluk, fiziksel ihtiyaç vb. ihtiyaçlarını karşılarım" (K13) "Yemek, su gibi ihtiyaçlarının zamanında ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekir. Yetkili kişilerle iletişim sağlamalarına yardımcı olurum." (K7)
	Rehber ayarlanması	rehber, iletişim	1	"Öğrenciler ilk olarak buldukları ve eğlendikleri ortamlara ilgi duyar. Bu konuda geziye hâkim rehberlerin etkili tanıtımı…" (K11)

Bu soru analiz edildiğinde, Gezi Sırasında Öğrenci Motivasyonunun Sağlanması Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 10'dan bakıldığında, katılımcıların çoğu (7) gezi sırasında eğlenceli etkinlikleri yapılmasına dikkat çekmiştir. Katılımcıların beşi öğrencilere dönütler verilmesi ve dördü ise öğrencilerin ilginç yerlere götürülmesi gerektiğini açıklamıştır. İki katılımcı öğrencilere gerekli bilgilendirmenin yapılması gerektiğini ve bir katılımcı ise bu ortamda öğrencilere yardımcı olacak bir rehberin görevlendirilmesinin çok faydalı olacağını vurgulamıştır.

Görüşme sorusu 9; Geziden sonra sizce ne tür etkinlikler yapılmalıdır? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.
Gezi Sonrası Yapılacak Etkinlikler Teması, Kategoriler ve Frekanslar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Gezi Sonrası Yapılacak Etkinlikler	Gezi ile ilgili fotoğraf ve resim sergisinin açılması	fotoğraf, video, resim, sunum, kolaj, şarkı	9	...resim yapma etkinliği veya gezi fotoğrafları albümü gibi etkinlikler yaptırılabilir." (K1) "Gezi esnasında tutulan notlar paylaşılmalı, var ise fotoğraf ve videolar ile vurgulanması gereken yerler vurgulanmalı. Gezi içeriğine göre resim, şiir, şarkı çalışmaları yapılabilir." (K13)
	Gezi ile ilgili bir kompozisyon yazılması	mektup, notlar alma	8	"Gezi esnasında tutulan notlar paylaşılmalı, var ise fotoğraf ve videolar ile vurgulanması gereken yerler vurgulanmalı. Gezi içeriğine göre resim, şiir, şarkı çalışmaları yapılabilir" (K13) "...şiir vb. etkinlikler yapılabilir. Özellikle gezi sonrası yazı yazdırırım." (K2)
	Gezi ile ilgili sohbet yapılması	kısa anlatım, sohbet	4	"Neler öğrendiklerine yönelik sunumlar yaptırırım. Unuttukları kısımları birbirinden tamamlarlar böylece akran öğrenmesi de sağlanmış olur." (K14) "Hep birlikte uygun bir ortam varsa sohbet edilebilir. Bu esnada atıştırmalık bir şeyler yenilip içilebilir." (K7)
	Gezi ile ilgili drama yapılması	drama, dans	2	"...Drama olabilir…" (K10) "drama yaptırılabilir, dans ettirilebilir, …" (K12)
	Gezi ile ilgili broşür yapılması	broşür hazırlama	1	"...broşür, pano hazırlama, kompozisyon yazma vb. olabilir." (K6)
	Gezi ile ilgili kavram haritası yaptırılması	kavram haritası, pano	1	"Dersin amacına uygun her tür etkinlik yapılabilir. Kavram haritası, …" (K6)

Bu soru analiz edildiğinde Gezi Sonrası Yapılacak Etkinlikler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 10'dan bakıldığında, katılımcıların çoğu (9) gezi ile ilgili fotoğraf ve resim sergisinin açılmasına dikkat çekmiştir. Katılımcıların sekizi gezi ile ilgili kompozisyon yazılması gerektiğini, dört katılımcı ise gezi ile ilgili sohbet yapılasının iyi olacağına dikkat çekmiştir. İki katılımcı ODÖO'na yönelik yapılan gezilerden sonra öğrencilere drama, birer katılımcı ise broşür ve kavram haritası yaptırılması gerektiğini açıklamıştır.

Görüşme sorusu 10; Geziden sonra öğrencileri değerlendirmek için sizce neler yapılmalıdır? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.
Gezinin Değerlendirilmesi Teması, Kategoriler ve Frekanslar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Gezinin Değerlendirilmesi	Anket ya da tutum ölçeği uygulanması	ölçek, değerlendirme, anket	6	"Değerlendirme ölçekleri hazırlarım." (K4) "Gezi ile ilgili bir anket hazırlanıp gezi sonrasında öğrencilere uygulanabilir. Gezi ile ilgili sohbet edilip soru-cevap şeklinde değerlendirme yapılabilir." (K7)
	Gezinin anlatılması	anlatma, duygu-üşünce, soru-cevap, hikaye, konuşma, sözlü anlatım	6	"…yapılan etkinlikleri anlatmaları istenerek…" (K10) "Geziyle ilgili duygular sorularak öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı verilebilir" (K11)
	Gezi ile ilgili resim ve fotoğrafların izlenmesi	resim, video, kil, oyun hamuru	4	"...veya gezi ile ilgili resimler yaptırılabilir. Gezi sırasında çekilen resim veya videolar sınıfta izlenebilir. Böylece öğrencilerin gezi hakkındaki duygu ve düşüncelerini öğrenmiş oluruz." (K1) "Gördükleri ve etkilendikleri şeylerin resimleri yaptırılabilir, kil veya oyum hamuru ile 3 boyutlu şekiller yaptırılabilir " (K12)
	Gezi ile ilgili kompozisyon yazılması	fikir, düşünce, şiir	3	"Gezilen yerle ilgili kısa bir hikâye haritası yaptırılabilir (yer, zaman mekân ve kişiler). Geziyle ilgili kısa bir hikâye yazma çalışması yaptırılabilir…" (K11) "Değerlendirme etkinlikleri her şey olabilir. Her tür değerlendirme dosyaları, günlükler, notlar vb. olabilir." (K6)

Bu soru analiz edildiğinde Gezinin Değerlendirmesi Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 12'den bakıldığında, katılımcıların altısı öğrencilere anket ya da tutum ölçeğinin uygulanması gerektiğinden ve altı katılımcı gezinin öğrenciler tarafından anlatılması gerektiğinden bahsetmiştir. Dört katılımcı ODÖO'na yönelik gezi ile ilgili resim ve fotoğrafların izlenmesi gerektiğinden söz etmiştir. Üç katılımcı ise ODÖO'na yapılan geziler ile ilgili bir kompozisyon yazılması gerektiğini açıklamıştır.

Görüşme sorusu 11; Geziden sonra öğrencileri değerlendirmek için sizce neler yapılmalıdır? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13.

Gezi Sonrası Değerlendirmede Dikkat Edilecek Unsurlar Teması, Kategoriler ve Frekanslar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Gezi Sonrası Değerlendirmede Dikkat Edilecek Unsurlar	Gezinin öğrenci gelişimine ve hazırbulunuşluğuna uygun olup-olmadığı	anket, düzeye uygun, tutum, eğlenceli, zevkli, yaş grubu, eğitici, ön bilgi, ilgi	8	"Geziden sonra öğrencileri değerlendirmek için kısa cevaplı gezi değerlendirmesi veya anket çalışması yapılabilir. Örneğin gezinin öğrenci ilgi ve beklentilerini karşılayıp karşılayamadığı soru cevap yöntemiyle belirlenebilir." (K1) "Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade etmelerine fırsat verilmeli, değerlendirme de tıpkı gezi kadar eğlenceli ve eğitici olmalıdır." (K11)
	Değerlendirmenin amaca uygun olması	amaca uygun, kazanım, beklenti, hoş görü, saygı	4	"Öğrencilerin alması gereken kazanımları alıp almadıklarına ve geziden beklentimizin karşılanıp karşılanmadığına " (K13) "...gezinin amacına ne kadar ulaştığı önemli unsurlardır." (K7)
	Değerlendirme araçlarının kapsamlı olması	kapsamlı olması, beklenti, soru sormak	3	"Ölçekler iyi ve kapsamlı olmasına dikkat ederim." (K2) "...kapsamlı olmasına dikkat ederim." (K4)

Bu soru analiz edildiğinde, Gezi Sonrası Değerlendirmede Dikkat Edilecek Unsurlar Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 13'den bakıldığında, katılımcıların çoğu (8) gezinin öğrenci gelişimine ve hazırbulunuşluğuna uygun olmasına dikkat edilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Katılımcıların dördü değerlendirmenin amaca uygun olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Üç katılımcı ise değerlendirme araçlarının kapsamlı olması gerektiğini vurgulamıştır.

Görüşme sorusu 12; Geziden sonra velileri okul dışı gezilere teşvik etmek için sizce neler yapılmalıdır? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14.
Velilerin Okul Dışı Gezilere Teşvik Edilmesi Teması, Kategoriler ve Frekanslar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Velilerin Okul Dışı Gezilere Teşvik Edilmesi	Gezinin öğrenci için faydalı olduğuna velinin inandırılması	çocuğa faydası, teşvik, bilgilendirme, mutlu, olumlu, paylaşma, güven	9	"Okul dışı gezilerin çocuklardaki öğrenmeye olumlu etkileri anlatılabilir, ODÖO'na ait video ve fotoğraflar gösterilebilir " (K12) "Veli öğrencinin mutluluğunu ve farkındalığını gözlemlerse mutlaka gezilere olumlu bakacaktır. Güven ve tedbir konusunda hassas davranıldığına veli ikna olmalıdır." (K14)
	Yapılan gezilerle ilgili dokümanların gösterilmesi	resim, video, broşür, afiş	5	"Velileri teşvik etmek için yapılan alan gezisi ile ilgili resimler, videolar, broşürler veya afişler gösterilebilir…" (K1) "...Eğer uygun ise video-fotoğraf paylaşımı yapılabilir. Öğrenci kazanımları hakkında bilgi verilebilir." (K13)
	Öğrenci memnuniyetinin vurgulanması	öğrenci dönütü, mutlu, resim paylaşma, motivasyon	2	"Geziyle alakalı resim ve videoları paylaşmak, çocuklarda oluşan olumlu etkilerden velilere bahsetmek, gezinin tarihi ve kültürel değerlerinin aktarılmasının yanında ufuk açıcı bir eğitsel aktivite olduğunu göstermek bu konuda oldukça etkili olacaktır." (K11) "...Öğrencilerin gezi dönüşündeki dönütleri ne kadar olumlu ise velilerde bir o kadar istekli olacaktır." (K7)
	Gazi yerinin niteliklerinin veli isteğine uygun olması	ulaşım kolaylığı, yerin yakınlığı, süresi, maliyet	1	"Ayrıca gezilecek yerin mesafesi, süresi, maliyeti ve veli ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması önemlidir…" (K1)

Bu soru analiz edildiğinde, Velilerin Okul Dışı Gezilere Teşvik Edilmesi Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 14'den bakıldığında katılımcıların çoğu (9) gezinin öğrenci için faydalı olduğuna velinin inandırılması gerektiğinden söz etmiştir. Ayrıca beş katılımcı yapılan gezilerle ilgili dokümanların velilere gösterilmesinin iyi olacağını açıklamıştır. İki katılımcı ODÖO'na yönelik gerçekleştirilen gezilerden sonra öğrenci memnuniyetininvelilere anlatılması gerektiği ve bir katılımcı ise ODÖO'nın seçiminde velilerin isteklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğinden söz etmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın 1. alt problemi etkili bir ODÖO'na yönelik okul dışı gezisi için, öğretmenlerin gezi öncesinde yapması gereken faaliyetler nelerdir? Bu soru analiz edildiğinde, gezi yeri belirlenirken dersin kazanımına dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Dersin kazanımı ile eşleştirilmeyen bir gezi sadece eğlence amaçlı olabilmektedir. Kazanıma uygun bir yere gidilmesi dersin etkili bir şekilde öğretilmesini desteklemektedir. Demirtaş ve Çayır (2021) öğretmenler ODÖO'nı tercih ederken dersin kazanımına ((DeWitt & Storksdieck, 2008; Aydoğdu vd., 2023) ve öğrenci seviyesine uygun olması gerekmektedir. Ayrıca gezi alanının öğrenci gelişimine uygun ve bu alanın öğrenciler açısından güvenilir olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenci

güvenliği en önemli unsurdur. Öğrencilerin zarar göreceği bir alan eğitimsel açıdan ne kadar faydalı olursa olsun o yere gezi düzenlenmemelidir. Öğretmen gezi alanında güvenlik önlemlerini almakla sorumludur (Ay vd., 2015; Doğan, 2022). Açıkça görüldüğü üzere, öğretmenlerin ve resmi olmayan eğitimcilerin okul gezilerinin kalıcı etkilerinin neler olabileceği knusunda dikkatli olması gerekmektedir (DeWitt & Storksdieck, 2008). Katılımcılar geziye gitmeden önce gezi alanı ile ilgili bilgi toplanması ve gezi alanı ile ilgili iyi bir planlamanın yapılması gerektiğini açıklamıştır. Geziye gidilecek alan ile ilgili önceden bilgi toplanması iyi bir gezi planı için önemlidir. Zamanın ve paranın etkili kullanılması için gezi yeri ile ilgili bilgi toplamak gerekmektedir. Bu çalışmaya paralel olarak Sarıgül (2021) ile Demirtaş ve Çayır (2021) bir gezide yapılacak bir planlamanın çok önemli olduğunu bulmuştur. Katılımcılar geziye gitmeden önce gezi alanı ile ilgili öğrencilerin bilgilendirilmesi gerektiğini, bu bilgilendirmenin ise broşür, video vb. ile yapılmasının iyi olacağını açıklamıştır. Gezi sırasında çalışma kağıtlarının dağıtılması için gezi öncesinde kazanımlara uyumlu bu materyallerin hazırlanması gerekmektedir (Griffin, 1994). Gezi öncesinde gezi yeri ile ilgili elde edilen bilgilerin öğrencilere anlatılması eğitsel ve güvenlik açısından önemlidir. Çünkü gezi alanında öğrencilere nelere dikkat etmesi ve nelerden uzak durması gerektiğinin açıklanması önemlidir. Katılımcılar geziye çıkmadan önce öğrenci ihtiyaçlarının iyi bir planlama ile sağlanabileceğini eğer maddi durumu yetersiz öğrenci var ise bunlara yardım edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bir sınıfın ekonomik durumu farklı öğrencilerden oluşması doğaldır. Bazı öğrencilerin maddi durumu iyi bazı öğrencilerin maddi durumu ise yetersiz olabilmektedir. Aydoğdu vd. (2023) ODÖO'na gerçekleştirilecek gezilerde maddi yetersizliği bir olumsuzluk olarak göstermiştir. Bu nedenle maddi durumu iyi olan öğrenci velilerinin maddi durumu yetersiz olan öğrencilere yardım etmesi istenebilir. Maddi yetersizlikten dolayı bazı öğrencilerin geziye gidememesi istenmeyen bir durumdur (Aydoğdu vd., 2023). DeWitt & Storksdieck'e (2008) göre;

- Saha gezisinin sınıf müfredatına dâhil edilmesini desteklemek (gezinin müfredat konuları ile uyumlu olması, ziyaret öncesi ve sonrası materyallerin sunulması ve ziyaret sırasında mevcut faaliyetler ve materyaller aracılığıyla mümkün olan her yerde destek sağlanması),
- Geziyi öğrencilere aktarmaktan ziyade gezinin öğrencilerin öğrenme becerisini geliştirmesine ve çevreyi keşfetmesine yönelik araştırmaya dayalı olması gerekmektedir. Bu sayede ODÖO belirli bir grubun bir araya geldiği bir yer olmaktan çıkar ve bu ortamlarda öğrenme gerçekleşir, sonra öğrencilerin ilk elden topladıkları veriler sınıfta analiz edilir.

Araştırmanın 2.alt problemi etkili bir ODÖO'na yönelik okul dışı gezisi için, öğretmenlerin gezi sırasında yapması gereken faaliyetler nelerdir? Bu soru analiz edildiğinde, etkili bir ODÖO'na yönelik okul dışı gezisi için her aşamanın iyi bir şekilde planlanması gerektiği vurgulanmıştır (DeWitt & Storksdieck, 2008). Kiesel (2006) öğretmenlerin gezi sırasında öğrencilerin gezi alanındaki objelerle etkilişime girmesini sağlayan açık uçlu sorular sormak, objeler üzerinde bulunan etiketleri okumak ve çocukların özgür keşif yapmalarını sağlamak önemlidir. Gerçekleştirilecek olan ODÖO'na yönelik bir alan gezisinde gezilecek alan ve gezi süresi sınırlıdır. Bu nedenle gezinin her aşamasının ayrıntılı bir şekilde planlanması etkili bir gezi için gereklidir. Yoksa birçok etkinlik gerçekleştirilemez. Katılımcılar bu doğrultuda gezi alanında bir rehber görevlinin olmasının iyi olacağını ifade etmiştir. Gezi alanını iyi bilen bir rehber görevlinin olması hem eğitimsel hem de güvenlik açısından önemlidir. Gezi alanında bir rehberin görevlendirilmesi gezinin amacına ulaşmada destekleyici bir rol oynamaktadır (Ay vd., 2015; Sarıgül, 2021). Katılımcılar gezi sırasında öğrencinin gezi ile ilgili not alması gerektiğini iafede etmiştir. Doğan (2022) yaptığı bir çalışmasında bu çalışmaya paralel olarak bir alan gezisinde öğrencilerin not alması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca katılımcılar gezi sırasında çocuklara serbest bir zamanın verilmesinin öğrencilerin çevreyi keşfetmesini sağlayacağını ifade etmiştir. Gezi sırasında öğrencilerin çevreyi tanımasına ve arkadaşları ile etkileşim kurmasına olanak veren bir zaman aralığının verilmesi gerekmektedir. Bu çalışmaya paralel olarak Doğan (2022) ODÖO'nın öğrencilerin çevreyi tanımasına katkı sağladığını bulmuştur. Katılımcılar gezi sırasında çocukların güvenliğine önem verilmesi gerektiğini açıklamıştır. Her alanda olduğu gibi insan güvenliğini dikkate alan tedbirler kaçınılmazdır. Katılımcılar gezinin verimli geçmesi için gezi sırasında öğrencilere araştırma ve inceleme görevinin verilmesi gerektiğini açıklamıştır.

Geziden önce ilgili kazanımı elde edecek çalışma kâğıtlarının hazırlanması ve öğrencilere gezi sırasında yaptırılması gezinin etkili geçmesi için gereklidir. Yoksa öğrencilerin amaçsız bir şekilde gezi alanında gezmesi söz konusudur. Gezi sırasında öğrencilere yapması için çalışma kağıtları dağıtılır (Griffin, 1994). Ayrıca katılımcılar öğrencilere gezi ile ilgili sorular sorulmasının ve geri bildirim verilmesinin öğrenci dikkatini geziye çekeceğini ifade etmiştir. Gezi sırasında öğrencilere yöneltilen sorular ve öğrencilerin öğretmenine ya da rehber görevliye sorduğu sorular onların geziye odaklanmasını sağlamaktadır. Öğrencinin gezi esnasında kafasına takılan soruları öğretmenine ya da rehber görevliye yönelterek cevabını hemen alması gerekmektedir. Böylece öğrencinin kafasında bulunan sorular hemen cevabını bulmuş olacaktır. Katılımcılar gezi alanı planlanırken öğrenci isteklerinin de göz önünde bulundurulmasının öğrenci motivasyonunu arttıracağını vurgulamıştır. Öğrencileri istediği ODÖO'na götürmek onların motivasyonuna pozitif yönde destekleyebilmektedir. ODÖO öğrencilerin motivasyonuna pozitif katkısı olmaktadır (Aydoğdu vd., 2023). Katılımcılar ayrıca öğrencilere gezi sırasında eğlenceli etkinliklerin yaptırılmasının onların motivasyonu pozitif yönde destekleyeceğine dikkat çekmiştir. ODÖO'nda öğrencilere oynatılacak bir oyunun onların motivasyonunu pozitif yönde destekleyebilmektedir. Bu çalışmaya paralel olarak Doğan (2022) ODÖO öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini arttırdığını bulmuştur. DeWitt & Storksdieck'e (2008) göre ODÖO'nda öğretmenler tarafından;

- Gezi sırasında birden fazla öğrenme fırsatının sunulması,
- Gezi ortamının benzersiz özelliğinden yararlanarak sınıfta yaşanamayacak deneyimlerin sağlanması,
- Gezi sırasında öğrencilere bir dereceye kadar zorunlu olarak yönlendirilmesi ve belli bir süreden sonra öğrencilere çevreyi keşfetmeleri için zaman tanınması,
- Gezi sırasında öğrencilere deneyimleri üzerine bir ölçüye kadar seçim ve kontrol hakkı verilmesi önemlidir.

Araştırmanın 3. alt problemi etkili bir ODÖO'na yönelik okul dışı gezisi için, öğretmenlerin gezi sonrasında yapması gereken faaliyetler nelerdir? Bu soru analiz edildiğinde, katılımcılar gezi sonrasında gezi ile ilgili fotoğraf ve resim sergisinin açılabileceğini, kompozisyon yazılabileceğini ve öğrencilerle sohbet edilebileceğini açıklamıştır. Griffin (1994) ODÖO'na yönelik yapılan bir gezi sonrasında gezinin değerlendirilmesi için öğrencilerle görüşmeler ve kanıtlara dayalı tartışmalar gerçekleştirilebilir. Sarıgül (2021) ODÖO'na yönelik yapılan bir gezi sonrasında öğretmenlerin sözel değerlendirme kullandığını bulmuştur. Doğan (2022) ODÖO'na yönelik yapılan bir gezi sonrasında geziyi değerlendirmek için gezi ile ilgili kompozisyon yazılabilmekte ve resim sergisi açılabilmektedir. Gezi sırasında öğrencilerden birine ya da gezi alanındaki bir görevliye fotoğraf çekme görevi verilebilir. Böylece fotoğraf çekme ile ilgili oluşabilecek kargaşanın önüne geçilmiş olmaktadır. Gezi sonrasında çekilen bu fotoğraflar ise okulun uygun bir yerinde sergilenebilmektedir. Geziden sonra öğrencilere gezi ile ilgili resim yaptırılarak ve sohbet edilerek hem görsel-uzamsal hem de sözel dilsel zekâları harekete geçirilebilmektedir. Katılımcılar gezinin değerlendirilmesi ile ilgili olarak, öğrencilere anket ya da tutum ölçeğinin uygulanabileceğini ve gezinin öğrenciler tarafından anlatılabileceğini vurgulamıştır. Gezi sonrasında öğrencilere anket, başarı testi ya da bir tutum ölçeği uygulanarak neler öğrendiği ve geziye yönelik tutumu ölçülebilmektedir. Geziye yönelik gerçekleştirilecek değerlendirmelerde katılımcılar değerlendirmenin öğrenci gelişimine, hazırbulunuşluğuna ve dersin amacına uygun olması gerektiğini açıklamıştır. Yapılacak değerlendirmenin öncelikle kazanıma ve öğrenci gelişimine uygun olması gerekmektedir. Dersin kazanımına ve öğrenci gelişimine uygun olmayan değerlendirme araçları amacına hizmet etmemektedir. Katılımcılar ODÖO'na yönelik okul dışı gezilerde velileri teşvik etmek için gezinin öğrenciye faydalı olduğuna onların inandırılması gerektiğini ve yapılan gezilerle ilgili dokümanların velilere gösterilmesinin iyi olacağını açıklamıştır. ODÖO'na yapılacak gezilerin görünürlüğünü arttırmak için velilerin desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü velinin desteklemediği bir uygulamanın öğrenci yararına olması olasılığı düşüktür.

Aydoğdu vd. (2023) velilerin ODÖO'na istekli olmadığını bulmuştur. Bu çalışmaya katılan çalışma grubunun gezi yapma sayısı incelendiğinde, ODÖO'na gerçekleştirdikleri gezi sayısının az olduğu görülmektedir. Bu ortamlara yapılacak gezilerin sayısının arttırılması ile birçok sorunun çözümüne yönelik öğretmenlerin deneyimler kazanacağı göz ardı edilmemelidir. DeWitt & Storksdieck'e (2008) göre;

- Gezi sonrasında öğrencilerin yetişkinler ve diğer öğrencilerle birlikte ODÖO'na yapılan gezi ile ilgili olarak tartışmaya girmeleri için fırsat verilmesi ve onların teşvik edilmesi (refakatçi, müze personeli, öğretmen),
- ODÖO'na yönelik yapılan gezilerin öğretmen ve öğrencilerden alınan geri bildirimlerle sürekli olarak iyileştirilmesi,
- Araştırmacılar öğretmenlerle birlikte derin ve yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirebilirler, yazılı ya da çevrimiçi dönütler verebilirler gezi deneyimlerinin değerlendirilmesi ile ilgili gruplar oluşturabilirler (Storksdieck, 2007).
- Gezi ile ilgili olarak yarı yapılandırılmış ve ve gayri resmi görüşmelerin yapılması,
- Öğretmenlerin saha gezilerini paylaşmaları için onlara imkân sağlamaları gerekmekte, mekânla (sürekli iyileştirme ve ayarlama için) ve meslektaşlarla deneyimlerini (birbirlerinin başarılarından ve başarısızlıklarından öğrenmek için) paylaşmaları gerekmektedir

Sonuç olarak, ODÖO'na etkili bir okul dışı gezisi düzenlemede en büyük görevin öğretmenlere düştüğü görülmüştür. Gezi öncesinde öğretmenlerin dersin kazanımının gidilecek ODÖO ile eşleştirmesi gerektiği, alanın öğrenci seviyesine uygunluğu, alanın özelliklerinin ve kurallarının öğrencilere anlatılması gerektiği, mümkünse gidilecek alanın önceden ziyaret edilmesi gibi değişkenleri içeren iyi bir planlamanın yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Gezi sırasında öğrencilerin güvenliğinin ön planda tutulması, öğrencilere önceden hazırlanan çalışma kağıtlarının yaptırılması, öğrencilerin kendi başlarına gezmeleri için belli bir zaman aralığının verilmesi gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. ODÖO'na gerçekleştirilen gezilerden sonra öğrencilerin neler öğrendiğini ortaya çıkarmak için onlara çeşitli ölçme araçlarının (kompozisyon, kavram haritası gibi) uygulanması gerektiği, gezi ile ilgili öğrencilerle tartışma yapılabileceği sonucuna varılmıştır. ODÖO'na yönelik gerçekleştirilecek gezilerin eğitimsel ve diğer birçok yönden öğrencilerin faydasına olmasında en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle ODÖO'na yönelik bir gezide öğretmenlerin rolünün büyük olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Öneriler;

1. Bulgularda gidilecek ODÖO'nın dersin kazanımına uygun olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Çünkü öğretmenler sınıflarını ODÖO'na götürürken çoğunlukla eğlenceli ya da kolay ulaşılabilecek yerlere götürmek istemektedirler. Dersin kazanımı ve gidilecek yerin öğrenci seviyesine uygunluğu göz ardı edilmektedir. Bu da önemli bir sorundur. Bu sorun ise öğretmenlere ODÖO ile ilgili uygulamalı eğitimlerin verilmesi ile çözülebilir.
2. ODÖO'nda öğrencilere serbest gezecekleri bir zaman aralığının verilmesi önemsenmiştir. Bu da güvenlik anlamında çeşitli risklerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Bunun çözümü ise öğrencileri kontrol altında tutacak bir veliden yardım istenmesidir.
3. Gezi sırasında öğrencilere verilen araştırma görevleri ve çalışma kağıtlarının nasıl hazırlanacağı önemli bir sorundur. Zira iyi hazırlanmayan bir çalışma kâğıdının amacına hizmet etmesi düşünülemez. Bunun için öğretmenlerin bu konu ile ilgili uygulamalı eğitimlere alınması önerilebilir.
4. Yeni yayınlanan ve bir çatı niteliği taşıyan"Türkiye Yüzyılı Maaarif Modeli"ne ODÖO kavramının öğrencilere beceri olarak verilmesinin yer alması sağlanabilir.
5. Gezi sonrasında gezinin nasıl değerlendirileceği ve gezide neler yapılması gerektiği önemli bir sorundur. İyi yapılandırılmamış bir değerlendirme etkinliği iyi bir değerlendirmenin

gerçekleştirmesini güçleştirebilir. Çözüm olarak ODÖO sonrasında yapılabilecek değerlendirme etkinliklerinin neler olabileceği ve nasıl hazırlanabileceği ile ilgili uzmanlardan destek alınabilir.

6. ODÖO'na gidecek sınıflar için maddi kaynak gereksinimi önemli bir sorundur. Çözüm olarak okul aile birliklerinden maddi destek sağlanabilir ya da online bir platform üzerinden destek istenebilir.

7. ODÖO 'na gerçekleştirilecek gezilerin verimli olması için gezi alanında yer alan yetkililerin desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak birçok alan yetkilisi bu etkinliğe yönelik desteğini esirgemektedir. Bakanlıkların üst düzey yetkililerinin ODÖO'nda bulunan alan yetkililerine yönelik talimat vermesi çözüm olarak ileri sürülebilir.

Kaynakça / Reference

Achen, R. M., Warren, C., Fazzari, A. Jorich, H. & Thorne, K. (2019). Evaluating graduate student out-of-class learning: the professional field trip. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 31*(1), 96-107.

Arık, S. (2022). Anxiety levels of science teachers about organizing trips to out of school learning environments. *İnternational Journal of Curricilum and İnstruction, 14*(3), 2887-2914.

Asylbekov, S. N. & Wagner, I. (2022). Effects of out of school STEM learning environments on student interset: a critical systematic literatüre review. *Journal for STEM education Research, (2023*)6, 1-44.

Ay, Y., Anagün, Ş. S. & Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies, 10*(15), 103-118.

Aydoğdu, A. S., Aydoğdu, M. Z., & Aktaş, V. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 2023*(55), 60-78.

Can, N. S. (2019). *Geri dönüşüm ve çevreye etkileri konusunda okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinde farklı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).* Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

Costencu, M. (2014). Informatıon and educatıon– technıques of management of natıonal parks vısıtors. https://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=d3e8c861-1d8e-45d1-b9cc-4e9cf148f1af%40sessionmgr103. (Erişim Tarihi: 20.02.2024).

Cunningham, J. & Gomez, K. (2021). Situating race: The case for examining black children's informal mathematics learning outside of schools. *İnformation and Learning Science, 122*(1/2), 103-118.

Creswell, J. W. (2014). *Research design* (Forth Edition). SAGE Publication.

Demirtaş, S., & Çayır, N. A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim etkinliklerini projesine yönelik deneyimleri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim, 46*(208), 1-30.

Demirtaş, S. & Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı eğitim etkinlikleri projesine yönelik deneyimleri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim, 46*(208), 1-30.

Demo, H., Nes, K., Somby, H. M., Frizzarin, A. & Zovo, S. D. (2021). In and out of class – what is the meaning for inclusive schools? Teachers' opinions on push-and pull-out in Italy and Norway. *International Journal of Inclusive Education,* (12),1-19.

Dere, F. (2022). *Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı hakkında öğretmen görüşleri (Yüksek Lisans Tezi).* Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Dewey, J. (1929). *Experience and nature.* George Allen and Unwin Ltd.

Dewey, J. (2001). *Democracy and education.* Pennsylvania: A Penn State Electronic Classics Series Publication.

DeWitt, J. & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: key findings from the past and ımplications for the future. *Visitor Studies, 11*(2), 181-197.

Doğan, G. N. (2022). *Hayat bilgisi dersinde sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlilik inançları ve okul dışı öğrenme ile ilgili değerlendirmeleri* (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Eshach H. (2007). Bridging ın-school and out-of-school learning: formal, non-formal, and ınformal education. *Journal of Science Education and Technology, 16*(2), 171-190.

Gambino, A., Davis, J. M., & Rowntree, N. E. (2009). Young children learning for the environment: researching a forest adventure. *Australian Journal of Environmental* 166 *Education,* 25, 83–94. https://www.cambridge.org/core/journals/australian-journal-of-environmental-

education/article/abs/young-children-learning-for-the-environment-researching-a-forest-adventure/A2D672F506F64160EA7F1F1AC32620A0. (Erişim Tarihi: 10.06.2024).

Gül, A. C., Tağrikulu, P. & Çobanoğlu, E. O. (2023). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemeye ilişkin yeterliliklerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2),

Gürbey, Z. B., Mertoğlu, H., Sayan, H. & Akgül Macaroğlu, E. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine ilişkin davranışsal hedeflerinin belirlenmesi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 7*(1), 64-80.

Griffin, J. (1994). Learning to learn in informal science settings. *Research in Science Education*, (24), 121-128.

Griffin, J. (2004). Research on students and museums: looking more closely at the students in school groups. *Science Education, 88*(1), 59-70.

Halonen, J. & Aksela, M. (2019). Non-formal science education: the relevance of science camps. *University Of Helsinki Publications*, (special issue) 64-82.

Helms, R., Fukking, R., Van Driel, K. & Vorst, H. C. M. (2021). Benefits of an out-of-school time program on social-emotional learning among disadvantaged adolescent youth: a retrospective analysis. *Children and Youth Services Review,*131, 1-7.

Hendricks, J. Atchison, E. C. & Feig, A. D. (2017). Effective use of personal assistants for students with disabilities: lessons learned from the 2014 accessible geoscience field trip. *Journal Of Geoscıence Educatıon*, 65, 72–80.

Jarvis, T., & Pell, A. (2005). Factors influencing elementary school children's attitudes toward science before, during, and after a visit to the UK National Space Centre. *Journal of Research in Science Teaching, 42*(1), 53-83.

Jeffery, K. R. & Wandersee, J. H. (1996). Visitor understanding of ınteractive exhibits: a study of ramify groups in a public aquarium. *https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433177.pdf*. (Erişim Tarihi: 11.06.2024).

Kılıç, H. (2020). *Okul dışı öğrenme ortamlarının 5. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay ünitesine yönelik akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Yüksek Lisans Tezi).* Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı, Kocaeli**.**

Kisiel, J. (2003). Teachers, museums and worksheets: a closer look at the learning experience. *Journal of Science Teacher Education,* (14), 3-21.

Kisiel, J. (2006). An examination of fieldtrip strategies and their implementation within a natural history museum. *Science Education*, 90, 434–452.

Küçük, A. (2020). *Fen bilimleri 5.sınıf insan ve çevre ünitesinin okul dışı öğrenme ortamlarında öğretimi (Doktoran Tezi).* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.

Lucas, K. B. (2000). One teacher's agenda for a class visit to an interactive science center. *Science Education, (84),* 524-544.

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

Newman, J. (2022). Engagıng ın equıtable sel: how researchers and practıtıoners can work together to expand learnıng ın out-of-school tıme. *Emerald İnsight Discover Journals, Books Case Studies,* (21), 213-228.

Özdemir, L. A. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilim ve teknoloji müzesi gezisi öncesi ve sonrasında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşleri (Yüksek Lisans Tezi).* Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Enstitüsü, Ankara.

Richmond, D., Sibthorp, J., Gookin, J., Annarella, A. & Ferri, S. (2017). Complementing classroom learning through outdoor adventure education: out of school time experience that make a difference. *Journel of Adventure Education and Outdoor Learning, 18*(1), 36-52.

Rawal, J. (2019). Planetariumfor 21st century enrichment entertainment and education. https://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=d413b715-bcfe-4047-bc6b-53948b8c3b32%40pdc-v-sessmgr01 .(Erişim Tarihi: 20.02.2024).

Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulamaları Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 60-81.

Sarıgül, H. (2021) *Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına gerçekleştirilen gezilere yönelik deneyimleri* (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi.

Schmoll, S. E. (2013). *Toward a framework forıntegrating planetarium and classroom learning (Dissertation of Doctora).* Michigan Universty, Michigan.

Stanford, A., Wilson, C. & Barker, E. (2018). Renovating our science learning centers. *Science and Children, 55*(9), 62-67.

Straus, L. & Terenzini, P. (2007). The effects of student's in- and out-of-class experienceson their analytical and groupskills: a study of engineering education. *Resaerch in Higher Education, 48*(8), 967-992.

Storksdieck, M., Robbins, D., & Kreisman, S. (2007). Results from the quality field trip study: assessing the lead program in cleveland, Ohio. Cleveland, OH: University Circle Inc.

Şahin, B. (2020). FeTeMM *yaklaşımına dayalı okul dışı etkinliklerin öğretmen adaylarının bitkiler konusu ile ilgili akademik başarı ve okul dışı öğretime yönelik görüşleri üzerine etkileri (Yüksek Lisans Tezi).* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Şen, A., İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir? (Ed. Ahmet İlhan Şen, 2019). *Okul dışı öğrenme ortamları içinde (s.2-18).* Pegem.

Şengül, A. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi hakkındaki görüşleri ve uygulamaları (Proje Ödevi).* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Şimşek, C. L. & Kaplan, A. Ö. (2022). A study on improving the awareness of science teachers about out-of-school learning. *Participatory Educational Research (PER), 9*(4), 250-269.

Uğurlu, A. (2022). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi.

Walan, S. & Gericke, N. (2021). Factors from informal learning contributing to the children's interest in STEM – experiences from the out-of-school activity called Children's University. *Research in Science and Technological Education, 39*(2), 185-205. doi: 10.1080/02635143.2019.1667321

Weyer, F. (2009). Non-formal education, out-of-schoo llearning needs and employment opportunities: evidencerom Mali.

Wright, P. T. (2012*). Perceived impact of quality in a 21 st century learning center out of school time program: a case study (Doctor of Thesis).* Arkansas University, Arkansas.

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

EXTENDED ABSTRACT

1.INTRODUCTION

In traditional education, educational activities are carried out in the classroom within a specific curriculum and time limit. This education is utilized to teach basic knowledge. However, this education model is suitable to meet the learning style and needs of each student. For this reason, there has been a shift in the philosophy of education from the classical understanding that puts the teacher at the center to the modern understanding of education that puts the student at the center. In the modern education paradigm, out-of-school learning environments are utilized to expand the boundaries of learning. Out-of-school learning gives students the opportunity to learn in different learning environments and at their own pace. Furthermore, these environments allow students to explore a topic in depth and choose learning paths based on their own interests. Out-of-school learning environments refer to learning experiences that take place outside the traditional classroom environment and are often informal and non-formal in nature. In these settings, students help shape their own learning journeys through practical experiences, social interaction and personal exploration. Out-of-school learning environments is an essential element in modern education, enabling students not only to go beyond the classroom walls, but also to explore the world itself. Out-of-school learning environments support students' passion for learning by developing their thinking skills. These environments enable students to engage in real-world.

- Pre-excursion: Visiting the area before the excursion and preparing materials related to the excursion (Sarıgül, 2021), discussing expectations and the purpose of the excursion with the person responsible for education, asking about the activities that can be done in the classroom before the visit, and asking whether the students have any expectations before the visit (Eshach, 2007). Matching the place to be visited with the curriculum of the course and providing students with various brochures about this place for information (Sarıgül, 2021). Thanks to the preparations to be made before the trip, students are more cognitively and emotionally active (Eshach, 2007).
- During the Excursion: At the excursion site, the teacher reminds the students of the rules, distributes worksheets to the students and makes them do them (Sarıgül, 2021). Takes necessary safety precautions.
- After the Excursion: After the excursion, students are given an achievement test, asked to write a composition about the excursion, and are asked to make concept maps or various puzzles (Sarıgül, 2021).

According to teachers' views, the aim of this study is to examine what teachers can do in an effective out-of-school trip. In line with this purpose, answers to the following questions were sought. According to teachers' views, the aim of this study is to examine what teachers can do in an out-of-school trip for effective out-of-school learning environments.

Sub Problems;

- What are the activities that teachers should do before the trip for an effective out-of-school trip for out-of-school learning environments?
- For an effective out-of-school field trip for out-of-school learning environments, what are the activities that teachers should do during the field trip?
- For an effective out-of-school field trip for out-of-school learning environments, what are the activities that teachers should do after the field trip?

2.METHOD

This study was designed according to the phenomenological approach within the qualitative research approach. The study group of the research consists of 14 classroom teachers who were determined according to the criterion sampling selection method and who took their class on at least one out-of-school trip. In this study, data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. The 12 questions in the semi-structured interview form were prepared to answer the questions of the study. During the face-to-face interviews, the participants' responses were written directly into the computer Word program. Afterwards, the Word files containing the participants' responses were transferred to the NVivo computer package program. First, the data files were opened and examined through the program. Afterwards, the responses were analyzed and interpreted question by question with the content analysis method.

3.FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The first question of the research is, what are the activities that teachers should do before the trip for an effective out-of-school trip? When this question was analyzed, it was emphasized that the learning outcome of the lesson should be taken into consideration when determining the trip location. A trip that is not matched with the learning outcome of the lesson can only be for entertainment purposes. Going to a place suitable for the learning outcome supports the effective teaching of the lesson. It was also emphasized that the excursion place should be suitable for student development and that this place should be safe for students. Student safety is the most important factor. Participants explained that before going on a field trip, it is necessary to gather information about the place and make a good planning for the field trip. Gathering information about the trip destination in advance is important for a good trip plan. Gathering information about the trip destination is necessary for effective use of time and money. Participants explained that students should be informed about the place before going on a trip and that it would be good to inform them with brochures, videos, etc. Explaining the information obtained about the excursion place to the students before the excursion is important in terms of educational and safety. Because it is important to explain to students what they should pay attention to and what they should stay away from in the excursion area. Participants stated that the needs of the students can be met with good planning before going on a trip, and if there are students with insufficient financial situation, they should be helped.

The second question of the research is, what are the activities that teachers should do during an effective out-of-school trip? When this question was analyzed, it was emphasized that each stage should be well planned for an effective field trip. In a field trip, the area of the place to be visited and the duration of the trip are limited. Therefore, detailed planning of each stage of the trip is necessary for an effective trip. Otherwise, many activities are returned without being done. In this direction, the participants stated that it would be good to have a guide in the field trip area. Having a guide who knows the excursion area well is important both in terms of education and safety. Participants also stated that giving children free time during the excursion would give students a chance to explore the environment. During the excursion, there should be a time interval that allows students to get to know the environment and interact with their friends. As in every field, measures that take into account human safety are inevitable. Participants explained that in order for the trip to be productive, students should be given the task of research and investigation during the trip. It is necessary to prepare worksheets that will achieve the relevant outcome before the excursion and to have the students do them in order for the excursion to be effective. Otherwise, it is possible for students to wander aimlessly in the excursion area. In addition, the participants stated that asking students questions about the excursion and asking them.

The third question of the research is, what are the activities that teachers should do after the trip for an effective out-of-school trip? When this question was analyzed, the participants explained that after the trip, an exhibition of photographs and paintings about the trip could be opened, an essay could be written, and a conversation could be held with the students. During the excursion, one of the students or a staff member in the excursion area can be assigned the task of taking photographs. In this way, the chaos that may occur

regarding taking photographs is prevented. These photographs taken after the trip can be exhibited in a suitable place in the school. After the trip, both visual-spatial and verbal-linguistic intelligences can be activated by having students draw pictures and talk about the trip. Regarding the evaluation of the trip, the participants emphasized that a questionnaire or attitude scale could be applied to the students and the trip could be narrated by the students. After the trip, a questionnaire, achievement test or an attitude scale can be applied to the students to measure what they have learned and their attitude towards the trip. In the evaluations to be carried out for the excursion, the participants explained that the evaluation should be appropriate for student development, readiness and the purpose of the course. First of all, the evaluation should be appropriate to the learning outcome and student development. Assessment tools that are not appropriate for the learning outcome and student development do not serve their purpose. Participants encouraged parents to participate in out-of-school learning environments trips.

Recommendations;

1. The findings revealed that the out-of-school learning environments to be visited should be appropriate to the learning outcome of the lesson. Because when teachers take their classes to out-of-school learning environments, they mostly want to take them to places that are fun or easily accessible. The learning outcome of the lesson and the suitability of the destination to the student level are ignored. This is also an important problem. This problem can be solved by providing teachers with practical training on out-of-school learning environments.
2. In out-of-school learning environments, it is important to give students a free range of time to roam. This can lead to various risks in terms of security. The solution to this is to ask for help from a parent to keep the students under control.
3. How to prepare the research tasks and worksheets given to the students during the trip is an important problem. Because it is unthinkable for a poorly prepared worksheet to serve its purpose. For this reason, it can be suggested that teachers should receive practical training on this subject.
4. It can be ensured that the concept of out-of-school learning environments as a skill for students is included in the newly published "Turkey Century Education Model", which is a framework.
5. How to evaluate the excursion and what to do after the excursion is an important problem. A poorly structured evaluation activity can make it difficult to carry out a good evaluation. As a solution, support can be obtained from experts on what evaluation activities can be done after out-of-school learning environments and how they can be prepared.
6. The need for financial resources for classes going to out-of-school learning environments is an important problem. As a solution, financial support can be provided by PTAs or support can be requested through an online platform.
7. In order for trips to out-of-school learning environments to be productive, the support of the authorities in the field is needed. However, many field authorities withhold their support for this activity. It can be suggested as a solution that the senior officials of the ministries give instructions to the field officials in out-of-school learning environments.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.02.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-50704946-100-401024

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50,

2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

1. yazar: Çalışmanın tasarlanması, araştırma izinlerinin alınması, programın uygulanması, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması, hazırlanması, analizi ve yorumlanması, giriş, literatür, yöntem, bulgular ve sonucun yazılması,

2. yazar: Çalışmanın tasarlanması, uygulama süpervizyonu, veri toplama aracının geliştirilmesi, giriş, literatür, yöntem, bulgular ve sonuç kısımlarının gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant Izzet Baysal University

Journal of Faculty of Education

2025, 25(2), 895– 910. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1443340

Evrensel Değerler Bağlamında Çocuk Edebiyatı Romanları: Zeynep Cemali Örneği

Children's Literature Novels in the context of Universal Values: Example of Zeynep Cemali

Sevgen ÖZBAŞI[1]

Geliş Tarihi (*Received*): 27.02.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 25.02.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Birey gelişiminin sağlıklı bir biçimde sağlanabilmesi için çocukların erken dönemden başlayarak ilgi ve gereksinmelerine uygun nitelikli yapıtlarla buluşturulması gerekmektedir. Sağlam bir toplum yapısının oluşturulması için, çocukların başka yaşam örnekleri ve deneyimleriyle karşılaşması önemlidir. Birey/Çocuk evrensel değerleri içselleştiremediği, değerler eğitimi kazanmadığı sürece toplumsal birlikteliğin kurulması güçtür. Çocukların duyarlık yeteneğini kazanabilmesi için yaşananları duygularıyla algılamaları gerekmektedir. Bu bağlamda yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları, çocuklara hem anadilinin ve kültürünün özelliklerini hem de ulusal-evrensel değerleri tanıtmada; onları değer eğitimi açısından geliştirmede en önemli araçlardır. Bu nedenle çocuk edebiyatı alanında önemli yere sahip, kitaplarının baskı sayılarına bakıldığında hedef kitlesince ilgi gören Zeynep Cemali'nin edebiyat yapıtlarında Schwartz'ın belirlediği değerlere ne sıklıkla nasıl yer verildiğinin saptanması ve yapıtların değerler eğitimi kapsamında ele alınması çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu çalışma, etkileşimsiz analitik (çözümlemeli) nitel araştırma karakteristiği taşımaktadır. Araştırmada ölçüt olarak alınan Schwartz'ın değerler sınıflandırmasına göre Zeynep Cemali'nin dört romanı, içerdiği değerler bağlamında incelenmiştir. İnceleme sonucunda sınıflandırmada yer alan "güç, başarı, iyilikseverlik, evrenselcilik, geleneksellik, hazcılık, özyönelim, uyarılım, uyma, güvenlik" değerlerinin tümünün işlendiği belirlenmiştir. Tüm bunlar doğrultusunda Zeynep Cemali'nin romanlarının evrensel değerler açısından zengin ileti ve örnekler sunduğunu; bu değerler aracılığıyla çocukların değerler eğitimi sürecine katkı sağlayabileceğini; roman karakterleriyle özdeşim kuran çocuk okurun, daha çok bu karakterler aracılığıyla yansıtılan değerleri içselleştirebileceğini söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Evrensel değerler, Değerler eğitimi, Çocuk edebiyatı romanları, Zeynep Cemali.

&

Abstract: In order to ensure individual development in a healthy way, children should be brought together with works that are suitable for the interests and needs starting from the early period. In order to establish a solid social structure, it is important to make children face with other li examples and experiences. As long as the individual/child do not internalize universal values and gain values education, it is difficult to establi social cohesion. In order to gain the sensitivity ability, children need to perceive the experiences with their emotions. In this context, literary works children's literature are the most important tools in introducing them the features of both their mother tongue and culture, as well as nationa universal values; developing them in terms of value education. For this reason, the purpose of this study is to determine how frequent and how t values established by Schwartz are included and addressed within the scope of values education in the literary works of Cemali, who has an importa place in the field of children's literature and attracted attention of the target audience in terms of the number of editions of her books. It is a descripti research using document scanning and document review methods. According to the values classification of Schwartz, which was taken as the criteri in the study, Cemali's four novels were examined in the context of the values they contain. As a result of the analysis, it was determined that all t values of "power, success, benevolence, universalism, traditionalism, hedonism, self-direction, stimulation, conformity, security" in the classificati were dealt with. In line with all these, it can be stated that Cemali's novels offer rich messages and examples in terms of universal values; c contribute to the values education process through these values; the child reader who identifies with the characters of the novel can mostly internali the values reflected by these characters.

Keywords: Universal values, Values education, Children's literature novels, Zeynep Cemali.

Atıf/Cite as: Özbaşı, S. (2025). Evrensel değerler bağlamında çocuk edebiyatı romanları: Zeynep Cemali örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 895-910, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1452477*.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article, has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics.

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Sevgen Özbaşı, Başkent Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, sozbasi@baskent.edu.tr, 0000-0003-4406-675X

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Kökenleri çok eski zamanlara dayanan ve birbirinden farklı pek çok tanımı olan "değer" kavramı genel anlamda "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık" olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Kültürel bir olgu olan değerler toplumların yıllar boyu biriktirdikleri ve sürdürdükleri inanç, gelenek, görenek, anlayış, düşünüş, algı gibi ögelerin toplamıdır. Dolayısıyla değerler, toplumu bir arada tutan bir tutkal görevinde olup kuşaktan kuşağa aktarılır.

Değerler, birey ve toplumlar tarafından "ideal" olarak görülen var olma ya da davranma biçimidir. Bu bağlamda değer; hayranlık duyulan, esin kaynağı olan ve örnek alınan üst davranış kalıbı olarak kabul edilir. Bir başka ifadeyle değerler, bireylerin yaşam biçimlerine ve günlük alışkanlıklarına yansıyan toplumsal davranış kalıplarıdır (Doğan, 2004, s. 31).

Aydın (2003) değerin sosyolojik anlamda bir kişiye veya gruba yararlı, istenilen ve beğenilen şey olarak karşılık bulduğunu belirtmiş; Oğuzkan (1993, s. 33) ise değeri "bir varlığın ruhsal, toplumsal, ahlaksal ya da estetik yönden taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı niteliği" olarak tanımlamıştır. Her iki yargıda da değer; varlık, nesne ve olayların toplum, sınıf ve insan açısından taşıdığı önemi belirleyen nitelik olarak görülmektedir.

Bireyler toplumsal kurallar ve kültürel ögeler yoluyla olumlu davranışları olumsuzdan ayırmayı ve kendi ahlak ilkeleri aracılığıyla bir ölçü edinmeyi öğrenir (Beill, 2003, s 13-14). Edindikleri bu ölçü de "değer" olarak karşılık bulan görüş ve inanç dizgesini yapılandırır (Yazıcı, 2006). Değer kavramı; iyi olan ya da istenilenin, kötü olan ya da istenmeyenin ne olduğuna ilişkin örtük ifade edilmiş düşünceler için kullanılan bir kavramdır (Yılmaz, 2006: 26). Değerler insanlara neyi yapması gerektiğini kesin ve açık olarak söylemez; ancak yapılacak olanlar için rehberlik eder.

Değer kavramı toplumsal ve kültürel bir nitelik taşıdığı için toplumdan topluma farklılık gösterir. Ancak ne kadar farklılık gösterse de taşıdığı belli başlı özellikler söz konusudur. Bunlar şöyle sıralanabilir (Kağıtçıbaşı & Kuşdil, 2000: 60):

" 1. Değerler, davranış biçimleriyle ilgilidir.

2. Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedir.

3. Değerler; davranışların, insanların ve olayların seçilmesini veya değişimini yönlendiren ölçünler olarak görev görür.

4. Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanır.

5. Değerler değişime açıktır."

Alan uzmanlarınca değerler farklı şekillerde sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Nelson değerleri "bireysel değerler", "grup değerleri" ve "sosyal değerler" olarak üç gruba ayırmıştır. Spranger ise değerleri "bilimsel değer, ekonomik değer, estetik değer, dini değer, politik değer, sosyal değer" olarak gruplandırmıştır. Değerleri hem amaç hem de araç olarak gören Beck ise değer sistemini "temel ve insani değerler, ahlaki değerler, sosyal ve politik değerler, ara değerler, özellikli değerler" olarak ele almıştır. Rokeach değerleri hedef değerler ve yardımcı değerler olarak ayırarak 18 hedef değer ve 18 de yardımcı değer belirlemiştir (İpek, 2017, s. 13-14; Aydın, 2020, s. 16).

Bu çalışmaya kaynaklık eden Schwartz değerlerin içeriği, kapsamı, anlamı, yapısı üzerinde yoğunlaşmış ve Rokeach'ın sınıflamasını da ölçüt alarak kendi değerler sınıflandırması oluşturmuştur (Aydın, 2020, s. 17-18).

Öğretim programlarında da üzerinde durulan, eğitim sistemimizde giderek daha önemli bir yere sahip olan değerler ve değerler eğitimi, eğitimin duyuşsal alanı kapsamındadır. Duyuşsal alan davranışlarının kazandırılması ve geliştirilmesi uzun ve sistemli bir çaba gerektirmektedir. Bu sürecin amaca uygun bir biçimde sürdürülmesinde edebiyat yapıtları en temel, etkili ve işlevsel araçların başında gelmektedir.

Toplumsallaşma sürecinin en önemli basamağı bireyin toplumla uyum içerisinde yaşaması, o topluma uyum sağlamasından geçmektedir. Bunun için de bireyin ulusal ve evrensel değerleri özümsemesi ve bunları bir davranış biçimi hâline getirmesi önemlidir. Toplumsallaşma bir anlamda "insan olma, insanlaşma" süreci olarak düşünülürse toplumsal gelişimin çocukluk döneminde biçimlendiğini ve yapılandığını söylemek mümkündür. Bu dönemde çocuk edebiyatı yapıtlarının; çocuğa farklı karakterin dünyasını sunma, değişik yaşam örnekleri gösterme, duyma ve düşünme sorumluluğu yükleme, içindeki karakterlerle çocuğun eşduyum ve özdeşim kurma becerilerini geliştirme, böylelikle çocuğun bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunma gibi işlevleri vardır. Ayrıca bu yapıtlar çocuğa ulusal ve evrensel değerleri sezdirmesi; çocuğa toplum yapısını, toplumsal ve kültürel değerleri duyumsatması bakımından da işlevseldir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, çocuk edebiyatı alanına çok sayıda yapıt kazandırmış Zeynep Cemali'nin romanlarındaki çocuk kahramanların kişilik özellikleri üzerinden çocuk okura sezdirilen değerlerin incelenmesidir. Bunu yaparken kaynak ve ölçüt olması bakımından Schwartz'ın değerler sınıflandırması temel alınmıştır. Yazarın romanlarında Schwartz'ın belirlediği değerlerden hangilerine nasıl yer verildiğini ve bunların kullanım sıklığını belirlemek amaçlanmıştır. Bir başka deyişle bu çalışmanın amacı, söz konusu değerlere ne sıklıkla yer verildiği ve bu değerlerle ilgili nasıl bir içerik sunulduğunu ortaya koymaktır.

1.1. Araştırmanın amacı

Toplumunu oluşturan bireyler evrensel değerleri özümsemediği, bunları davranışlarına ve çevreye yansıtmadığı, kısacası değer eğitimi kazanmadığı sürece toplumsal birlikteliğin kurulması zordur. Çocukların duyarlık yeteneğini kazanabilmesi için yaşananları duygularıyla algılamaları ve bu duyguları içselleştirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları, çocuklara hem anadilinin ve kültürünün özelliklerini hem de ulusal-evrensel değerleri tanıtmada; onları değer eğitimi açısından geliştirmede en önemli araçlardır. Bu nedenle çocuk edebiyatı alanında önemli yere sahip, kitaplarının baskı sayılarına bakıldığında hedef kitlesince ilgi gören Zeynep Cemali'nin edebiyat yapıtlarında Schwartz'ın belirlediği değerlere ne sıklıkla ve nasıl yer verildiğinin saptanması ile değerler eğitimi kapsamında ele alınması çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın önemi

Zeynep Cemali, yazarlık yaşamı boyunca edebiyatımıza çocukların ilgi ve gereksinmelerine uygun öykü ve romanlar kazandırmaya çalışmıştır. Adına edebiyat günü ve öykü yarışmaları düzenlenen Cemali, yazarlığa geç başlamış olmasına karşın kısa sürede çocuk okurlara çok sayıda yapıt sunmuştur. Yapıtlarında çocuğu çok boyutlu bir birey olarak görmüş, karakterlerine etkin özellikler yüklemiş, ulusal ve evrensel değerlere yer vermiştir. Özellikle ilk gençlik dönemindeki çocuk okurların yazarın yapıtlarına ilgi duydukları söylenebilir. Roman ve öykülerinin baskı sayılarının çokluğu da bu durumu destekleyebilir. Bu nedenle, Cemali'nin çocuk edebiyatı yapıtlarının içerdiği değerler bakımından irdelenmesi önemli görülmüştür.

1.3. İlgili araştırmalar

Alanyazında evrensel değerler ve değer/ler eğitimi konularında disiplinler arası olarak 500.000'in üzerinde çalışma yapıldığı görülmektedir.[2] Bu konularda yazılan lisansüstü tezlerin sayısı da yadsınamayacak kadar çoktur.[3] YÖK Ulusal Tez Merkezi veritabanında değerler eğitimiyle ilgili farklı disiplinlerde yapılmış 480 yüksek lisans, 66 doktora tezi; evrensel değerlerle ilgili ise 1'i doktora olmak üzere toplam 22 tez çalışması bulunmaktadır. (Sincaroğlu Büküm, 2022; Köseoğlu, 2022; Güney, 2021; Kalfa, 2020; Kaymak; 2020; İpek, 2017; Otmar, 2017; Eryeşil, 2015; Arısoy, 2014). Sincaroğlu Büküm'ün

[2] En son tarama 14.05.2024 tarihinde yapılmıştır.
[3] Bu çalışma, değerler eğitimi ve evrensel değerler üzerine yapılmış lisansüstü tezleriyle sınırlı tutulmuştur.

(2022) "Hans Christian Andersen Ödüllü Yazarların Hikâye Edici Metinlerinde Evrensel Değerler" başlıklı yüksek lisans tezinde, ödüllü 11 yazarın roman ve hikâye türünde 18 metni 26 evrensel değer açısından incelenmiştir. Metinlerde en sık işlenen değerlerin "iyilikseverlik" ve "sevgi", en az işlenen değerinse "sabır" olduğu belirlenmiştir. Köseoğlu'nun (2022) "Maysa ve Bulut Çizgi Filminin UNESCO Yaşayan Evrensel Değerler Bağlamında İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, söz konusu çizgi film 12 değer açısından ele alınmıştır. İnceleme sonucunda "işbirliği" ve "sevgi" değerleri en sık işlenen, "hoşgörü" değerininse en az işlenen değer olduğu görülmüştür. Ayrıca, çizgi filmde "barış" değerine ilişkin hiçbir iletiye ulaşılamadığı da belirtilmiştir. Güney'in (2021) "Eğitim Filmlerinde Yer Alan Değerlerin Evrensel Değerler Çerçevesinde İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, eğitsel içeriğe sahip filmlerden izlenme oranları en yüksek7 film belirlenmiş ve bunlar 27 değer açısından incelenmiştir. Çalışma sonucunda "iyilikseverlik" değerinin filmlerde kullanım sıklığı en yüksek değer olduğu saptanmıştır. "Barış", "cesaret" ve "alçakgönüllülük" değerlerinin kullanım sıklığının ise en düşük olduğu görülmüştür. Kalfa'nın (2020) "Çocuk Edebiyatında Değerler Eğitimi: Ümit Kaftancıoğlu Örneği" adlı yüksek lisans tezinde, yazarın 10 kitabı Schwartz'ın değerler sınıflandırmasındaki 10 değer bağlamında incelenmiştir. Kitaplarda en sık işlenen değerin "iyilikseverlik", en az işlenenin ise "geleneksellik" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaymak'ın (2020) "Yerli ve Yabancı Çizgi Filmlerin Evrensel Değerler Bakımından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde biri yerli diğeri yabancı iki çizgi film serisi UNESCO tarafından evrensel değer olarak kabul edilen 12 değer açısından irdelenmiştir. Çalışma sonucunda "sevgi" değerinin hem yerli hem yabancı çizgi fil serisinde en sık işlenen değer olduğu belirlenmiştir. Kullanım sıklığı en düşük olan değer ise yerli çizgi film serisinde "barış" iken yabancı seride "özgürlük"tür. İpek'in (2017) "Çok Satılan Yazınsal Çocuk Kitaplarında Evrensel Değerler Üzerine Bir İnceleme" başlıklı yüksek lisans tezinde, 2014 yılında Türkiye'de çok satılan 10 çocuk edebiyatı yapıtı belirlenmiş ve bunlar 18 evrensel değer bakımından ele alınmıştır. Sonuç olarak "sevgi", "iyilikseverlik", "yaşama bağlılık" değerlerinin en sık işlenen; "barış", "özgürlük", "alçakgönüllülük" değerlerinin de en az işlenen değerler olduğuna ulaşılmıştır. Otmar'ın (2017) "Yalvaç Ural'ın Çocuk Yapıtlarının Evrensel Değerler Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde Ural'ın şiir, öykü, şiir-öykü ve fabl türündeki 15 kitabı 32 evrensel değer bağlamında incelenmiştir. Çalışma sonucunda kitaplarda kullanım sıklığı en yüksek olan değerin "sevgi", en düşük olan değerinse "takdir edilme" olduğu görülmüştür. Eryeşil'in (2015) "Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Çocuk Şiirlerinde Evrensel Değerler" başlıklı yüksek lisans tezinde Dağlarca'nın incelenen 22 kitabı evrensel değerler bağlamında irdelenmiş; en sık yer verilen değerin "sevgi", en az kullanılan değerin de "barış" olduğu belirlenmiştir. Arısoy'un (2014) "Ayla Çınaroğlu'nun Çocuk Romanlarında Dilin Kullanımı ve Evrensel Değerler" adlı yüksek lisans tezinde ise Çınaroğlu'nun "Mago" ve "Tülüş" adlı yapıtları 24 değer açısından incelenmiştir. Sonuçta en çok "sevgi" ve "iyilikseverlik", en az ise "konukseverlik" ve "özgürlük" değerlerinin işlendiği saptanmıştır.

Yukarıda "evrensel değerler" başlığı altında hazırlanan lisansüstü tezlere yer verilmiştir. "Değerler eğitimi" veya "değer eğitimi" üzerine yapılmış tezlere bakıldığında 500'ün üzerinde sonuçla karşılaşılmaktadır. Bunların önemli bir kısmını çocuklara yönelik ürünleri değerler eğitimi açısından ele alan tezler oluşturmaktadır (Özübal, 2024; Arslan, 2024; Artuğ, 2023; Öziçel, 2022; Şakiroğlu, 2022; Ay, 2021; Kibar Furtun, 2019; Akıncı, 2019; Biros, 2019; Abacı, 2018; Tokcan, 2017; Oran, 2015; Kumbasar, 2011). Özübal'ın (2024) "Sevda Müjgan Yüksel'in Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, yazarın 13 kitabı 2019 Türkçe Ders Öğretim Programında yer alan 10 kök değer bakımından incelenmiş; kitaplarda en sık yer verilen değerin "sorumluluk", en az yer verilenlerin ise "vatanseverlik" ve "sabır" olduğu ortaya konmuştur. Arslan'ın (2024) "Sevim Ak'ın Öykülerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde yazarın 12 öykü kitabı 18 değer bağlamında ele alınmıştır. İnceleme sonucunda kullanım sıklığı en yüksek olan değerlerin "estetik", "sevgi" ve "özdenetim"; en düşük olan değerinse "vatanseverlik" olduğu belirlenmiştir. Artuğ'un (2023) "Okuma Eğitimi Açısından Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Öykülerinde Değerler Eğitimi ve Söz Varlığı" adlı yüksek lisans tezinde, yazarın 14 öykü kitabı 18 farklı

değer bakımından incelenip 163 ileti saptanmış; "duyarlılık" ve "iyilikseverlik" değerlerin en sık işlenen değerler olduğu görülmüştür. Öziçel'in (2022) "Mavisel Yener'in Hikâyelerinin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi ve Ortaokul Türkçe Ders Kitabı İçin Metin Önerileri" başlıklı yüksek lisans tezinde, 2019 Türkçe dersi öğretim programında yer alan 10 kök değer açısından yazarın 7 kitabı irdelenmiş; en sık işlenen değerin "sevgi", en az işleneninse " adalet" olduğu tespit edilmiştir. Şakiroğlu'nun (2022) "Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatındaki Fantastik Eserlerin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi" başlıklı doktora tezinde, fantastik türde yazılan 22 kitap MEB tarafından belirlenen 10 kök değer çerçevesinde ele alınmış; kullanım sıklığı en yüksek olan değerin "yardımseverlik", en düşük olanınsa "adalet" olduğu ortaya konmuştur. Ay'ın (2021) "Kral Şakir Çizgi Filminin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, söz konusu çizgi film 2019 Türkçe dersi öğretim programındaki 10 kök değer bakımından incelenmiş; en sık işlenen değerin "yardımseverlik", en az yer verilen değerinse "saygı" olduğu saptanmıştır. Kibar Furtun'un (2019) "Miyase Sertbarut'un Çocuk Öykülerinin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi " adlı yüksek lisans tezinde, yazarın 9 öykü kitabındaki 49 öykü yine 10 kök değer açısından incelenmiş; "sevgi" değerinin en çok işlenen, "adalet" değerininse en az işlenen değer olduğu belirlenmiştir. Akıncı'nın (2019) "Değerler Eğitimi Açısından Aytül Akal'ın Çocuk Romanlarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde de yazarın 15 kitabı 10 kök değer bağlamında ele alınmış; bu çalışmanın soncunda da "sevgi" değerinin kullanım sıklığının en yüksek, "adalet" değerinin kullanım sıklığının ise en düşük olduğu görülmüştür. Biros'un (2019) "Çeviri Çocuk Kitaplarındaki Değerler Üzerine Bir Araştırma" başlıklı yüksek lisans tezinde, 17 kitap Schwartz'ın değerler listesindeki 10 değer bakımından incelenmiş ve toplam 869 ileti bulunmuştur. Kullanım sıklığı en yüksek olan değerin "özyönelim", en düşük olan değerinse "evrenselcilik" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Abacı'nın (2018) "Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, yazarın 29 çocuk kitabı 63 değer bakımından irdelenmiştir. Kitaplarda en sık "sevgi", "çalışkanlık" ve "dostluk" değerlerinin işlendiği; en az ise "vatandaşlık bilinci", "cömertlik" ve "çağdaşlık" değerlerine yer ortaya konmuştur. Tokcan'ın (2017) "Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Çocuk Şiirlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, şairin çocuklar için yazdığı 7 şiir kitabındaki 422 şiir öğretim programlarında yer alan 23 değer açısından incelenmiş ve şiirlerde değerlere yönelik toplam 479 ileti belirlenmiştir. Şiirlerde en sık işlenen değerin "sevgi", en az işlenen değerlerinse "sabır" ve "konukseverlik" olduğu tespit edilmiştir. Oran'ın (2015) "Yalvaç Ural'ın Çocuk Kitaplarında Değerler Eğitimi ve Bu Eserlerin Türkçe Öğretimine Katkısı" başlıklı yüksek lisans tezinde, yazarın 30 çocuk kitabı araştırmacı tarafından belirlenen 10 değer açısından incelenmiş ve değerlere ilişkin 525 ileti saptanmıştır. Kitaplarda "sevgi", "sorumluluk", "yardımlaşma" ve "doğruluk" değerlerine sıklıkla yer verilirken; "adalet", "saygı", "hoşgörü" ve" yurtseverlik" değerlerinin en az işlenen değerler olduğu ortaya konmuştur. Arısoy'un (2014) Kumbasar'ın (2011) "Muzaffer İzgü'nün Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, yazarın 12 romanı Sosyal Bilgiler dersi öğretim programından seçilen 25 değer kapsamında ele alınmıştır. Romanlarda en çok "sevgi", "saygı" ve "yardımlaşma"; en azsa "barış", "cesaret" ve "alçakgönüllülük" değerlerine yer verildiği sonucuna varılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Zeynep Cemali'nin romanlarını evrensel değerler bağlamında incelenmesini amaçlayan bu araştırma etkileşimsiz analitik (çözümlemeli) nitel araştırma karakteristiği taşımaktadır. Bu araştırma modeli; birebir etkileşim gerektirmeyen, daha çok dokümanlar üzerinden veri toplama ve inceleme temeline dayalı nitel araştırma desenidir (Creswell, 2016). Bu bakımdan araştırmada veriler, doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman; toplumsal olay ve olgular üzerine bilgi sağlayan herhangi bir

malzemedir ve araştırmacıdan bağımsız olarak var olmaktadır (Corbetta, 2003). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olguya da olgulara ilgili bilgi içeren yazılı araç gereçlerin çözümlemesini kapsamakta, toplum tarafından üretilen belgelerin sosyal araştırma verisi olarak incelemesini içermektedir. Nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman incelemesi; yazılı belgelerin çözümlenmesini ve bu belgelerin ilişkilendirilerek değerlendirilmesini gerektirmekte, tek başına bir veri toplama aracı olarak kullanılabilmektedir. Bu yöntemde sırasıyla "dokümanlara ulaşma", "dokümanların orijinalliğini kontrol etme", "dokümanları anlama", "veriyi inceleme" ve "veriyi kullanma" aşamaları izlenmektedir (Geray, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013).

2.2. Araştırmanın veri kaynağı (İnceleme nesnesi)

Çalışmada, Zeynep Cemali'nin dört romanı, Schwartz'ın belirlediği değerlerle ilişkisi açısından incelenmiştir. Roman türünün seçilmesinin nedeni, diğer türlere göre romanın hacimsel özellikler bakımından karakterlere ilişkin daha çok bilgi vermesi ve baş karakteri/leri ayrıntısıyla sunmasıdır. Çalışmaya ölçüt olarak alınan Schwartz'ın değerler sınıflandırmasındaki "güç, başarı, uyarılım, özyönelim, hazcılık, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik" değerlerinin sıklık dağılımları ve romanlardaki kullanımları "bulgular" başlığı altında sunulmuştur.

Tablo 1.
İncelenen Romanlara Yönelik Bilgiler

Roman Adı	Yayınevi	Basım Yılı	Sayfa Sayısı
Patenli Kız	Günışığı	2012	222
Ballı Çörek Kafeteryası	Günışığı	2013	238
Güzelce'de Bir Kaçak – Memo	Günışığı	2012	234
Ankaralı	Günışığı	2013	197

2.3. Veri toplama süreci ve verilerin analizi

Zeynep Cemali'nin romanlarının Schwartz'ın değerler sınıflandırması bağlamında incelendiği bu araştırmada veriler, doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın veri kaynağı belge türündendir. Araştırmanın Modeli bölümünde de belirtildiği üzere nitel araştırmalarda doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgulara yönelik bilgiler içeren yazılı kaynakların çözümlenmesini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 217).

Araştırmada incelenen romanlarda evrensel değerleri yansıtan tüm bulgular için içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. İçerik çözümlemesi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin daha küçük içerik kategorilerine ayrılarak özetlendiği dizgesel ve yinelenebilir bir tekniktir. Bu teknikte birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar veya izlekler çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmakta; elde edilen veriler incelenirken alt kategoriler oluşturularak sayısal sunumlar yapılmaktadır (Balcı, 2001, s. 253; Ekiz, 2009, s. 77). Bu araştırmada da "kategorisel çözümleme" tekniği kullanılmıştır. Veriler "Evrensel değerler bağlamında Zeynep Cemali romanları" olarak belirlenen ana kategori doğrultusunda Schwartz'ın değerler sınıflandırmasındaki her bir alt değere yanıt oluşturacak biçimde açıklanmıştır. Bu ana ve alt değerler Bulgular bölümdeki Tablo 2'de gösterilmiştir.

Çalışmada veri güvenirliği sağlamak amacıyla yazarın romanları, birinci (asıl) araştırmacı tarafından farklı bir zamanda yeniden kodlanarak veriler denetlenmiştir. Ayrıca çalışmanın güvenilirliğini ve nesnelliğini artırmak için romanlar, birinci araştırmacıyla eşzamanlı olarak Türkçe eğitimi alanında uzman ve içerik çözümlemesi konusunda deneyimli ikinci bir araştırmacı tarafından da incelenmiştir. Ardından veriler karşılaştırılmış ve iki araştırmacı arasındaki uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. İçsel

tutarlılığı ortaya koyan bu kodlamada, kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994, akt. Baltacı 2017, s. 8). Bu çalışmada uygulamacılar arasındaki uyuşum oranı "**güvenirlik katsayısı = görüş birliği ÷ (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100"** formülüyle hesaplanmış ve %88,3'lük görüş birliğine ulaşılmıştır. Bu oranla, çalışmada elde edilen verilerin yeterli güvenirliğe sahip olduğunu görülmüştür.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, Schwartz'ın değerler sınıflandırması ölçüt alınarak Zeynep Cemali'in "Patenli Kız", "Ballı Çörek Kafeteryası", "Güzelce'de Bir Kaçak - Memo", "Ankaralı" adlı romanları incelenmiştir. Schwartz, toplum ve kültürlerin sahip olduğu veya olması gerektiği evrensel değerleri 10 başlık altında toplamıştır. Bu değerler; "başarı, evrenselcilik, geleneksellik, güç, güvenlik, hazcılık, iyilikseverlik, özyönelim, uyarılım, uyma" olarak sıralanmış ve aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.
Schwartz'ın Değerler Sınıflandırması

Evrensel Değerler	Alt Değerler
Güç	Otorite sahibi olmak, toplumda saygınlık kazanmak
Başarı	Söz sahibi, bilgili ve başarılı olmak
Hazcılık	Yaşamdan keyif ve tat almak, mutluluk duymak
Uyarılım	Yeniliklere açık olmak, devingenlik ve değişkenlik
Özyönelim	Meraklı, özgür, özgün ve yaratıcı olmak, seçim yapabilmek
Evrenselcilik	Yaşama duyarlı, anlayışlı, hoşgörülü, eşitlikçi, sevgi dolu olmak
İyilikseverlik	Yardımsever, paylaşımcı, dürüst ve bağışlayıcı olmak
Geleneksellik	Geçmişine bağlı, kültürüne saygılı, alçakgönüllü olmak
Uyma	Yaşadığı topluma uyum sağlamak, çevreye değer vermek, saygılı olmak
Güvenlik	Toplumsal düzeni sağlamak, korumak ve sürdürmek

3.1. *Patenli Kız* romanına ilişkin bulgular

Patenli Kız adlı romanın Schwartz'ın evrensel değerler sınıflandırması bağlamında incelenmesi sonucu 115 ileti tespit edilmiştir. Bunların dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir

Tablo 3.
Patenli Kız Romanındaki Evrensel Değerlere İlişkin Sıklık Bilgileri

Değerler	f	Değerler	f
İyilikseverlik	25	Geleneksellik	8
Başarı	22	Özyönelim	8
Evrenselcilik	16	Uyarılım	8
Hazcılık	11	Güvenlik	4
Güç	9	Uyma	4

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere *Patenli Kız* romanında kullanım sıklığı en fazla olan değer "iyilikseverlik" (f=25) değeridir. Bu değer kapsamında "yardımseverlik, bağışlayıcılık, paylaşımcı olma, dürüstlük" gibi alt değerler yer almaktadır. "Söz sahibi ve bilgili olma, çalışkanlık, üretkenlik" gibi alt değerleri içeren "başarı" (f=22) değeri romanda en sık kullanılan ikinci değerdir. Bunu "evrenselcilik"(f=16) ve "hazcılık" (f=11) izlemektedir. *Patenli Kız* romanında kullanım sıklığı açısından en sonda yer alan değerler ise "güvenlik" (f=4) ve "uyma" (f=4) değerleridir. Romanda "güvenlik" ve "uyma" değerleriyle ilişkili olarak "toplumsal düzeni sağlama, koruma ve sürdürme" ile "toplumla uyumlu olma, çevreye değer verme ve saygı duyma" alt değerlerine yönelik bulguların sıklığı en azdır. Romanda kullanım sıklığı en yüksek olan "iyilikseverlik" (f=25) değerine ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

"…Yıllar sonra hanımninemi kaybettiğimizde o kitaplığı bir eğitim vakfına armağan ettim…" (PK, s. 58)
"…Kömürlüğe girerek kargamın kanadını ve ayağını oksijenli suyla temizledik…" (PK, s. 77)
"… Acayip bir kedi köpek sevgimiz vardı. Nerede bir enik görsek kaptığımız gibi eve getirirdik. Zavallı hayvancıklar sokakta sebil olmaktan kurtulurdu…" (PK, s. 168)

3.2. *Ballı Çörek Kafeteryası* romanına ilişkin bulgular

Ballı Çörek Kafeteryası romanının "başarı, evrenselcilik, geleneksellik, güç, güvenlik, hazcılık, iyilikseverlik, özyönelim, uyarılım, uyma" değerleri açısından incelenmesiyle toplam 56 iletiye ulaşılmıştır. Bunların kullanım sıklığı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Ballı Çörek Kafeteryası Romanındaki Evrensel Değerlere İlişkin Sıklık Bilgileri

Değerler	**f**	**Değerler**	**f**
Başarı	12	Güvenlik	4
İyilikseverlik	11	Hazcılık	4
Evrenselcilik	6	Özyönelim	4
Geleneksellik	6	Güç	2
Uyarılım	5	Uyma	2

Ballı Çörek Kafeteryası romanında kullanım sıklığı açısından ilk sırada yer alan değer "başarı" (f=12) değeridir. Bu değer kendi içinde "bilgili ve söz sahibi olma, çalışkanlık ve üretkenlik" gibi alt değerleri de barındırmaktadır. "İyilikseverlik" (f=11) değeri ise ikinci sırada yer almaktadır. Bu romanda kullanım sıklığı en düşük olan değerler "güç" (f=2) ve "uyma" (f=2) değerleridir. "Toplumda saygınlık kazanma, otorite sahibi olma" ve "toplumla uyumlu olma, çevreye değer verme ve saygı duyma" alt değerleri kullanım sıklığı açısından en alt sıradadır. *Ballı Çörek Kafeteryası* romanında kullanım sıklığı en yüksek olan "başarı" (f=12) değerine ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

"…'Oğlunuz çok akıllı,' diye söze girdi öğretmeni. Övgü dolu sözcüklerin ardından, asıl söyleyeceğine geldi. 'Haydi, onu Galatasaray Lisesinin sınavlarına sokalım. Başaracağından eminim'…" (BÇK, s. 51)
"…Özgür, ders çalışmaktan başka bir şey düşünmez oldu. Notlarının hepsi pekiyiydi. Okulun yıldızıydı…" (BÇK, s. 53)
"…Annem bizim okul aile birliğinin en çalışkan üyesiydi…" (BÇK, s. 36)

3.3. *Güzelce'de Bir Kaçak - Memo* romanına ilişkin bulgular

Güzelce'de Bir Kaçak – Memo romanının evrensel değerler bakımından incelenmesiyle toplam 54 ileti belirlenmiştir. Bu romandaki değerlere ilişkin sıklık tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.
Güzelce'de Bir Kaçak- Memo Romanındaki Evrensel Değerlere İlişkin Sıklık Bilgileri

Değerler	f	Değerler	f
Evrenselcilik	14	Başarı	4
İyilikseverlik	12	Hazcılık	4
Geleneksellik	7	Özyönelim	1
Güç	5	Güvenlik	1
Uyarılım	5	Uyma	1

Güzelce'de Bir Kaçak – Memo romanında kullanım sıklığı en yüksek olan değer "evrenselcilik"(f=14) değeridir. Bu değer kapsamında "duyarlılık, anlayış, hoşgörü, eşitlik/adalet, sevgi, saygı" gibi alt değerler yer almaktadır. Romanda kullanım sıklığı bakımından ikinci sırada bulunan değer ise "iyilikseverlik" (f=12) değeridir. "Güvenlik" (f=1), "özyönelim" (f=1) ve "uyma" (f=1) değerleri kullanım sıklığı sıralamasında en sonda kalan üç değerdir. Romanda kullanım sıklığı en fazla olan "evrenselcilik" (f=14) değeriyle ilgili örneklere aşağıda yer verilmiştir.

"…Akıllı olan öfkesini yenmeyi bilendir. Kaba güç, insanın kendini kandırmasıdır…" (GBKM, s. 27)
"…Anlamıyordu annesi. Ulaş köyünü seviyordu, arkadaşlarını seviyordu…" (GBKM, s. 67)
"…Üç Yeşilhisarlı gencin çocuk yüreklerinde filizlenen arkadaşlıkları, büyüyen sevgileri, kin ve nefreti yenmişti…" (GBKM, s. 146)

3.4. *Ankaralı* romanına ilişkin bulgular

Yazarın son romanı *olan Ankaralı*'nın evrensel değerler kapsamında incelenmesi sonucu toplam 55 ileti saptanmıştır. Değerlerin kullanım sıklığına ilişkin bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.
Ankaralı Romanındaki Evrensel Değerlere İlişkin Sıklık Bilgileri

Değerler	f	Değerler	f
İyilikseverlik	12	Hazcılık	4
Geleneksellik	10	Güç	2
Başarı	9	Güvenlik	1
Evrenselcilik	9	Özyönelim	1
Uyma	7	Uyarılım	0

Ankaralı romanında kullanım sıklığı en yüksek olan değer "iyilikseverlik" (f=12) değeridir. "Yardımseverlik, paylaşım, dayanışma, doğruluk, dürüstlük" gibi alt değerleri kapsayan "iyilikseverlik" değeri, *Patenli Kız* romanında olduğu gibi bu kitapta da en sık kullanılan değerdir. Bu değeri "geleneksellik" (f=10), "başarı" (f=9) ve "evrenselcilik" (f=9) takip etmektedir. Romanda kullanım sıklığı en düşük olan değerler "güvenlik" (f=1) ve "özyönelim"(f=1) değerleri iken; "yeniliklere açık olmak, devingenlik, değişkenlik" alt değerlerini içeren "uyarılım" (f=0) değerine yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Kullanım sıklığı en fazla olan "iyilikseverlik" değerine ilişkin örnekler aşağıdadır.

"…Ana yüreği her atışında çocuklarını, torunlarını, gelinlerini, dünürlerini, hatta marabalarını bile toplar, kendine çeker, sarıp sarmalar…" (A, s. 44)

"…Hastalara şifa, dertlilere deva verecek. Fatma bundan böyle önce vatana millete, sonra da bize hizmet edecek…" (A, s. 138)
"…Allah sizden razı olsun! Beş yaşında bir çocuğun hayatını kurtaracaksınız…" (A, s. 178)

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Romanlarda Schwartz'ın değerler sınıflandırmasında yer alan "başarı, evrenselcilik, geleneksellik, güç, güvenlik, hazcılık, iyilikseverlik, özyönelim, uyarılım, uyma" değerlerinin hepsinin yansıtıldığı görülmüştür. Romanlarda söz konusu değerlere ne sıklıkla yer verildiği ve bu değerlerle ilgili nasıl bir içerik sunulduğunu ortaya koyma amacını taşıyan bu çalışmada değerlere ilişkin toplam 280 iletiye ulaşılmıştır. Bunun 115'i *Patenli Kız*, 56'sı *Ballı Çörek Kafeteryası*, 55'i *Ankaralı* ve 54'ü *Güzelce'de Bir Kaçak – Memo* romanında yer almaktadır. Romanlarda evrensel değerlerin kullanım sıklıkları ise şöyledir: "İyilikseverlik" (f=60), "başarı" (f=47), "evrenselcilik" (f=45), "geleneksellik" (f=31), "hazcılık" (f=23), "uyarılım" (f=18), "güç" (f=18), "özyönelim" (f=14), "uyma" (f=14) ve "güvenlik" (f=10). Görüldüğü üzere romanlarda kullanım sıklığı en yüksek olan evrensel değer "iyilikseverlik", en düşük olansa "güvenlik" değeridir. Yazarın romanlarında işlenen "iyilikseverlik" değeri kapsamında "yardımlaşma, dayanışma, paylaşma, doğruluk, dürüstlük" gibi alt değerlere de yer verilerek "iyilikseverlik" daha geniş bir boyutta ele alınmıştır.

Çocuk edebiyat yapıtlarındaki evrensel değerleri Schwartz'ın sınıflandırmasındaki 10 değer açısından ele alan Biros'un (2019) çalışmasında, 17 yabancı çocuk kitabında "özyönelim" (f=211), "güç" (f=108), "iyilikseverlik" (f=102), "güvenlik" (f=94), "uyum" (f=83), "hazcılık" (f=66), "başarı" (f=55), "uyarılım" (f=55), "geleneksellik" (f=50), "evrenselcilik" (f=45) olmak üzere toplam 869 ileti tespit edilmiştir. Kalfa'nın (2020) tezinde, Ümit Kaftancıoğlu'nun 10 çocuk edebiyatı yapıtı Schwartz'ın değer sınıflandırmasına göre incelenmiş ve toplamda 210 iletiye yer verildiği görülmüştür. Kullanım sıklığı açısından Kaftancıoğlu'nun kitaplarındaki değerlerin sıralanışı şu şekildedir: "iyilikseverlik" (f=55), "başarı" (f=35), "güvenlik" (f=23), "uyma" (f=18), "güç" (f=17), "uyarılım" (f=16), "evrenselcilik" (f=16), "hazcılık" (f=15), "özyönelim" (f=11) ve "geleneksellik" (f=4). Yukarıda da belirtildiği gibi bu çalışmanın sonucu olarak Cemali'nin romanlarında en sık "iyilikseverlik" (f=60), en az ise "güvenlik" (f=10) değerine ilişkin bulguya ulaşılmıştır. "İyilikseverlik" değerini 47 iletiyle "başarı", 45 iletiyle "evrenselcilik" değerleri izlemiştir. Çeviri çocuk edebiyatı kitaplarında en sık işlenen değer "özyönelim" iken Türk çocuk edebiyatı yapıtlarında "iyilikseverlik" olmuştur. Almanya, Fransa, İtalya, Avusturya, İngiltere, İspanya, İsveç, Finlandiya, Rusya, Amerika Birleşik Devletleri, Küba, Arjantin, Yunanistan, İran, Çin, Uruguay ve Avustralya ülkelerine ait kitaplarda "özyönelim" değerinin ilk sırada yer alması, büyük çoğunluğu Batı ülkesi olan bu yerlerdeki insanların "bireyselcilik, kişisel gelişim, özodaklılık, yaratıcılık, özgünlük, özgürlük" gibi değerlere öncelik verdiği ve toplumsal olanı daha geride bıraktığı şeklinde yorumlanabilir. Türk çocuk edebiyatı yapıtlarında ise en sık işlenen değerin "iyilikseverlik" olması toplumumuzun kültür anlayışı, etik ve ahlakî değerleri, manevî unsurları, kısacası Türk toplum ve kültür yapısının kitaplara yansıdığını gösterebilir. Türk toplumunun karakteri gereği "toplumsal" olanı, "bireysel" olandan genellikle daha fazla öncelediği söylemek mümkündür. Bu nedenle Türk çocuk edebiyatı kitaplarında "iyilikseverlik, yardımlaşma, paylaşım, dayanışma, sevgi, bağışlayıcılık, doğruluk" gibi toplumsal değerlere ilişkin bulgularla daha sık karşılaşılmıştır.

Çocuk edebiyatı yapıtlarındaki ulusal ve evrensel değerleri saptamaya ilişkin yapılmış çalışmaların sonuçlarına bakıldığında da kitapların değerler açısından fazlaca çeşitli ve zengin olduğu dikkati çekmektedir. Sincaroğlu Büküm'ün (2022) tezinde, ödüllü 11 çocuk edebiyatı yapıtında "yardımseverlik, sevgi, temizlik, cesaret, şefkat, çalışkanlık, konukseverlik, dostluk, nezaket, gelenekçilik, güven, adalet, dürüstlük sorumluluk, dayanışma, saygı, cömertlik, fedakârlık, tutumluluk, sabır" değerlerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. İpek'in (2017) çalışmasında, ülkemizde çok satan yerli ve yabancı 10 çocuk edebiyatı kitabında evrensel değer olarak "barış, özgürlük, adalet, sevgi, saygı, güven, sorumluluk, mutluluk, dostluk, yardımlaşma, azimlilik, cesaret, çalışkanlık, hoşgörü, dürüstlük, işbirliği" değerlerinin işlendiği görülmüştür. Otmar'ın (2017) tezinde Yalvaç Ural'ın kitaplarında "adalet ve eşitlik, aile birliği,

çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, emek, hoşgörü, sevgi, saygı, alçakgönüllülük, eğitim, sorumluluk, özlem, umut, yardımseverlik, özgürlük" evrensel değerlerinin yer aldığı belirlenmiştir. Eryeşil'in (2015) tezinde Dağlarca'nın 22 şiir kitabında "sevgi, saygı, çalışkanlık, arkadaşlık, yardımseverlik, eğitim, sorumluluk" değerlerine ilişkin iletilerin olduğu saptanmıştır. Arısoy'un (2014) çalışması ise Ayla Çınaroğlu'nun romanlarında "aile, dayanışma, çalışkanlık, arkadaşlık, sorumluluk, eğitim, dürüstlük, duyarlılık, cesaret, alçakgönüllülük, emek, sevgi, saygı, yardımseverlik, özlem, umut, özgürlük" değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi bu çalışma da dâhil olmak üzere adı geçen tezlerde farklı türlerdeki çocuk edebiyatı yapıtları içerdiği değerler bakımından çözümlenmiş; yapıtlarında çok çeşitli değerlerin işlendiği ve bunlarla ilgili zengin iletilerin sunulduğu ortaya konmuştur.

Roman, öykü, şiir, tiyatro türü ne olursa olsun çocuk edebiyatı ürünleri ele aldığı konu/tema ve iletiler, geliştirdiği kahramanlar, olay örgüsü ve çatışma türleri, dil ve anlatım biçimleri, görsel metinler ve benzeri temel ögeler bakımından seslendiği yaş grubunda duyarlılık kazandırmayı; onların gelişim dönemlerini ve süreçlerini desteklemeyi amaç edinmelidir.

Sonuç olarak bu çalışmada, Schwartz'ın değerler sınıflandırması ölçüt olarak alınmış; Cemali'nin romanlarında bu sınıflandırmada yer alan değerlerin ne sıklıkla ve nasıl işlendiği çözümlenmiştir. Çözümleme sonucunda romanlarda, Schwartz'ın belirlediği 10 evrensel değerin tamamına ilişkin özgün örnekler içerdiği saptanmıştır. "İyilikseverlik" başta olmak üzere "başarı" ve "evrenselcilik" değerlerine yönelik iletilere daha çok yer verildiği görülmüştür. Nicelik bakımından en az işlenen değerler ise "güç" ve "uyma"dır. Bu bağlamda Cemali'nin romanlarının evrensel değerler açısından zengin ileti ve örnekler sunduğu; bu değerler aracılığıyla çocukların değerler eğitimi sürecine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Ayrıca roman karakterleriyle özdeşim kuran çocuk okurun, daha çok bu karakterler aracılığıyla yansıtılan değerleri içselleştirebileceğini söylemek de mümkündür.

Kaynakça/Reference

Abacı, E. (2018). *Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Akıncı, B. (2019). *Değerler eğitimi açısından Aytül Akal'ın çocuk romanlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Arısoy, E. (2014). *Ayla Çınaroğlu'nun çocuk romanlarında dilin kullanımı ve evrensel değerler* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Arslan, Ö. M. (2024). *Sevim Ak'ın öykülerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Artuğ, M. (2023). *Okuma eğitimi açısından Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde değerler eğitimi ve söz varlığı* [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Ay, H. (2021). *Kral Şakir çizgi filminin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 1(3), 121–144.

Aydın, M. Z. & Gürler, Ş. A. (2018). *Okulda değerler eğitimi yöntemler, etkinlikler, kaynaklar.* Nobel Yayınları.

Aydin, A. Z. (2020). *Ortaokul İngilizce ders kitaplarında evrensel değerlerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Beill, B. (2003). *İyi çocuk, zor çocuk.* Arkadaş Yayınevi.

Biros, Y. (2019). *Çeviri çocuk kitaplarındaki değerler üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Cemali, Z. (2012). *Güzelce'de bir kaçak – Memo*. Günışığı Kitaplığı.

Cemali, Z. (2012). *Patenli kız*. Günışığı Kitaplığı.

Cemali, Z. (2013). *Ankaralı*. Günışığı Kitaplığı.

Cemali, Z. (2013). *Ballı çörek kafeteryası*. Günışığı Kitaplığı.

Corbetta, P. (2003). *Social research: theory, methods and technique.* London: Sage.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri – beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal.

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.

Doğan, İ. (2004). *Toplum ve eğitim sorunları üzerine felsefi ve sosyolojik tahliller*. Pegem Akademi.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Eryeşil, O. (2015). *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın çocuk şiirlerinde evrensel değerler* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Geray, H. (2004). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş – iletişim alanından örneklerle*. Ütopya.

Güney, S. (2021). *Eğitim filmlerinde yer alan değerlerin evrensel değerler çerçevesinde incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

İpek, D. (2017). *Çok satılan yazınsal çocuk kitaplarında evrensel değerler üzerine bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kağıtçıbaşı, Ç. & Kuşdil, M. E. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.

Kalfa, B. (2020). *Çocuk edebiyatında değer eğitimi: Ümit Kaftancıoğlu örneği* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kavaklı, T. (2019). *Mavisel Yener'in masal kitaplarının değer eğitimi açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kaymak, N. (2020). *Yerli ve yabancı çizgi filmlerin evrensel değerler bakımından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kibar Furtun, M. H. (2019). *Miyase Serbarut'un çocuk öykülerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Köseoğlu, M. (2022). *Maysa ve Bulut çizgi filminin UNESCO yaşayan evrensel değerler bağlamında incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Oğuzkan, F. A. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Emel Matbaacılık.

Oran, G. (2015). *Yalvaç Ural'ın çocuk kitaplarında değer eğitimi ve bu eserlerin Türkçe öğretimine katkısı* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Otmar, Ö. (2017). *Yalvaç Ural'ın çocuk edebiyatı yapıtlarının evrensel değerler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Öziçel, T. (2022). *Mavisel Yener'in hikâyelerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi ve ortaokul Türkçe ders kitapları için metin önerileri* [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Özübal, E. (2024). *Sevda Müjgan Yüksel'in çocuk edebiyatı ürünlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.

Sincaroğlu Büküm, D. (2022). *Hans Christian Andersen ödüllü yazarların hikâye edici metinlerinde evrensel değerler* [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Şakiroğlu, Y. (2022). *Türk çocuk ve gençlik edebiyatındaki fantastik eserlerin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi* [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Tokcan, F. (2017). *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın çocuk şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

EXTENDED ABSTRACT

1.INTRODUCTION

Establishing social cohesion is challenging if the individuals that make up a society do not internalize universal values, fail to reflect these values in their behavior and environment, and, in short, do not receive value education. For children to develop the ability to empathize, they must perceive experiences through their emotions and internalize these feelings. In this context literary works of children's literature are one of the most important tools in introducing children to both the characteristics of their native language and culture, as well as national and universal values, and in developing them in terms of value education. Therefore, the aim of this study is to determine how frequently and in what ways the values identified by Schwartz are included in the literary works of Zeynep Cemali, a prominent figure in children's literature whose books are well-received by the target audience based on the number of editions, and to examine these works within the framework of value education.

2.METHOD

This research, which aims to examine Zeynep Cemali's novels in the context of universal values, caries the characteristics of non-interactive analytical qualitative study. In this regard, the data in the research was obtained through the document analysis method. Document analysis involves the analysis of written materials containing information related to the phenomenon or phenomena targeted for investigation, and includes the analysis of documents produced by the society as social research data. Document analysis, which is among the qualitative research methods, requires the analysis of written documents and the evaluation in relation to one another, and it can be used as a standalone data collection tool. In the study, four of Zeynep Cemali's novels were examined in terms of their relationship with the values identified by Schwartz. The data in this research, which analyzed Zeynep Cemali's novels within the context of Schwartz's value classification, was collected through document analysis. Content analysis technique was used for all findings reflecting universal values in the novels examined in the research. To ensure data reliability in the study, the author's novels were re-coded at a different time by the primary researcher, and the data was cross-checked. Additionally, to enhance the reliability and objectivity of the study, the novels were also examined simultaneously by a second researcher, who is an expert in the field of Turkish education and experienced in content analysis. The data was then compared, and the percentage of agreement between the two researchers was calculated. In this coding process, which demonstrates internal consistency, a consensus rate of 88.3% was reached. With this rate, it was observed that the data obtained in the study has sufficient reliability.

3.FINDINGS AND RESULTS

It has been observed that all of the values in Schwartz's value classification—"achievement, universalism, tradition, power, security, hedonism, benevolence, self-direction, stimulation, conformity"—are reflected in the novels. This study, which aims to reveal the frequency with which these values are mentioned in the novels and what kind of content is presented related to these values, identified a total of 280 value-related messages. Of these, 115 are in *Patenli Kız*, 56 in *Ballı Çörek Kafeteryası*, 55 in *Ankaralı*, and 54 in *Güzelce'de Bir Kaçak – Memo*. The frequency of the use of universal values in the novels is as follows: "benevolence" (f=60), "achievement" (f=47), "universalism" (f=45), "tradition" (f=31), "hedonism" (f=23), "stimulation" (f=18), "power" (f=18), "self-direction" (f=14), "conformity" (f=14), and "security" (f=10). As seen, the most frequently used universal value in the novels is "benevolence," while the least frequently used is "security." The value of "benevolence" in the author's novels is addressed in a broader context by also incorporating sub-values such as "helpfulness, solidarity, sharing, honesty, and integrity."

In conclusion, this study utilized value classification as a criterion and analyzed the frequency and manner in which these values are depicted in Cemali's novels. The analysis revealed that the novels

contain unique examples of all ten universal values identified by Schwartz. It has been observed that messages regarding the values of "achievement" and "universalism", and especially "benevolence", are given more space. In terms of quantity, the least represented values were "power" and "conformity." In this context, it can be said that Cemali's novels offer a rich array of messages and examples concerning universal values and that they could contribute to the value education process of children. Furthermore, it is possible to suggest that child readers, who identify with the characters in the novels, can internalize the values reflected through these characters.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu araştırma kaynak taraması olarak gerçekleştirildiği için etik izin alınması zorunlu değildir. "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Yazar, bu çalışmanın oluşturulması sırasında herhangi bir kişisel veya finansal çıkar çatışmasına sahip olmadığını beyan etmektedir.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2025, 25(2), 911– 929. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1419389

Öğretmen Adaylarının Olası Siber Zorbalık Senaryolarına Dair Çözüm Önerilerinin İncelenmesi

Examination of Prospective Teachers' Solutions for Possible Cyberbullying Scenarios

Fulya TORUN[1], **Seda ÖZER ŞANAL**[2], **Tülay DARGUT GÜLER**[3]

Geliş Tarihi (*Received*): 13.01.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 26.03..2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Okullarda siber zorbalığın önlenmesi ve etkilerinin en aza indirilmesi için öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve farkındalıkları önemlidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mevcut farkındalık düzeylerinin belirlenerek, kendilerinin ve öğrencilerinin karşılaşabilecekleri olası tehlikelere yönelik tedbir alma yeterliklerinin geliştirilmesi adına desteklenmeleri gerekmektedir. Bu yönde gerçekleştirilen araştırmaların sunacağı katkılar dikkate değerdir. Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının meslek hayatında karşılaşmaları olası siber zorbalık senaryolarına dair çözüm önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması niteliğindeki bu araştırmanın katılımcıları son sınıfta öğrenim görmekte olan 37 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında örnek siber zorbalık senaryoları geliştirilmiş ve uzman görüşleri ile desteklenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile veri toplanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çözüm önerilerinin "zorba", "mağdur" ve "okul ve sınıf" temaları ve "teşhis ve müdahale", "bilgilendirme ve farkındalık" ile "takip ve gözlem" alt temaları kapsamında toplandığı görülmektedir. Bu doğrultuda genel farkındalıklarının temel düzeyde yeterli olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar alanyazın kapsamında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Siber zorbalık, öÖğretmen adayları, Nitel araştırma, Siber zorbalığı önleme, Tematik analiz

&

Abstract: Cyberbullying, which can be handled on a global scale, is a deliberate behavior that can negatively affect an individual's entire life. In order to prevent cyberbullying in every field, it is necessary to be aware and have a common understanding on this issue. In order to prevent cyberbullying in schools and minimize its effects, teachers' knowledge and awareness on this issue is important. In this study, it was aimed to examine the solution suggestions of prospective teachers regarding possible cyberbullying scenarios that they may encounter in their professional life. The participants of this research, which is a case study, consisted of 37 prospective teachers in their final year. Data were collected through semi-structured interview questions. The data obtained from the prospective teachers' opinions were analyzed by thematic analysis method. It was determined that the solution suggestions were under the themes of "bully", "victim" and "school and classroom" and the issue was discussed within the scope of the literature.

Keywords: Cyberbullying, Prospective teachers, Qualitative research, Prevent cyberbullying, Thematic analysis

Atıf/Cite as: Torun, F., Özer Şanal, S. & Dargut Güler, T. (2025). Öğretmen adaylarının olası siber zorbalık senaryolarına dair çözüm önerilerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 911-929, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1419389*.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Sorumlu Yazar: Dr. Fulya TORUN, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, fulya.torun@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6942-888X
[2] Doç. Dr. Seda ÖZER ŞANAL, Fırat Üniversitesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, sdaozr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6260-9212
[3] Dr. Tülay DARGUT GÜLER, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, tdargut@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1567-6647

*This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) -özellikle mobil cihazların erişilebilir olması dolayısıyla- küresel çapta yaygın bir etkisi bulunmaktadır. Bu durum internet ve sosyal medya kullanımında dramatik artışa yol açmakta olup, gençlerin teknoloji ekosistemini de değiştirmektedir (Paat ve Markham 2021). Veriler ve göstergeler incelendiğinde ulusal boyutta benzer raporlar yer almaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2022) verileri, 16-74 yaş arası bireyler arasında internet kullanım oranının 2021 yılında %82,6 iken, 2022 yılında %85,0 olduğunu göstermektedir. Bireylerin BİT etkileşimlerinin onların iletişimleri, davranışları, konuşmaları, ön yargıları, yaklaşımları ve tutumları üzerine olumlu ya da olumsuz etkileri söz konusudur. BİT'in kullanımı esnasında bireylere sağlayabileceği desteklerin farkına varılması gerektiği kadar (Staksrud ve Livingstone, 2009), oluşabilecek olumsuz yansımalar göz ardı edilmemelidir (Cosma vd., 2020; Staksrud ve Livingstone, 2009).

21. yüzyıl gereksinimleri doğrultusunda dijital ortamların doğru ve etkili kullanımına dair olarak dijital vatandaşlığın da önemli bir kapsama sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda dijital ortamlarda gerçekleştirilen çeşitli zorbalık eylemleri engellenmeli ve önlem alınmalıdır (Karakuş ve Turan, 2022). Modern çağdaki iletişim süreçleri ne yazık ki zararlı davranışları teşvik edebilen ve yayabilen çevrimiçi teknolojiye dayanmaktadır. Bu ortamların sınırsız kullanımı, ne kadar avantajlı olursa olsun, savunmasızlığa, duygusal ve psikolojik sağlık tehditlerine neden olabilir. Özellikle okullarda yaşanan zorbalıkla ilgili araştırmaların neredeyse 50 yıl önce başladığını (Olweus, 1973) ve günümüzde tüm toplumu tehdit eden kapsamlı bir sorun haline geldiği görülebilmektedir. Kimi zaman hayatı sonlandıracak etkilere sahip olan siber zorbalık, teknoloji istismarının son yıllardaki en yaygın örneklerinden biri olarak sayılabilir. Siber zorbalık iki birey arasında başlasa da yayılan ve katlanarak büyüyen toplumsal bir sorundur (Slonje vd., 2013). Bunun yanı sıra toplum sağlığı kapsamında önemli bir sorun olarak da ele alınmaktadır (Fredrick vd., 2022).

Siber zorbalık ne yazık ki küçük yaş grubundan itibaren görülebilen riskli çevrim içi bir davranıştır. Dijitalleşme ile birlikte siber dünya hızla ve yaygın bir şekilde gelişmiş, her yaştan çocuğun dijital eğitim ortamlarına katılımı desteklenmiş ancak tüm öğrenciler siber zorbalığa karşı savunmasız bırakılmıştır (Livingstone vd., 2016). Geleneksel zorbalık belirli sınırlar içinde (zaman, mekân sınırı) gerçekleşirken, siber zorbalığın kapsamı çok geniştir. Siber zorbalık için farklı sınıflandırmalar kullanılsa da en yaygın olan, Willard (2006) tarafından belirlenen yedi siber zorbalık türüdür: alevlendirme, siber takip, taciz, aşağılama, dışlama ve maskeli balo. Dijital teknolojinin mağdura zarar vermek, taciz etmek, tehdit etmek ve gözünü korkutmak gibi amaçlarla kullanılması siber zorbalık olarak tanımlanmaktadır (Paat ve Markham 2021). Amaç başkalarını rahatsız etmektir ve bu amaçla saldırgan davranışlar sergilenmektedir (Chun vd., 2020). Siber zorbalık ayrıca özel bilgileri yayma, dışlama, iftira atma ve taklit etme gibi farklı davranışları da içermektedir (Willard, 2007). Zorbalık genel olarak, bazı öğrencilerin kendilerini kolayca savunamayan akranlarına dair uzun süreli, sık ve kasıtlı saldırgan davranışları olarak tanımlanmaktadır (Smith vd., 2002). Siber zorbalık, geleneksel zorbalıkla karşılaştırıldığında, teknolojinin gücü ve etkisi mağdur için kimi zaman daha yıkıcı hâle gelmektedir (Carvalho vd., 2020). Aile ve arkadaş ortamının yanı sıra siber zorbalık mağdurunun eğitim hayatı ve duygusal durumu da olumsuz etkilenmektedir (Hellfeldt vd., 2019). Siber zorbalık aşırıya kaçtığında siber mağdurun kendine zarar vermesi bile mümkün olmaktadır (Bauman vd., 2013). Bazı metaanaliz çalışmalarında siber zorbalığın, ilerleyen yaşlarda, ağır depresyon (Ttofi vd., 2011), uyuşturucu kullanımı (Ttofi vd., 2016) ve farklı suçlar işleme (Ttofi vd., 2011) gibi ciddi etkilerinin ortaya çıktığı belirtilmiştir. Siber zorbalık aynı zamanda bireylerin gelecekteki psikolojik ve duygusal durumlarını olumsuz etkileyecek kalıcı bir bilgi kaydı oluşturmaktadır (Eden vd., 2013). Siber zorbalık, dijital ortamda mağdurlara kasıtlı olarak saldırgan davranışlarda bulunulması anlamına gelirken (Ybarra ve Mitchell, 2004), Smith ve diğerleri (2008) siber zorbalığın tekrarlayıcı ve düşmanca olduğuna dikkat çekmiştir. Siber zorbalık, gençlik kültüründe önemli bir değişimi temsil etmekte, sosyal-kültürel çevrenin siber uzaya kaydığını ve dönüşümsel bir gençlik kültürünün ortaya çıktığını göstermektedir (Spears vd., 2009). Siber zorbalık, farklı sosyal bağlamların birbiriyle etkileşime girdiği ve birbirini etkilediği sosyoekolojik bir perspektiften incelenmelidir (Swearer ve Hymel, 2015).

Siber zorbalığın nedenleri olarak bazı çevresel faktörler, kişisel faktörler ve kişilik özellikleri öne sürülmektedir (Tzani-Pepelasi vd., 2018). Zorbalık davranışının genellikle ikili ilişkiler sonucunda ortaya çıktığı savunulsa da (Mesch, 2009) birçok farklı örnekle de karşılaşılmaktadır. Akademik alanda düşük başarıyı gizleme, teknolojik araçları iyi düzeyde kullanma ile siber zorbalığın ilişkili olabileceği belirtilmiştir. Düşük öz güven ve sosyal beceri eksikliği (Brewer ve Kerslake, 2015), akranlarından fiziksel olarak farklı olma, yaşça küçük olma, içe dönük ya da utangaç olma (Yaman, 2011) gibi özellikler de mağduriyet nedenleri arasında yer almaktadır. Ayrıca, güvensiz ebeveyn-çocuk ilişkisi de mağdur olma riskini artırmaktadır (Murphy vd., 2017). Sanal ortamda kimliğin açığa çıkmayacağı yanılgısı ile zorba ve mağdur sayısı sürekli artmaktadır. Willard (2007) bazı zararlı sosyal normların siber zorbalığın sıklığını ve şiddetini beslediğini belirtmiş ve "çevrimiçi olan çevrimiçi kalır" normunun zorbalar arasında çok yaygın olduğunu ifade etmektedir (Styron vd., 2016). Ne yazık ki, küresel radikalleşme ve artan kutuplaşma ile, siber uzayda nefret söylemi özellikle gençler arasında bir fenomen haline gelmektedir (Machackova vd., 2020). Bu tehlikenin önüne geçebilmek için politika yapıcıların dijital suçlar konusunda daha ağır yaptırımlara sahip olması en temel girişimlerden biri olmalıdır.

Siber zorbalıkla mücadele için alanyazında birçok farklı baş etme yöntemi önerilse de özellikle okul çağındaki çocuk ve gençlerin korunması için okul temelli programların oluşturulması (Ttofi ve Farrington, 2011) ve bu kapsama dâhil edilecek eğitimlerin gerçekleştirilmesi önemlidir (Fredrick vd., 2022; Rajbhandari ve Rana, 2023). Zorbalık ya da siber zorbalıkla ilgili tüm boyutlarda okullar çok önemli bir noktada yer almaktadır (Li, 2007). Sarışık ve diğerleri (2022) yaptıkları çalışma kapsamında öğrencilerin okul idaresi ve rehberlik servislerinden yeterli desteği alamadıkları için siber zorbalığa maruz kaldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Okul temelli programlar kapsamında öncelikle öğretmenlerin farkındalık kazanması ve iyi birer gözlemci olması gerekmektedir. Okulların, öğrencilerin teknolojiye artan ilgilerine dair farkındalık kazanıp ve olası kontrolsüz kullanımlarına dair müdahale eylem planları geliştirmeleri önemlidir. Çocukları ve gençleri korumak için hedef ve politikaların belirlenmesinde tüm paydaşların görüş ve deneyimlerinin alınması da gereklidir. Bu doğrultuda paydaşların eşgüdümlü çalışmaları önemlidir (Çelik vd., 2023). Bu süreçlerde ailelerin de kritik bir role sahip oldukları bilinmelidir. Çocukların ailelerini bilgilendirmek, çocuklara örnek olmak ve çocukları fark edip yönlendirmek için ilk adımlardan biridir. Çocuklarla ilgili doğru kararlar verebilmek için ailelerle birlikte çalışmak gerekir (Sabella vd., 2013). Ailelerle iletişim tüm temalarda önemli bir çözüm adımıdır. Ebeveynlik stratejileri (aile farkındalığı, müdahale, iş birliği) siber zorbalığı önleyebilecek kritik bileşenlerdir (Elsaesser vd., 2017; Huang vd., 2019). Sağlıklı ebeveyn-çocuk iletişimi ile siber zorbalık önlenebilir veya etkileri azaltılabilir (Buelga vd., 2017; Doty vd., 2018; Offrey ve Rinaldi, 2017). Çocuklarıyla şeffaf bir iletişim modeli oluşturan ebeveynler, siber zorbalığı başlamadan önleyebilir. Çocuğun teknoloji kullanımını izlemek, kontrol etmek ve modellemek de evde siber zorbalığa karşı stratejilerdir (Wisniewski vd., 2015).

Öğretmenlerin dijital ortamda etik ilkeler ve sorumlu sosyal etkileşimler konusunda öğrencileri bilinçlendirmesi Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları tarafından da vurgulanmıştır (ISTE, 2008, s.2). Öğrencilerin zorba ya da mağdur olduklarının farkına varmaları ve bu dijital suça karşı ne yapmaları gerektiğini bilmeleri hızlı bir çözüme ulaşmak için kritik önem taşır. Bu noktada öğretmenler, öğrenme ortamlarını kontrol etme, güvenilir ve etik sınırlar ile süreci yönetme konusunda başarılı bir rol üstlenebilirler. İnternetin çevrimiçi risklerine karşı öğretmenler internet kullanım süreçlerinde çocukları e-güvenlik konusunda bilgilendirmelidir (Popovic-Citic vd., 2011). Ancak okullarda siber zorbalığın önlenmesine ilişkin politikalardaki boşluk nedeniyle öğretmenlerin bu konuda nasıl adım atacakları konusunda kararsız oldukları da belirtilmektedir (Shariff, 2005). Bu kapsamda öğretmenlerin mevcut siber zorbalık durumlarına dair görüşleri dikkate alınmalıdır (Fredrick vd., 2022). Mason (2008) da öğretmenlerin dijital ortamdaki zorbalığın boyutları hakkında tam bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Bu durumda mağdur öğrencinin yaşadığı zorbalığı anlatmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Zorbalık ve siber zorbalık konusunda öğrencileri bilinçli ve etik davranmaya yönlendirmek adına topluma yansıyacak olumlu etkileri kayda değerdir. Öğretmenlerin siber zorbalıkla ilgili bakış açılarını, bilgi ve

farkındalıklarını belirlemek hem önleme girişimleri için hem de gelecekteki araştırmalara ışık tutması açısından önemlidir (Volk vd., 2017). Öğretmenler çevrimiçi ya da çevrimdışı zorbalığa müdahale etmediğinde, zorbaların zımni onay aldıklarını algılamaları mümkündür (Wachs vd., 2019) ve zorbalığa tanık olanların desteğinin azaldığı belirtilmektedir (Yoon ve Barton, 2008). Ancak siber zorbalığın önlenmesine dair sunulan destek çabalarının sürecin sağlıklı işlemesine katkı sunduğu göz ardı edilmemelidir (Nagar ve Talwar, 2023).

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, son sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının meslek hayatlarında karşılaşmaları olası siber zorbalık durumlarına dair sundukları çözüm önerilerinin incelenmesidir. Bu kapsamda öğretmen adaylarına sunulan çeşitli örnek senaryolar üzerinden analizlerin gerçekleştirilmesine odaklanılmıştır.

1.2. Araştırmanın önemi

Siber zorbalık tüm yaş grubundaki bireyleri etki alanına almaktadır. Bireyler kimi zaman maruz kaldıkları siber zorbalık eylemlerinin farkında olamadıkları gibi, çoğu zaman da siber zorbalık mağduriyeti yaşadıklarında ne tür bir eylem almaları gerektiğine yönelik farkındalık sahibi olamamaktadırlar. Rajbhandari ve Rana (2023) öğretmenlerin de potansiyel birer siber zorbalık mağduru olduğunu belirterek farkındalıklarının gelişmesinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Siber zorbalık söz konusu olduğunda tüm bu süreçlerde şüphesiz en savunmasız olanlar çocuklardır. Bu nedenle çocuklara hem farkındalık kazandırılması hem de siber zorbalığı önleyici süreçlerin yönetilmesi oldukça önemlidir. Bu süreci etkili biçimde yönetmede en büyük rol öğretmenlere düşmektedir (Eden vd., 2013; Huang ve Chou, 2013). Öğretmenler gerek farkındalığın geliştirilmesinde gerekse karşılaşılan bu durumları yönetmekte başat rol üstlenmektedirler (Bran, 2017; Flores vd., 2022; Guarini vd., 2019). Her ne kadar öğretmenler siber zorbalığın önemli bir sorun olduğunun farkında olsalar da yeterli bilgi ve süreci yönetme yeterliğine sahip olmadıklarını ifade etmektedirler (Cassidy vd., 2012; Maculay vd., 2018; Pereira vd., 2022; Thompson, 2021). Bu nedenle öncelikli olarak öğretmenlerin siber zorbalık düzeylerine yönelik mevcut farkındalıklarının belirlenmesi ve geliştirilmesine dair çalışmalar gerçekleştirilmesi önemlidir (Fredrick vd., 2022; Green vd., 2017; Maculay vd., 2018). Öğretmenlerin ilgili yeterliklerinin hizmet içi eğitimlerle güçlendirilmesi halinde siber zorbalık farkındalıkları ve müdahale yetenekleri artacaktır (Elledge vd., 2013; Guarini vd., 2019; Pereira vd., 2022). Bu sayede hem kendilerinin hem öğrencilerinin zorbalığa maruz kalmaları halinde ortaya çıkacak olası sorunların önüne geçilmesine katkı sağlayacaktır (Brailovskaia vd., 2023; Kopecky ve Szotkowski, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin çeşitli okul politikaları ve stratejilerinin geliştirilmesinde etkin rol üstlenmelerinin de önü açılacaktır (Cassidy vd., 2012; Eden vd., 2013; Maculay vd., 2018).

Bunların yanı sıra benzer hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ilgili yetkinliklerinin gelişmesinin onlarda özgüven artışı sağladığı (Albert, 2011) ve süreç yönetiminde destek sunduğu görülmektedir (Nagar ve Talwar, 2023). Daha erken tedbirlerin alınması için öğretmenlerin meslek hayatlarına başlamadan önceki mevcut farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve buna dair çalışmaların gerçekleştirilmesi süreci daha etkili hale getirecektir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adayları ile gerçekleştirilen siber zorbalığına dair çalışmalarda çoğunlukla iyi düzeyde farkındalıklarının olduğu belirlenmiş olsa da önemli bir kısmının da daha yeterli ve yetkin olabilmeleri adına eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Aydın ve Arslan, 2021; Eden vd., 2013; Maculay vd., 2018; Styron vd., 2016; Yot-Domínguez vd., 2019). Bunun yanı sıra bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının mevcut durumda kendilerini yeterli görmediklerine dair bulguların da yer aldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının zorbalık konusunda kaygılı bir tutuma sahip olmaları ve müdahale sürecinde kendilerine güvenmemeleri dikkate alınması gereken bir bulgudur (Li, 2009; Ryan ve Kariuki, 2011). Öğretmen adaylarının siber zorbalığı tespit etmek, yönetmek ve önlemek için beceri ve stratejilere ihtiyaçları vardır (Ryan ve Kariuki, 2011). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının mevcut farkındalıkların ortaya konulması ve geliştirilecek olan eğitimlerin bu odakta planlanması önem arz etmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalara genel itibarı ile bakıldığında nicel yöntemlerin ve öz beyanların

esas alındığı görülmüştür (Aydın ve Arslan, 2021; Eden vd., 2013; Kopecky ve Szotkowski, 2017; Levent ve Taçgın, 2017; Yot-Domínguez vd., 2019). Benzer odakta bir çalışma gerçekleştirmiş olan Aydın ve Arslan'ın (2021) ilgili durumda öğretmen adaylarının farkındalıklarının ortaya konulmasının önemli olduğunu vurgulamalarından hareketle, mevcut çalışmanın kurgusu bu temelde yapılandırılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının meslek hayatlarında karşılaşmaları olası siber zorbalık senaryolarına dair ürettikleri çözümlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel bir çalışma yürütülmüştür. Bu doğrultuda mevcut durumu ortaya koymak için durum çalışması seçilmiştir. Bu yöntem, "nasıl" ve "neden" sorularına cevap arayarak, kontrol edilemeyen bir durumun ortaya çıkarılmasını sağlar. Bu sayede durumun bütününü ortaya çıkarmak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışmaya son sınıf öğrencisi olan toplam 37 öğretmen adayı katılmıştır. Öğrencilerin araştırmacılara yakınlığı nedeniyle uygun örneklem seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi sayesinde, araştırmacılara uzak olan ve uygulamanın yürütülmesini zorlaştırabilecek yöntemlerin aksine verilerin toplanmasını kolaylaştırmıştır. Ancak bu yöntemin kullanılmasına bağlı olarak ortaya çıkabilecek güvenirlik sorunları nedeniyle katılımcı sayısı yüksek tutularak durum daha net ortaya konulabilir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Öğretmen adaylarına siber zorbalığa maruz kalan bir ortaokul öğrencisi ile ilgili senaryolar sunulmuş ve öğretmen adaylarından bu duruma dair çözüm önerileri getirmeleri istenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarına sunulan senaryolar meslek hayatlarında karşılaşabilecekleri siber zorbalık durumlardan oluşturulmuştur. Bu senaryolar iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzmanlar BÖTE bölümünden öğretim elemanlarıdır. Uzmanlar senaryonun kavramsal olarak siber zorbalığa uygunluğu, siber zorbalık kapsamında ilgili bireylerin senaryodaki davranışları ve senaryonun öğretmenin karşılaşabileceği bir durumu yansıtması konusunda görüş bildirmişlerdir. Senaryoların analizi her bir madde için 1'den 5'e kadar "hiç uygun değil"den "tamamen uygun"a doğru ilerlemiş, ayrıca "öneri" başlığı altında uzmanlar her bir senaryo için gerektiğinde görüş bildirmişlerdir. Uzmanların tüm düzenlemeleri araştırmacılar tarafından gözden geçirilmiş ve senaryolara son hali verilmiştir. Çalışmada yer alan örnek bir senaryo aşağıda yer almaktadır:

> *"İlkokul 6. sınıf öğrenciniz Eda ile bazı sınıf arkadaşları arasında çeşitli sorunlar olduğunu fark ettiniz. Başka bir öğrenciyi arayarak sorunun ne olduğunu sordunuz ve Eda'nın diğer arkadaşları tarafından siber zorbalığa uğradığını ve çeşitli sosyal medya hesapları üzerinden küçük düşürülmeye çalışıldığını öğrendiniz. Siber zorbalık yapan öğrenciler ve siber mağdur olan Eda için bu sorunu yapıcı bir şekilde çözmek istiyorsunuz. Nasıl bir yol izlersiniz?"*

2.4. Verilerin analizi

Tüm öğretmen adayları kendilerine verilen senaryolara dair çözüm önerileri geliştirmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen tematik analiz ile analiz edilmiştir. Tematik analiz, verileri ayrıntılı olarak göstermesi ve sistematik bir inceleme sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir (Alhojailan, 2012; Boyatzis, 1998). Analizler gerçekleştirilirken güvenirliğin kontrol edilmesi adına iki araştırmacının kod uyum yüzdeleri hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu kapsamda uyumun %82 oranında olduğu görülmüştür. İlk temalar araştırmacılar tarafından birlikte oluşturulduktan sonra alt temalar ve kodlar düzenlenmiş ve yazarlar tarafından kontrol edildikten sonra son halini almıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 17.08.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/15

3. BULGULAR

37 öğretmen adayının siber zorbalık senaryosuna ilişkin çözüm önerilerinin ön analizi sonucunda toplam 172 görüş kodlanarak çözümlenmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde üç tema tespit edilmiştir: (1) zorba, (2) mağdur, (3) okul ve sınıf. Bu kodlamaların benzerlik ve farklılıkları incelenerek temalar, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1'de öğretmen adaylarının siber zorbalık senaryosuna ilişkin çözüm önerileri için elde edilen tema, alt tema, kod ve frekanslar sunulmuştur. Öğretmen adaylarının siber zorbalık sorununa dair ürettikleri çözüm önerileri zorba, mağdur ve okul ve sınıf temaları altında toplanmıştır. Katılımcılar arasında ortak olan çözüm önerileri tespit, müdahale ve destek teması altında toplanırken, takip ve gözlem teması altında çözüm önerileri nadiren dile getirilmiştir.

"Zorba" temasına genel olarak bakıldığında sırayla "teşhis ve müdahale", "bilgilendirme ve farkındalık", "empati, özür, telafi" ve "takip ve gözlem" alt temalarının olduğu görülmektedir. 'Teşhis ve müdahale' ile 'bilgilendirme ve farkındalık' alt temaları kapsamında öğretmen adaylarının en çok zorbalığın bir suç olduğundan bahsettikleri ve cezaları hakkında bilgilendirme yaptıkları ve uyarılarda bulundukları görülmektedir. Bunların yanı sıra "zorba" teması altında yer alan "empati, özür, telafi" alt temasında öğretmen adaylarının empati kurma ve özür dilemeye dair önerilerde bulunmuş olmaları dikkat çekmektedir. Alt temalara ve kodlara genel olarak bakıldığında siber zorbalar için önleyici ve telafi edici önerilerin sunulduğu görülmektedir.

"Mağdur" teması incelendiğinde "bilgilendirme ve farkındalık", "teşhis, müdahale ve destek", "iletişim" ile "takip ve gözlem" alt temalarının olduğu belirlenmiştir. Bu tema altında "bilgilendirme ve farkındalık" alt teması kapsamında öğretmen adaylarının örnek olay kapsamında çocukların ailelerinin durum hakkında bilgilendirilmesi önerileri dikkat çekmektedir. "Teşhis, müdahale ve destek" alt teması altında ise rehberlik servisinden destek alınmasının önerildiği görülmektedir. Alt temalara ve kodlara genel olarak bakıldığında siber zorbalık mağdurları için özellikle destek ve önlem almaya dair önerilerin sunulduğu görülmektedir.

Tablo 1.

Siber zorbalığı çözmeye dair çözüm önerilerinin temaları ve kodları

Temalar	Alt temalar	Kodlar	f
Zorba	Teşhis ve Müdahale	Zorbalığın bir suç olduğu ve cezaları hakkında bilgilendirme/uyarma	27
		Zorbalığın nedenlerini anlamak	8
		Rehberlik servisinden destek almak	2
		Cezalandırma	1
	Bilgilendirme ve farkındalık	Zorbalığın bir suç olduğu ve cezaları hakkında bilgilendirme/uyarma	26
		Ailenin durum hakkında bilgilendirilmesi	3
	Empati, özür, telafi	Empati kurmak için	8
		Özür Dilemek	5
	Takip ve gözlem	İyi/olumlu davranışların öğretilmesi	1
		Takip	2
Mağdur	Bilgilendirme ve farkındalık	Ailenin durum hakkında bilgilendirilmesi	14
		Güvenli internet kullanımı hakkında bilgi	6
		Destek alınabilecek kişiler hakkında bilgi	4
		Yasal haklar hakkında bilgi	3
	Teşhis, müdahale ve destek	Rehberlik servisinden destek	11
		Sosyal medya kısıtlamaları	6
		Öğretmen desteği	3
	İletişim	Akranlarla etkileşimi destekleyecek etkinlikler	1
		Zorba ile olumlu etkileşim	1
		Aile ile iletişimin kurulması/arttırılması	1
	Takip ve gözlem	Takip ve gözlem	1
		Öğrenci ile görüşme	2
Okul ve sınıf	Bilgilendirme ve farkındalık	Öğrencileri bilgilendirmek için bir siber zorbalık semineri düzenlenmesi	20
		Ebeveynleri bilgilendirmek için bir siber zorbalık semineri düzenlenmesi	6
		Ebeveynleri bilgilendirmek için çocuk profili ve güvenli internet kullanımı semineri düzenlenmesi	2
		İnternet kullanımının ebeveynler tarafından kontrol edilmesi	2
	Etkinlikler	Öğrencilerin etik/bilişim etiği konusunda bilgilendirilmesi	2
		Öğrenci etkileşimini desteklemek için etkinlikler planlama	2
	Takip ve gözlem	Rehberlik servisinden destek	1
		Sınıfta sürekli gözlem	1
Toplam			172

"Okul ve sınıf" teması incelendiğinde "bilgilendirme ve farkındalık", "etkinlikler" ile "takip ve gözlem" alt temalarının olduğu görülmektedir. "Bilgilendirme ve farkındalık" alt temasında öğretmen adaylarının

özellikle öğrencilerin siber zorbalık hakkında bilgilendirilmeleri için seminerlerin düzenlenmesi gerekliliğine dair öneriler sundukları belirlenmiştir. Bu tema altında toplanan alt temalar ve kodlar incelendiğinde çoğunlukla siber zorbalığın önlenmesi için farkındalık eğitimlerinin ve destek süreçlerinin yapılandırılmasına dair önerilerin sunulduğu görülmektedir. "Zorba" teması (1),Teşhis/müdahale, (2) bilgilendirme ve farkındalık, (3) empati, özür, telafi, (4) takip ve gözlem alt temalarından oluşmaktadır.

"...'Arkadaşlar, aynı durumda siz olsaydınız ne hissederdiniz' diye sorardım." (O1, Empati, özür, telafi)

"...Sınıftaki tüm öğrencilerin velileriyle bir toplantı düzenleyerek internette çocuk profilinin nasıl oluşturulacağını ve siber zorbalık gibi suçların cezalarını ve yaptırımlarını anlatıyorum. Ardından Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde bilişim suçları ve yaptırımları hakkında sınıfa sunum yapıyorum. Sunumun sonunda çocuklara bu davranışlarından dolayı ne tür cezalarla karşılaşacaklarını anlatır ve örnekler gösteririm." (O30, Bilgilendirme ve farkındalık)"

Eda'nın siber zorbalık yapan arkadaşları uyarılmalı, bunun bir suç olduğu konusunda eğitilmeli ve rehberlik servisine gönderilmeli." (O4, Tanı, müdahale ve destek)

"Mağdur" teması (1) teşhis, müdahale ve destek, (2) iletişim ve (3) takip ve gözlem alt temalarından oluşmaktadır.

"...Eda öğretmenleri tarafından diğer arkadaşlarıyla kaynaştırılmaya çalışılmalı. Eda yalnız olmadığını bilmeli." (O4, İletişim)

"...Öncelikle Eda'ya bu zorbalıkla nasıl başa çıkacağını anlatacağım. Sosyal medyadan yapılacak şikâyetlerle bu zorbalıkların ortadan kaldırılabileceği bilincini veririm." (O19, Bilgilendirme ve farkındalık)

"...Dersten sonra Eda'yı ve siber zorbalık yapan arkadaşlarını takip ediyorum ve etik olmayan davranışlar sergilemeye devam edip etmediklerini gözlemliyorum." (O14, Takip ve gözlem)

"...Ben olsam Eda'yı arar ve olayın ayrıntılarını öğrenirdim. Sizi rehberlik servisine yönlendirirdim. Benim çözemediğim bir sorun varsa rehberlik öğretmenine hallettirirdim." (O22, Tanı, müdahale ve destek)

"Okul ve ınıf" teması (1) bilgilendirme ve farkındalık faaliyetleri, (2) etkinlikler ve (3) takip ve gözlem alt temalarından oluşmaktadır.

"....Tüm okul velilerine internet sağlayıcılarından çocuğun profilini aktif hale getirmeleri gerektiğini bildiriyorum. Böylece sosyal medya hesaplarına girmelerini engelleyerek çocuklar için uygun olmadığını belirtiyorum." (O17, Bilgilendirme ve farkındalık)

"... Okulda zorbalıkla ilgili etkinlikler, oyunlar ve görevler düzenlenmeli ve tüm öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır." (O3, Etkinlikler)

"... Sınıf içinde tüm öğrencilerin davranışları sürekli gözlemlenmeli, farklı davranışlar sergileyen öğrenciler takip edilmelidir." (O32, Takip ve gözlem)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

4.1. Tartışma

Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının siber zorbalık senaryolarına dair çözüm önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 37 öğretmen adayının siber zorbalık senaryosuna ilişkin elde edilen çözüm önerilerinin ön analizi sonucunda katılımcı grupta yer alan öğretmen adaylarının siber zorbalığa dair farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu ve bu bulgunun alanyazındaki birçok çalışma ile örtüştüğü görülmektedir (Aydın ve Arslan, 2021; Eden vd., 2013; Maculay vd., 2018; Styron vd., 2016; Yot-Domínguez vd., 2019). Öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin derinlemesine incelenmesi için gerçekleştirilen bu nitel odaktaki çalışmada, katılımcılara sunulan örnek olaylara getirdikleri çözüm önerileri kapsamında elde edilen veriler analiz edildiğinde toplam 172 kod belirlenmiştir. Bu kodlamaların benzerlik ve farklılıkları incelenerek temalar, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Bu doğrultuda üç ana

temanın olduğu görülmüştür. Bunlar zorba, mağdur ve okul ve sınıftır. "Zorba" teması (1) teşhis ve müdahale, (2) bilgilendirme ve farkındalık, (3) empati, özür, telafi, (4) takip ve gözlem alt temalarından oluşmaktadır. "Mağdur" teması (1) Teşhis, müdahale ve destek, (2) İletişim ve (3) Takip ve gözlem alt temalarından oluşmaktadır. "Okul ve sınıf" teması (1) bilgilendirme ve farkındalık, (2) etkinlikler ve (3) takip ve gözlem alt temalarından oluşmaktadır.

Alt temalar incelendiğinde çeşitli ortaklıkların olduğu görülmektedir. Bunlar: "teşhis ve müdahale", "bilgilendirme ve farkındalık", "takip ve gözlem" olarak yer almaktadır. Tüm temalarda yer alan "teşhis ve müdahale" siber zorbalık kavramında alanyazın bağlamında da önemli bir yere sahiptir. İyi yapılandırılacak eğitimlerin bu doğrultuda etkili müdahaleleri desteklediği, zorbalık yapanların ve mağdurların sayılarının azaltılmasında etkili oldukları görülmektedir (Gaffney vd., 2019; Tanrıkulu, 2017). Bunların yanı sıra gerçekleştirilecek olan eğitimlerin "empati, özür, telafi" ve "iletişim" alt temalarını da destekleyerek iletişim ve sosyal becerilerin geliştirilmesi, dijital vatandaşlığın desteklenmesi gibi bağlamlarda gençler ve aileler için etkili görülmektedir (Hutson vd., 2017; Tanrıkulu, 2017). Bu kapsamda ailelerin ve okulların dâhil olduğu eğitim süreçlerinin siber zorbalığı önleme ve müdahale etme bağlamında önemli bir rolünün olduğu ifade edilmektedir (Cioppa vd., 2015; Tozzo, 2022). Öğretmen adaylarının tüm ana temalarda vurgulamış oldukları "takip ve gözlem" de yine alanyazında siber zorbalığın önlenmesinde önemli bir diğer bileşen olarak yer almaktadır. Bu kapsamda siber zorbalık farkındalığına dair olarak eğitimlerin gerçekleştirilmesi gerekliliğinin (Aboujaoude vd., 2015; Kowalski vd., 2014; Watts vd., 2017), aile gözetim ve müdahalelerinin (Baldry vd., 2019; Elsaesser vd., 2017; Helfrich vd., 2020), psikolojik destek ve müdahalelerinin (Aboujaoude vd., 2015; Helfrich vd., 2020) vurgulandığı görülmektedir. "Bilgilendirme ve farkındalık" alt temasının ise özellikle vurgulandığı ve her bir bileşenle doğrudan ilişkilendirildiği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde siber zorbalığa dair olarak bilgilendirme ve farkındalık eğitimlerinin oldukça önemli bir rolünün olduğunun da vurgulandığı görülmektedir (Leung vd., 2019; Salem vd., 2023). Bu süreçte okul ve aile katılımının önemi bir kez daha vurgulanmıştır (Garaigordobil ve Martínez-Valderrey, 2018; Macaulay vd., 2018; Tozzo vd., 2022). Kısaca toparlanacak olursa öğretmen adayları siber zorbalık unsurunu meslek hayatlarında daha koordine biçimde yönetebilmek için bilgilendirme ve farkındalık eğitimlerinin gerçekleştirilmesi, teşhis ve müdahalenin yapılması, takip ve gözlem süreçlerinin doğru yönetilmesi gerekliliğini savunmuşlardır. Bu doğrultuda zorba ve mağdurun dikkate alınması; okul ve sınıf ortamlarının göz ardı edilmemesi gerekliliğini vurgulamışlardır.

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bu çalışma, ilettikleri görüşlerin alanyazını da destekler nitelikte olması ve meslek hayatlarına ışık tutması açısından oldukça önemlidir. Öyle ki, sınıf içinde zorbalığa müdahale noktasında hem mağdur hem de zorba öğrenci ile sorunun üstesinden gelen öğretmenler (Eden vd., 2013; Huang ve Chou, 2013); siber zorbalıkla mücadelede de süreci sağlıklı yönetmede öncü role sahiptirler (Eden vd., 2013; Huang ve Chou, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin siber zorbalıkla mücadele edebilme noktasında yeterli farkındalığa sahip olmaları ve bu yönde adımların atılması önemlidir (Fredrick vd., 2022; Green vd., 2017; Maculay vd., 2018). Çeşitli hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmenin sağladığı olumlu katkılar sayesinde (Huang ve Chau, 2013; Nagar ve Talwar, 2023) öğretmenlerin bu süreçleri yönetmeye dair güvenlerinin de geliştiği görülmektedir (Albert, 2011). Bu nedenle mevcut durumda öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmesi önemli olup, yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular sayesinde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin yapılandırılmasına katkı sunulmuş olunacaktır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının siber zorbalığa dair farkındalıklarının iyi yönde olduğunu (Aydın ve Arslan, 2021; Eden vd., 2013; Maculay vd., 2018; Styron vd., 2016; Yot-Domínguez vd., 2019) belirten çalışmaların olmasının yanı sıra; bu konuda kendilerini yetersiz gören ve kendilerine yeterince güvenmeyen öğretmen adaylarının olduğunu gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Li, 2009; Ryan ve

Kariuki, 2011). Alanyazında net bir görüşün olmaması bu sürecin daha derinlemesine incelenmesi için nitel odaklı bir çalışma kurgulanmasının gerekliliğini ortaya koymuştur (Aydın ve Arslan, 2021).

Öğretmenlerin karşılaşacakları siber zorbalığa karşı koyabilmeleri için okul politikaları ve uygulamalarıyla desteklenmeleri gerekmektedir. Ayrıca bu politikaların geliştirilmesine öğretmenlerin de dâhil edilmesi, okul ortamında zorbalık davranışlarını azaltabilecek bir aidiyet duygusu yaratmaya yardımcı olabilecekleri dolayısıyla (Huang ve Chou, 2013) faydalı olacaktır. Okullar aynı zamanda siber zorbalığın ne olduğu, nasıl zarar vereceği ve nasıl mücadele edileceği konusunda hem topluma hem de öğrencilere karşı yetkili ve sorumlu olan toplum liderliği rolüne de sahiptir (Kim vd., 2020). Okullardan ve rehberlik servislerinden yeterli desteği alamayan öğrencilerin siber zorbalığa daha çok maruz kaldıkları düşünüldüğünde (Sarışık vd., 2022) önemli bir yapılanmaya ihtiyaç duyulduğu ortadadır. Bunun yanı sıra okul dışı sürecin yönetiminde çocuklar için sanal ortamlarda güvenliği sağlama yükümlülüğünün büyük oranda aileye ait olması (Bran, 2017) nedeniyle aileler, okul yöneticileri, öğrenciler ve dahi sosyal hizmet uzmanları birer paydaş olarak birlikte hareket ederek farkındalık eğitimi süreçlerinin yapılandırılmasında iş birliği yapmalıdırlar (Kyriacou ve Zuin, 2016). Bu doğrultuda gelecek çalışmalarda verilerin ilgili paydaşların tartışabileceği bir ortamda toplanması da farklı sonuçlara ulaşılmasına yardımcı olabilir. Sürecin tüm paydaşlarının politika ve politika yapıcılara ilişkin görüşleri de önemli veriler sağlayabilir. İyi planlanmış eğitimler sayesinde zorbalık yapma ve mağdur olma koşullarının neredeyse ortadan kalkmasına (Garaigordobil ve Martínez-Valderrey, 2018; Leung vd., 2019) yol açarak pozitif sosyal davranışların, öz saygının ve empatinin gelişmesine katkı sağlanacaktır (Garaigordobil ve Martínez-Valderrey, 2018; Tozzo vd., 2022). Ailelerin çocuklarıyla güçlü iletişim kurmalarına ve bu doğrultuda risklerin azaltılmasına olanak tanıyacaktır (Mesch, 2009). Okullardaki çeşitli etkinlikler, programlar ve kampanyalarla bu süreçler desteklenebilecektir (Hassan ve Rahmatullah, 2022; Watts vd., 2017).

Tüm bu gerekçelerle paydaşlarla birlikte siber zorbalığa dair farkındalık eğitimlerinin yapılandırılması elzem görülmektedir. Böylelikle çok yönlü, zengin, kapsayıcı ve faydalı bir süreç işe koşulabilecektir. Bu doğrultuda çalışma dâhilinde öğretmen adaylarının ortaya koydukları alt temalar dikkate alınarak "teşhis ve müdahale", "bilgilendirme ve farkındalık" ile "takip ve gözlem" başlıkları temel alınarak bir çerçeve ortaya konulabilir.

4.2. Sınırlılıklar

Araştırma zengin bir nitel veri seti içermesine rağmen bazı sınırlılıklara sahiptir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları Türkiye'de yaşamaktadır. Bu nedenle çalışmamız evrensel bir çıkarım yapmak için bazı sınırlılıklara sahiptir ve sonuçlar yalnızca katılımcı grupların mevcut durumunu yansıtarak fikir yürütmeye izin vermektedir. Görüşme için hazırlanan senaryo sayısı çalışma için bir sınırlılık gibi görünse de öğretmen adaylarının standartlaştırılmış yaklaşımları incelendiğinde bir sınırlılık olmadığı söylenebilir. Görüşleri incelemek için sadece zorbalıkla ilgili uç vaka örneklerine ihtiyaç duyulabilir. Çalışma derinlemesine görüş analizine olanak sağlamaktadır. Ancak nicel verilerle desteklenmesi ya da ilişkisel modellerle öğretmen adaylarının farklı demografik özelliklerine göre yaklaşımların farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi de farklı/önemli bulgular ortaya çıkarabilir. Bununla birlikte çalışmada bahsi geçen paydaşlar olarak öğrenci, aile, öğretmen, okul yöneticileri ile de görüşmelerin gerçekleştirilmesi siber zorbalığa dair kapsamlı görüşlerin ortaya konması bağlamında etkili olacaktır. Ancak bu çalışmada yalnızca öğretmen adayları ile süreç gerçekleştirilmiştir.

4.3. Öneriler

Çalışma kapsamında elde edilen bulgulara bakıldığında "mağdur", "zorba" ve "okul ve sınıf" bağlamında ortaya çıkan temalarda "teşhis ve müdahale", "bilgilendirme ve farkındalık" ile "takip ve gözlem" alt temalarının vurgulandığı görülmektedir. Öğrenci, aile, öğretmen, öğretmen adayı, okul yöneticileri ve sosyal hizmet uzmanlarınca kapsamlı görüşler alınarak belirlenen alt temalar doğrultusunda eğitsel süreçlerin yapılandırılmasına dair çalışmalara ihtiyaç olduğu ortadadır. Ancak alanyazın da incelendiğinde bu kapsamda bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla ulusal bağlamda etkili bir eğitim programının

yapılması adına çalışmaların yapılması önerilmektedir. İlerleyen aşamalarda da toplumsal farkındalığın artırılması adına farklı kurum ve kuruluşlarla işbirlikli çalışmaların yürütülmesi kıymetli olacaktır.

4.4. Sonuç

Çalışma, öğretmen adaylarının mevcut siber zorbalık senaryoları üzerinden ortaya koydukları çözüm önerilerinin tematik analizle detaylı incelenerek raporlanması ve bu sonuçların öğretmen adaylarının farkındalık durumlarını yansıtması bakımından değerlidir. Katılımcı sayısının yüksek olması, veri doygunluğunun ve güvenirliğinin güçlü olması dolayısıyla, çalışma kapsamında ortaya çıkan temalar, yapılacak yeni çalışmalara güçlü bir kaynak olma niteliği taşımaktadır.

Kaynakça/Reference

Aboujaoude, E., Savage, M., Starcevic, V., & Salame, W. (2015). Cyberbullying: review of an old problem gone viral. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine, 57*(1), 10-8 . https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011.

Albert, L. (2011). *Awareness Before Action: Addressing Cyberbullying via Educating the Educators* (Doctoral dissertation, Concordia University).

Aydın, İ., & Arslan, K. (2021). Son sınıf öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin incelenmesi: Buca Eğitim Fakültesi örneği. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(2), 295-314. https://doi.org/10.33400/kuje.913253

Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Sciences, 1*(1), 39-47.

Baldry, A., Sorrentino, A., & Farrington, D. (2019). Cyberbullying and cybervictimization versus parental supervision, monitoring and control of adolescents' online activities. *Children and Youth Services Review.* https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2018.11.058.

Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, *36*(2), 341-350. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001

Beringer, A. (2011). *Teacher's perceptions and awareness of cyberbullying among middle school students* (Doctoral dissertation).

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development.* SAGE.

Brailovskaia, J., Diez, S., & Margraf, J. (2023). Relationship Between Cyberbullying, Positive Mental Health, Stress Symptoms and Teachers' Cybercompetence. *Journal of School Violence, 22*, 569 - 580. https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2249824.

Bran, C. (2017). In-servıce and pre-service teachers' perception on cyberbulling. *Journal Plus Education, 19*, 238-248. https://doi.org/10.24250/jpe/1/2018/cnb.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, *48*, 255-260. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.073

Buelga, S., Martínez–Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully–victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, *76*, 164-173. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017

Cassidy, W., Brown, K., & Jackson, M. (2012). 'Under the radar': Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International, 33*, 520 - 532. https://doi.org/10.1177/0143034312445245.

Carvalho, M., Branquinho, C., & de Matos, M. G. (2021). Cyberbullying and bullying: Impact on psychological symptoms and well-being. *Child Indicators Research*, *14*(1), 435-452. https://doi.org/10.1007/s12187-020-09756-2

Chun, J., Lee, J., Kim, J., & Lee, S. (2020). An international systematic review of cyberbullying measurements. *Computers in Human Behavior,* 113, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106485

Cioppa, V., O'Neil, A., & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 61-68. https://doi.org/10.1016/J.AVB.2015.05.009.

Cosma, A., Walsh, S. D., Chester, K. L., Callaghan, M., Molcho, M., Craig, W., & Pickett, W. (2020). Bullying victimization: time trends and the overlap between traditional and cyberbullying across countries in Europe and North America. *International Journal of Public Health*, *65*(1), 75-85. https://doi.org/10.1007/s00038-019-01320-2

Çelik, Ç. B., Hacıoğlu, S., & Terzi, H. (2023). İnsani değer yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programının etkililiğinin sınanması. *Değerler Eğitimi Dergisi, 21*(46), 347-375. https://doi.org/10.34234/ded.1295628

Doty, J. L., Gower, A. L., Sieving, R. E., Plowman, S. L., & McMorris, B. J. (2018). Cyberbullying victimization and perpetration, connectedness, and monitoring of online activities: Protection from parental figures. *Social Sciences*, *7*(12), 265. https://doi.org/10.3390/socsci7120265

Eden, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, *44*(6), 1036-1052. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01363.x

Elledge, L., Williford, A., Boulton, A., DePaolis, K., Little, T., & Salmivalli, C. (2013). Individual and contextual predictors of cyberbullying: the influence of children's provictim attitudes and teachers' ability to intervene. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*, 698 - 710. https://doi.org/10.1007/s10964-013-9920-x.

Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M., & Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, *35*, 62-72. https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.06.004

Flôres, F., Visentini, D., Faraj, S., & Siqueira, A. (2022). Cyberbullying in the school context: teachers' perceptions. *Psicologia Escolar e Educacional*. https://doi.org/10.1590/2175-35392022226330t.

Fredrick, S. S., Coyle, S., & King, J. A. (2022). Middle and high school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and digital citizenship. *Psychology in the Schools, 60*(6), 1958-1978. https://doi.org/10.1002/pits.22844

Gaffney, H., Farrington, D., Espelage, D., & Ttofi, M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*. https://doi.org/10.1016/J.AVB.2018.07.002.

Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological Resources to Prevent Cyberbullying During Adolescence: The Cyberprogram 2.0 Program and the Cooperative Cybereduca 2.0 Videogame. Frontiers in Psychology, 9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745.

Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence, 14*(1), 87–110. https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963231

Green, V., Johnston, M., Mattioni, L., Prior, T., Harcourt, S., & Lynch, T. (2017). Who is responsible for addressing cyberbullying? Perspectives from teachers and senior managers. *International Journal of School & Educational Psychology, 5,* 100 - 114. https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1194240.

Guarini, A., Menin, D., Menabò, L., & Brighi, A. (2019). RPC teacher-based program for improving coping strategies to deal with cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*. https://doi.org/10.3390/ijerph16060948.

Hassan, R., & Rahmatullah, B. (2022). Systematic review of students' awareness on cyberbullying at high school level of education. Insight: Jurnal Ilmiah Psikologi. https://doi.org/10.26486/psikologi.v24i1.1978.

Helfrich, E., Doty, J., Su, Y., Yourell, J., & Gabrielli, J. (2020). Parental views on preventing and minimizing negative effects of cyberbullying. *Children and Youth Services Review, 118*, 105377. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105377.

Hellfeldt, K., López-Romero, L., & Andershed, H. (2019). Cyberbullying and psychological well-being in young adolescence: the potential protective mediation effects of social support from family, friends, and teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17,* 1-16. https://doi.org/10.3390/ijerph17010045

Hsu, S. (2010). Developing a scale for teacher integration of information and communication technology in grades 1–9. *Journal of Computer Assisted Learning*, *26*(3), 175-189. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00348.x

Huang, Y. Y., & Chou, C. (2013). Revisiting cyberbullying: Perspectives from Taiwanese teachers. *Computers & Education*, *63*, 227-239.1. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.023

Huang, Y., Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Hong, J. S. (2019). A meta-analytic review of school-based anti-bullying programs with a parent component. *International Journal of Bullying Prevention*, *1*(1), 32-44. https://doi.org/10.1007/s42380-018-0002-1

Hutson, E., Kelly, S., & Militello, L. (2017). Systematic review of cyberbullying interventions for youth and parents with ımplications for evidence-based practice. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, *15*, 72–79. https://doi.org/10.1111/wvn.12257.

Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, *70*(4), 293. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0038928

International Society for Technology in Education (ISTE) (2008). Essential conditions: Necessary conditions to effectively leverage technology for learning. https://www.iste.org/standards/for-educators

Karakuş, S. &Turan, S. G. (2022). Yetişkinlerin siber zorbalık davranışları ile dijital vatandaşlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 48*, 409-427. https://doi.org/10.30794/pausbed.983075

Kim, J., Walsh, E., Pike, K., & Thompson, E. A. (2020). Cyberbullying and victimization and youth suicide risk: the buffering effects of school connectedness. *The Journal of School Nursing*, *36*(4), 251-257. https://doi.org/10.1177/1059840518824395

Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2017). Cyberbullying, cyber aggression and their impact on the victim - The teacher. *Telematics Informatics*, *34*, 506-517. https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.08.014.

Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, *140*(4), 1073-137 . https://doi.org/10.1037/a0035618.

Kyriacou, C., & Zuin, A. (2016). Cyberbullying of teachers by students on YouTube: challenging the image of teacher authority in the digital age. *Research Papers in Education, 31*, 255 - 273. https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1037337.

Levent, F., & Taçgın, Z. (2017). Examining cyberbullying tendency and multidimensional perceived social support status of teacher candidates. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 16,* 37-46.

Leung, A., Wong, N., & Farver, J. (2019). Testing the Effectiveness of an E-Course to Combat Cyberbullying. Cyberpsychology, behavior and social networking, 22 9, 569-577. https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0609.

Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: research into cyber-bullying and cyber- victimization. *Australasian Journal of Educational Technology,23*, 4, 435–454. https://doi.org/10.14742/ajet.1245

Li, Q. (2009). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue Canadienne de l'apprentissage et de la Technologie*, *34*(2).

Livingstone, S., Stoilova, M., & Kelly, A. (2016). Cyberbullying: incidence, trends and consequences. *Ending The Torment: Tackling Bullying From The Schoolyard to Cyberspace*, 115-120.

Macaulay, P. J., Betts, L. R., Stiller, J., & Kellezi, B. (2018). Perceptions and responses towards cyberbullying: A systematic review of teachers in the education system. *Aggression and Violent Behavior*, *43*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.08.004

Machackova, H. (2020) Bystander reactions to cyberbullying and cyberaggression: individual, contextual, and social factors. *Curr Opin Psychol, 36,* 134-136. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.06.003

Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, *45*(4), 323-348. https://doi.org/10.1002/pits.20301

Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyberpsychology & Behavior*, *12*(4), 387-393. https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0068

Nagar, P. M., & Talwar, V. (2023). The role of teacher support in increasing youths' intentions to disclose cyberbullying experiences to teachers. *Computers & Education, 207,* 104922. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104922

Offrey, L. D., & Rinaldi, C. M. (2017). Parent–child communication and adolescents' problem-solving strategies in hypothetical bullying situations. *International Journal of Adolescence and Youth*, *22*(3), 251-267. https://doi.org/10.1080/02673843.2014.884006

Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbning*.

Paat, Y. F., & Markham, C. (2021). Digital crime, trauma, and abuse: Internet safety and cyber risks for adolescents and emerging adults in the 21st century. *Social Work in Mental Health*, *19*(1), 18-40. https://doi.org/10.1080/15332985.2020.1845281

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. Baskı). *Çev. Ed. M. Bütün & SB Demir. Ankara: Pegem Akademi.*

Pereira, N., Ferreira, P., Simão, A., Cardoso, A., Barros, A., Marques-Pinto, A., Ferreira, A., Primor, A., & Carvalhal, S. (2022). "It is typical of teenagers": when teachers morally disengage from cyberbullying. *The Spanish Journal of Psychology*, *25*. https://doi.org/10.1017/SJP.2022.27.

Pergolizzi, F., Richmond, D., Macario, S., Gan, Z., Richmond, C., & Macario, E. (2009). Bullying in middle schools: Results from a four-school survey. *Journal of School Violence*, *8*(3), 264-279. https://doi.org/10.1080/15388220902910839

Popović-Ćitić, B., Djurić, S., & Cvetković, V. (2011). The prevalence of cyberbullying among adolescents: A case study of middle schools in Serbia. *School Psychology International*, *32*(4), 412-424. https://doi.org/10.1177/0143034311401700

Rajbhandari, J., & Rana, K. (2023). Cyberbullying on social media: An analysis of teachers' unheard voices and coping strategies in Nepal. *International Journal of Bullying Prevention, 5*(2), 95-107. https://doi.org/10.1007/s42380-022-00121-1

Ryan, T., & Kariuki, M. (2011). A two year comparative analysis of cyberbullying perceptions of Canadian (Ontario) preservice educators. *Journal of the Research Center for Educational Technology*, *7*(2), 100-11.

Sabella, R.A., Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behaviour, 29*, 2703–2711. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.040

Salem, A., Al-Huwailah, A., Abdelsattar, M., Al-Hamdan, N., Derar, E., Alazmi, S., Al-Diyar, M., & Griffiths, M. (2023). Empathic skills training as a means of reducing cyberbullying among adolescents: an empirical evaluation. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20.* https://doi.org/10.3390/ijerph20031846.

Sarışık, S., Aydoğdu, M., Yamak, C., Dönmez, E., & Kahya, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalığa maruz kalma durumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 190-202.

Shariff, S. (2005). Cyber-dilemmas in the new millennium: school obligations to provide student safety in avirtual school environment. *Mcgill Journal of Education*, *40*, 3, 53–65.

Sharples, M., Graber, R., Harrison, C., & Logan, K. (2009). E-safety and Web 2.0 for children aged 11–16. *Journal of Computer Assisted Learning*, *25*(1), 70-84. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00304.x

Siu, K. C. (2005). Pre-service teachers' attitudes about school bullying: A new perspective. *Library and Archives Canada.*

Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefooghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen–Country international comparison. *Child Development*, *73*(4), 1119-1133. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 376–385. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

Spears, B., Slee, P., Owens, L., & Johnson, B. (2009). Behind the scenes and screens: Insights into the human dimension of covert and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, *217*(4), 189. https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/0044-3409.217.4.189

Staksrud, E. & Livingstone, S. (2009). Children and online risk: powerless victims or resourceful partici-pants? *Information, Communication & Society,12*, 3, 364–387. https://doi.org/10.1080/13691180802635455

Styron Jr, R. A., Bonner, J. L., Styron, J. L., Bridgeforth, J., & Martin, C. (2016). Are Teacher and Principal Candidates Prepared to Address Student Cyberbullying?. *Journal of At-Risk Issues*, *19*(1), 19-28.

Tanrıkulu, I. (2017). Cyberbullying prevention and intervention programs in schools: A systematic review. *School Psychology International, 39*, 74 - 91. https://doi.org/10.1177/0143034317745721.

Thompson, R. (2021). Teachers and cyberbullying: Interventions, workarounds and frustrations. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 50*, 187 - 201. https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1895967.

Tozzo, P., Cuman, O., Moratto, E., & Caenazzo, L. (2022). Family and Educational Strategies for Cyberbullying Prevention: A Systematic Review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19. https://doi.org/10.3390/ijerph191610452.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27-56. https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, *31*(1), 8.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2022. Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2022. https://data.tuik.gov.tr/

Tzani-Pepelasi, C., Ioannou, M., Synnott, J., & Ashton, S. (2018). Comparing factors related to school-bullying and cyber-bullying. *Crime Psychology Review*, *4*, 1–25.

Vranjes, I., Baillien, E., Vandebosch, H., Erreygers, S., & De Witte, H. (2017). The dark side of working online: Towards a definition and an Emotion Reaction model of workplace cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, *69*, 324-334.

Wachs, S., Wright, M. F., & Vazsonyi, A. T. (2019). Understanding the overlap between cyberbullying and cyberhate perpetration: Moderating effects of toxic online disinhibition. *Criminal Behaviour and Mental Health*, *29*(3), 179-188. https://doi.org/10.1002/cbm.2116

Watts, L., Wagner, J., Velasquez, B., & Behrens, P. (2017). Cyberbullying in higher education: A literature review. Comput. Hum. Behav., 69, 268-274. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.038.

Willard, N. (2007). Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats. https://cdn.ymaws.com/www.safestates.org/resource/resmgr/imported/educator sguide.pdf.

Wisniewski, P., Jia, H., Xu, H., Rosson, M. B., & Carroll, J. M. (2015, February). " Preventative" vs." Reactive" How Parental Mediation Influences Teens' Social Media Privacy Behaviors. In *Proceedings of the 18th ACM conference on computer supported cooperative work & social computing* (pp. 302-316).

Yaman, F., Çubukçu, P. A., Küçükali, M., & Kabakçı Yurdakul, I. (2020). Ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve dijital oyun oynama durumları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*, 160-174.

Ybarra, M. L., & Mitchell, J. K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1308–1316. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yot-Domínguez, C., Franco, M., & Hueros, A. (2019). Trainee teachers' perceptions on cyberbullying in educational contexts. *Social Sciences*. https://doi.org/10.3390/SOCSCI8010021.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

With the rapid and widespread development of the cyber world, children of all age groups are encouraged to use this technology. However, this also leaves them vulnerable to cyberbullying (Livingstone et al., 2016). Children may also not realize that they are cyber victims or bullies. It is important to raise awareness in order to prevent this risk. For this reason, teachers have an important role in raising their students' awareness about cyber security (Popović-Ćitić et al., 2011). Directing students to act consciously and ethically about cyberbullying will affect the behavior of a society. However, it is also stated that teachers are undecided about what steps to take in this regard due to the gap in the processes carried out to prevent cyberbullying in schools (Shariff, 2005). Mason (2008) revealed that teachers do not have full knowledge about the dimensions of bullying in the digital environment. For this reason, determining teachers' perspectives, knowledge and awareness about cyberbullying is important both in terms of prevention initiatives and in shedding light on future research (Volk et al., 2017). Based on all these reasons, this research focuses on how prospective teachers, who have not yet started their professional lives, produce solutions to different cyberbullying scenarios they may encounter.

2. METHOD

The aim of the research is to examine the solution suggestions offered by prospective teachers for case studies involving various cyber bullying scenarios. In this regard, case studywas determined as the research design. 37 prospective teachers participated in the research. Scenarios (case studies) were created for the prospective teachers who participated in the research, focusing on a secondary school student who was exposed to digital bullying. The cyberbullying problem mentioned in the scenarios is an example of possible situations that prospective teachers may encounter in the classroom in their professional lives. In this regard, a semi-structured interview form was prepared for the participants to put forward their solution suggestions for the relevant problem. Opinions and suggestions were received from field experts to examine the suitability of the scenarios and interview form. In this context, a criterion form was created for expert analysis of the scenario. In the criterion form, it was requested to score each item from 1 to 5, from "not at all suitable" to "completely suitable", and to write suggestions for each criterion. All arrangements of the experts were reviewed by the researchers and the scenarios were given their final shape. All prospective teachers who participated in the research presented their solution suggestions within the scope of the semi-structured interview forms sent to them. The data collected from the participants were analyzed with thematic analysis suggested.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When the data obtained from the opinions of the prospective teachers were examined, 17 codes emerged and it was seen that these codes were collected under three main themes. These were determined as bullying, victimization and school/class. When the theme of bullying is examined, it is seen that it includes codes such as awareness that bullying is an element of crime and what its consequences may be, awareness of how to get help from authorized people and institutions, understanding the victim against bullying, and teaching good and correct behaviors. In this regard, there are four sub-themes under the theme of bullying. These; (1) diagnosis and intervention, (2) knowledge and awareness, (3) empathy, apology and compensation, (4) follow-up and observation. When the theme of victimization is examined, it is seen that codes such as receiving support from the guidance service, social media restriction, teacher support, peer support, and strengthening family communication emerge. In line with the relevant codes, there are four sub-themes under the theme of victimization. These; (1) information and awareness, (2) diagnosis, intervention and support, (3) communication, (4) follow-up and observation. Some codes within the school and classroom theme are; These include informative seminars for students and parents about cyber

bullying, informing parents about safe internet and child profile use, informing students about ethics and cyber ethics, and guidance service support. In line with these codes, the subthemes under the school and classroom theme are (1) knowledge and awareness, (2) activities, (3) follow-up and observation.

Administrators and policy makers should consider at what points prospective teachers should be supported based on their awareness and approach to cyberbullying. Prospective teachers, who are adults themselves, need to be able to protect themselves against this danger and, in line with these measures, to shed light on children, who are the adults of the future, as pioneer generations. Undoubtedly, even for all these reasons, it is clearly understood that teachers have a critical role. With this role of teachers in taking precautions against cyberbullying, it will be possible to protect society from possible risks it may face in the future. In addition to understanding how good the awareness of prospective teachers is with this research; It is also seen that they need support and cooperation. The results obtained within the scope of the research will guide the steps to be taken to raise the awareness of prospective teachers and meet their needs.

It is recommended that more attention be paid to the issue of cyberbullying, especially in undergraduate education, and that research be carried out and necessary planning be made to increase the awareness of prospective teachers. It is clear that this is quite remarkable when considering the future professional roles of prospective teachers. In addition, it is important to produce and encourage interactive educational content containing examples of cyberbullying, not only for prospective teachers but also for all students studying in higher education. Stakeholders with the knowledge and authority to prevent cyberbullying by ensuring interdisciplinary cooperation must contribute to the process. In this regard, planning the training in communication with different institutions and organizations will ensure that the process is carried out more effectively and efficiently. Similarly, it will be effective to work with university students in process planning, benefit from their observations and experiences, and offer solutions based on real-life examples.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 17.08.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/15

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısı yüzde ve iş bölümü bağlamında aşağıda yer aldığı gibidir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, alanyazın incelemeleri, raporlaştırma (%34)

Yazar 2: Veri analizi, raporlaştırma (%33)

Yazar 3: Yöntem yazımı, raporlaştırma (%33)

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Kasım 2024'te Öğretmenler Günü haftasında kabul edilen ve son düzenlemelerini gerçekleştirdiğimiz bu çalışmamızı başta başöğretmenimiz Mustafa Kemal ATATÜRK olmak üzere, tüm şehit ve gazi öğretmenlerimize, Cumhuriyetimiz'in ilk yıllarından bu yana kendini yetişen nesillere adayan tüm öğretmenlerimize ithaf ediyor; saygılarımızı ve şükranlarımızı sunuyoruz.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2025, 25(2), 930– 954. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1437992

Kalkınmada Öncelikli Alanların Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'na Yansımaları

Reflections of Priority Areas in Development on the Science Education Undergraduate Program

Tuba BENZER [1], Uğur BÜYÜK [2], Sibel SARAÇOĞLU [3]

Geliş Tarihi (*Received*): 15.02.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 26.03.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Günümüzün hızlı teknolojik, ekonomik ve sosyal dönüşümleri, ülkelerin kalkınma stratejilerini yeniden gözden geçirmelerini zorunlu kılmaktadır. Artan küresel rekabet, eğitim sistemlerinin geleceğin ihtiyaçlarına uygun, nitelikli insan kaynağı yetiştirmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'nin kalkınma hedefleri doğrultusunda Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen öncelikli alanların, öğretmen yetiştirme programlarına ne ölçüde entegre edildiği kritik bir önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nın ders içeriklerinin YÖK'ün kalkınmada öncelikli alanlarla uyumunu değerlendirmektir. Durum çalışması deseni kullanılarak yürütülen nitel araştırmada, doküman incelemesi ve betimsel analiz yöntemiyle elde edilen veriler doğrultusunda; toplam 34 alan eğitimi dersinden 17'sinin, içerik olarak doğrudan veya dolaylı şekilde YÖK'ün belirlediği öncelikli alanlarla örtüştüğü saptanmıştır. Bu 17 dersin 13'ü doğrudan, 4'ü ise dolaylı uyum göstermektedir. Bulgular, ders planlarının YÖK'ün ulusal kalkınma stratejileriyle daha uyumlu hale getirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nın yeniden yapılandırılması; öğretmen adaylarının kalkınmada öncelikli alanlarla ilgili bilgi ve becerilerini etkin biçimde geliştirmelerine olanak sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öncelikli Alanlar, Kalkınma Stratejileri, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı

&

Abstract: Today's rapid technological, economic, and social transformations necessitate a reevaluation of national development strategies. Increasing global competition requires education systems to cultivate qualified human resources to meet future demands. In this context, the extent to which the priority areas defined by the Council of Higher Education (YÖK) in line with Turkey's development objectives are integrated into teacher education programs is critical. The aim of this study is to evaluate the alignment of the course contents of the Science Teacher Education Program with the priority areas in development defined by YÖK. Document analysis and descriptive analysis methods were employed in this qualitative research using a case study design. The findings reveal that, out of a total of 34 subject-specific courses, the content of 17 courses aligns—either directly or indirectly—with the priority areas determined by YÖK. Among these 17 courses, 13 demonstrate direct alignment while four show indirect alignment. The results indicate the necessity to revise the course plans to align closely with YÖK's national development strategies. Accordingly, restructuring the Science Teacher Education Program will enable teacher candidates to effectively develop their knowledge and skills related to the priority areas in development.

Keywords: Priority Areas, Development Strategies, Science Teacher, Education Program

Atıf/Cite as: Benzer, T., Büyük, U. & Saraçoğlu, S. (2024). Kalkınmada öncelikli alanların Fen bilgisi öğretmenliği lisans programına yansımaları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 930-954, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1437992*.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

*Bu makale; Prof. Dr. Uğur BÜYÜK danışmanlığında yürütülen Tuba BENZER'in "Öncelikli Alanların Fen Eğitimine Yansımaları" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

[1] Sorumlu Yazar: Tuba BENZER, Erciyes Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, tuba0890@gmail.com, 0009-0005-3816-6713

[2] Prof. Dr. Uğur BÜYÜK, Erciyes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, buyuk@erciyes.edu.tr, 0000-0002-6830-8349

[3] Prof. Dr. Sibel SARAÇOĞLU, Erciyes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, saracs@erciyes.edu.tr, 0000-0001-9023-7383

*This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Tüm dünyada belirsizliklerin ve yeni arayışların arttığı, uluslararası işbirliklerinin çeşitlendiği, rekabetin öne çıktığı, ekonomik ve siyasi güç dengelerinin hızla değiştiği bir dönem yaşanmaktadır. Bu değişimler teknolojide, üretim yapısında ve işgücü piyasasında hızlı bir dönüşüm yaşanmasını da beraberinde getirmektedir. Kalkınma önceliklerinin belirlenmesine ve bu önceliklere yönelik stratejilerin geliştirilmesine her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulan bu dönemde, küresel güç odağı ülkelerden biri olabilmek; kalkınma süreçlerinin stratejik bir yaklaşımla yönetilmesini ve kritik teknolojilerdeki yetkinliklerin artırılmasını gerektirmektedir. Kalkınma öncelikleri kapsamında ortaya konacak kısa ve uzun vadeli hedefler, ülkelerin gelişmişlik seviyesinin yükselmesi, rekabet gücünün artması ve toplumun yaşam kalitesinin iyileşmesinde kritik öneme sahiptir. Bu nedenle birçok ülke kalkınma önceliklerini belirleme çabasındadır (Haan vd., 2015; Harmonized National Research and Develepment Agenda 2017-2022, National Research and Innovation Strategy, 2021-27; O'Riordan, 2003; Research Priority Areas 2018 to 2023; Shin, 2005; Strang & Bayley, 2008; Tekin, 2015). Küresel ölçekte yaşanan bu değişimlere Türkiye'nin de kayıtsız kalması mümkün değildir. Yaşanan küresel değişimler dikkate alınarak; yenilikçi üretim, yüksek katma değer ve nitelikli insan kaynağı için Türkiye'de de kalkınmada öncelikli alanların belirlenmesi önemli bir ihtiyaçtır. Öncelikli alanların belirlenmesi ve bu alanlara yönelik geliştirilecek stratejiler; kaynakların üretken alanlara yönlendirilmesi, sürdürülebilir ekonomik büyümenin sağlanması, üretim ve verimliliğin artırılması, refah seviyesinin iyileştirilmesi, uluslararası rekabet gücünün artırılması açısından yol gösterici olacaktır (Aksu, 2011; Eryılmaz, 2011; Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) Cumhurbaşkanlığı On Birinci Kalkınma Planı, 2019; T.C. Kalkınma Bakanlığı Avrupa Birliği Ekonomik ve Sosyal Uyum Dairesi Raporu, 2018). Türkiye'de kalkınmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi ve gerekli dönüşümün sağlanabilmesi amacıyla belirlenen kritik öneme sahip öncelikli alanlara; yapay zekâ, nesnelerin interneti, artırılmış gerçeklik, büyük veri, siber güvenlik, enerji depolama, ileri malzeme, robotik, mikro/nano/opto-elektronik, biyoteknoloji, kuantum, sensör teknolojileri ve katmanlı imalat teknolojileri örnek olarak verilebilir (T.C. Cumhurbaşkanlığı On Birinci Kalkınma Planı, 2019). Öncelikli alanlara yönelik yol haritalarının hazırlanması ve gerekli altyapının oluşturulması sürecinde önemli noktalardan biri de hiç kuşkusuz toplumsal yönelimin bu alanlara odaklanması ve bu alanlarda ihtiyaç duyulan nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesidir. İstikrarlı ve güçlü bir ekonomi ile rekabetçi üretim ve verimlilik için fiziki ve teknolojik altyapının güçlenmesinin yanı sıra beşerî sermayenin de güçlü olması gereklidir. Nitelikli insan, güçlü toplum demektir (Karabacak & Sezgin, 2019; O'Connor, 1994). Bu durum, ekonomik ve sosyal kalkınma politikalarının bir arada yürütülmesini gerektirmektedir. Bu kapsamda geliştirilen politikalarda, nitelikli insan kaynağının artırılması temel hedeflerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu hedefe ulaşılabilmesi için eğitim-istihdam-üretim ilişkisinin güçlendirilmesi önemli bir ihtiyaçtır (Özer, 2017; Strange & Bayley, 2008). Öncelikli alan-eğitim entegrasyonu işgücü piyasasının gelecekteki ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için önemli bir gerekliliktir (Özer, 2017; Strange & Bayley, 2008). Bu durum pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da küresel seviyede yenileşme, değişim, dönüşüm ve gelişim ihtiyacını gündeme getirmektedir.

Sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması, öncelikli alanlarda girişimci, yenilikçi ve kamu yararını gözeten bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak bir eğitim sistemini gerekli kılmaktadır (Kuratko, 2005). Bu doğrultuda eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık ve dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına odaklanan eğitim programları önem kazanmaktadır. Öncelikli alanlar genellikle yenilikçi ve ileri teknoloji gerektiren alanlar olduğundan, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin bu alanlarda daha başarılı olmaları beklenmektedir. Bu nedenle ülkelerin kalkınma hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayabilecek iş gücüne nitelikli ve donanımlı bireyler kazandırmak için ülkelerin öncelikli alanlarına yönelik stratejilerinin eğitim programlarıyla bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda ulusal ve uluslararası boyutta çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Gürbüz, 2018; Pillai vd., 2018). Örneğin bu kapsamda Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 100 öncelikli alanda doktoralı araştırmacı

yetiştirilmesi amacıyla 2017 yılında 100/2000 kodlu doktora burs programını hayata geçirmiştir (YÖK, 2021a). Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ise uzun vadeli teknoloji ve kalkınma stratejileri doğrultusunda belirlenen öncelikli alanlarda araştırma ve geliştirmeye yönelik faaliyetleri teşvik etmek; ulusal bilim, teknoloji ve yenilik stratejilerine destek ve eşgüdüm sağlamak amacıyla, öncelikli alanlara yönelik projelere maddi destek sağlamaktadır (TÜBİTAK, 2022). Bu çerçevede gerçekleştirilen çalışmalardan bir diğeri de "Geleceğin Meslekleri Projesi" kapsamında Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) tarafından mesleki eğitim kurslarının düzenlenmesidir. Bu projeyle İŞKUR, yaşanan dijital dönüşüme ayak uydurabilen nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini amaçlamıştır. Bu çalışmalar öncelikli alanlara ilişkin nitelikli birey sayısının artırılmasına katkı sunmaktadır. Geleceğe yönelmiş her toplumun, mevcut ve gelecekteki yeniliklerin ortaya çıkmasına sebep olacak ve buna önderlik yapacak bireyleri yetiştirecek eğitimi, vatandaşlarına sunması gerekmektedir. Ülkenin öncelikli alanları, içinde yaşanan toplum tarafından göz ardı ediliyorsa o toplumda girişimciliğin ve yenilikçiliğin ortaya çıkması beklenemez. Düşüncelerin davranış biçimlerini değiştirmesi nedeniyle, bireylerde yaratıcı ve yenilikçi düşünce yapısını yerleştirmeye imkân sağlayan eğitim sistemi geliştirmek ve uygulamak bir zorunluluktur.

Kalkınmada öncelikli alanların öğretim programına entegre edilmesi, eğitimi daha kapsamlı, etkili ve toplumun ihtiyaçlarına daha duyarlı hâle getirmede önemli bir role sahiptir. Bu entegrasyon sadece kendi ihtiyaçlarını değil, aynı zamanda gelecek nesillerin ihtiyaçlarını da göz önünde bulunduran bir düşünce yapısına sahip bireylerin yetiştirilmesine olanak tanıyacaktır (MEB, 2023). Sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak isteyen toplumlar nitelikli eğitimi bir gereklilik olarak görmekte ve kalkınmada öncelikli alanların eğitime entegrasyonuna yönelik çalışmalara daha fazla önem vermektedir (Shin, 2005; Strange & Bayley, 2008). Türkiye'de de 2053 hedeflerine ulaşmasını sağlayacak gücün ortaya çıkabilmesi için bu gücü yaratacak eğitim ekosisteminin oluşturulması gerekmektedir. Yükseköğretim sistemimiz de dâhil eğitim sistemimizin hemen her seviyesinde gelecekte olacaklarla ilgilenilmesi ve yeniliklere odaklanılması gerekmektedir (Altan, 2023). Bu kapsamda her kademedeki eğitim kurumlarının öğrencileri gelecekte öngörülen teknolojik ve bilimsel gelişmeler konusunda yeterli ve doğru bilgiyle donatması beklenmektedir. Bu bağlamda ilk yol, kalkınmada öncelikli konuların derslerle bütünleştirilmesi; buna uygun ders içeriklerinin hazırlanmasıdır (MEB, 2023, OECD, 2020). Bu kapsamda YÖK tarafından hazırlanan Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı içeriğinin yine YÖK tarafından belirlenen kalkınmada öncelikli alanlarla uyumunun incelenmesi önem arz etmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki ders içeriklerinin, YÖK tarafından belirlenen kalkınmada öncelikli alanlarla uyum durumunu kapsamlı bir biçimde incelemektir. Bu çerçevede, araştırmanın problem cümlesi, "Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer alan ders içeriklerinin, YÖK tarafından belirlenen kalkınmada öncelikli alanlarla uyumu nasıldır?" şeklindedir.

1.2. Araştırmanın önemi

Bilim, teknoloji, yenilik ve dijitalleşmeye dayalı küresel bilgi ekonomisinin kilit taşı üniversitelerdir. Bu nedenle yükseköğretim, ekonomik ve toplumsal değişim ve dönüşümün lokomotifi olarak değerlendirilebilir (Erkut, 2014). Küresel bilgi ekonomisinin ihtiyaç duyduğu araştırma-geliştirmenin sağlanabilmesi, yaratıcı fikir ve buluşlara dayalı bilimsel ve teknolojik ilerlemenin gerçekleşmesi için iyi eğitim almış, yenilikçi, donanımlı ve değişimlere uyum sağlayabilen insan gücünün yetiştirilmesi esastır. Bu da ancak nitelikli bir yükseköğretimle mümkündür. Nitelikli lisans ve lisansüstü programlar, hızla değişen rekabetçi ortamda yer alabilecek insan gücünün yetiştirilmesinde kilit rol oynar (TEDMEM, 2023). Yükseköğretim programları içerisinde de özellikle öğretmen yetiştirme lisans programları ülkelerin tüm sektörlerinde nitelikli hizmet veren bireylerin yetiştirilmesinde görev alacak öğretmenlerin eğitimini kapsaması nedeniyle hayati rol oynamaktadır. Bu bağlamda Eğitim Fakülteleri, beşerî sermaye üretiminin fabrikası olarak değerlendirilebilir. Eğitim Fakültesi programları içerisinde de, Türkiye'de yayımlanan

çeşitli raporlarda yer verilen öncelikli alanlar ile en fazla ilişkili program Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'dır (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı 2023 Sanayi ve Teknoloji Stratejisi, 2019; TÜBİTAK, 2021; YÖK, 2021b, YÖK 2022). Eskiyle yeninin inşa edilemeyeceği gerçeği, ilgili lisans programının güncel gelişmeler ışığında incelenmesi yoluyla programın öğretmen adaylarını ne kadar geleceğe hazırladığının belirlenmesi ve gerekirse programın yenilenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu gereklilikten hareketle konuya yönelik bilimsel araştırmalar yürütülse de bu çalışmaların sayısı ve içeriği oldukça sınırlıdır (Gürbüz, 2018; Seymen, 2017; Yıldırım, 2021). Özellikle dünyanın ve işgücü piyasasının hızla değişen taleplerine uyum sağlayacak nitelikte bireyleri yetiştirecek olan geleceğin fen bilimleri öğretmenlerine verilen eğitim programının içeriğinin, öncelikli alanları kapsama durumunun incelenmesi noktasında önemli bir ihtiyaç olduğu değerlendirilmekte, alan yazında bu konuda yapılacak kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Seymen, 2017).

Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'na yönelik mevcut alanyazındaki araştırmalar, ağırlıklı olarak müfredat güncellemeleri, program çıktıları ve pedagojik yaklaşımlar üzerine yoğunlaşmaktadır (Dağtekin & Zorluoğlu, 2019; Demirbaş & Yağbasan, 2005; Tosun & Çevik, 2011; Anılan & Balbağ, 2014; Aka, Yılmaz, & Karakaya, 2019). Bu araştırma ise, programın kalkınmada öncelikli alanlarla olan ilişkisini derinlemesine analiz ederek, çağın gereksinimlerine uygunluğunu değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışma, program geliştirme süreçlerine katkı sağlayacak özgün ve kapsamlı bir veri tabanı oluşturması açısından alanyazında önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Eğitimin kalitesinin sürekli tartışma ve değerlendirmeler yoluyla artırılabileceği düşünüldüğünde, bu çalışmadan elde edilen bulguların, mevcut eğitim politikalarına ve uygulamalarına ışık tutacağı ön görülmektedir. Araştırma mevcut durumun belirlenmesinin ötesinde, gelecekteki eğitim reformları için temel teşkil ederek bu alana yönelik yeni stratejik planların geliştirilmesi için önemli veriler sağlayacaktır. Ayrıca, bu araştırmanın veriye dayalı eğitim politikalarının oluşturulmasına hizmet etmesi, öncelikli alan-eğitim entegrasyonu amacına yönelik somut adımlar atılmasına ve atılacak adımların sağlam bir zeminde oluşmasına imkân sağlayacaktır. Yapılan araştırma, doğru yapılanları bir fırsat olarak paylaşmak, eksik yönler için de çözüm önerileri geliştirmek açısından önemli ve gerekli görülmektedir.

Özetle bu çalışmada, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nın içeriğinin YÖK tarafından belirlenen kalkınmada öncelikli alanlarla uyumunun incelenmesinin, alana şu önemli katkılarda bulunması hedeflenmektedir:

i. *Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nın Güncelliğini ve Geliştirilmesi Gereken Yönlerini Belirleme:* Çalışma, programın mevcut içeriğinin Türkiye'nin kalkınma hedefleri ve öncelikli alanları doğrultusunda ne kadar güncel ve yeterli olduğunu değerlendirerek, programda iyileştirilmesi gereken yönlerin ortaya çıkarılmasına katkıda bulunacaktır.

ii. *Fen Bilgisi Öğretmenliği Eğitiminde Öncelikli Alanlara Odaklanma İhtiyacına Dikkat Çekme:* Çalışma, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nda öncelikli alanlara daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulayarak, bu alanda farkındalık yaratmaya katkı sunacaktır.

iii. *Fen Eğitimi Alanında Yeni Araştırmalara Zemin Hazırlama:* Çalışma, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı ve kalkınmada öncelikli alanlar arasındaki ilişkiyi ele alarak, bu alanda daha fazla araştırma yapılmasına zemin hazırlamaktadır.

iv. *Eğitim Politikalarına Yön Verme:* Çalışmanın bulguları, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nın geliştirilmesi ve güncellenmesi süreçlerinde kullanılabilecek önemli veriler sunarak, eğitim politikalarına yön vermeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

v. *Eğitim Paydaşlarının Bakış Açılarını Derinleştirme:* Araştırma bulgularının, eğitim politikalarını belirleyen karar vericiler, ülkemizin ekonomik kalkınması için çalışan iş dünyası temsilcileri, çocuklarına iyi bir gelecek sunmayı hedefleyen ebeveynler ve eğitimciler, ülkenin geleceği üzerinde

kafa yoran araştırmacılar gibi eğitimin iç ve dış paydaşlarının bakış açılarını zenginleştireceği beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın deseni ve modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; bir ya da birden fazla duruma ait etkenlerin bütüncül bir yaklaşım ile araştırıldığı, ilgili durumu etkileme ya da durumdan etkilenme üzerine yapılan, detaylı bilgilerin toplandığı araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2010; Creswell, 2013). Durum bir öğrenci veya öğretmen olabileceği gibi bir program da olabilir (McMillian, 2004; Merriam, 1998).

Bu çalışma kapsamında durum çalışması modellerinden bütüncül tek durum modeli kullanılmıştır. Bütüncül tek durum modeli, kendine özgü bir durumun incelenip değerlendirildiği durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı ders içeriklerinin YÖK'ün belirlemiş olduğu öncelikli alanlarla uyumu inceleneceği için bütüncül tek durum modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

2.2. Veri toplama süreci ve verilerin analizi

Bu araştırmada, veri toplama ve analiz sürecinde nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan doküman inceleme tekniği tercih edilmiştir. Doküman inceleme tekniği, belirlenen konuya ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin toplanması ve analiz edilmesini kapsar (Çepni, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu teknik; dokümanların elde edilmesi, kaynakların doğrulanması, verilerin anlaşılabilirlik düzeyinin değerlendirilmesi, analiz edilmesi ve yorumlanması gibi adımları içerir (Şimşek, 2009).

Araştırma çerçevesinde ilk olarak, çeşitli resmî kurumlar tarafından hazırlanan öncelikli alan listeleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, YÖK, TÜBİTAK ve bazı araştırma üniversitelerinin resmî web sitelerinden detaylı taramalar yapılarak öncelikli alanlar belirlenmiştir. İncelemeler sonucunda araştırmanın temel aldığı araştırma sorusu kapsamında, YÖK tarafından hazırlanan öncelikli alanlar listesinin kullanılmasına karar verilmiştir (YÖK, 2021a). Bu tercihin nedeni, YÖK'ün listesinin eğitim ile öncelikli alanların entegrasyonuna uygun olması ve geniş kapsamlı bir içeriğe sahip bulunmasıdır. Ayrıca, araştırmada lisans programı içeriklerinin analiz edilmesi planlandığından, YÖK tarafından hazırlanan listenin kullanılması daha uygun görülmüştür. Çalışmada kullanılan öncelikli alanlar listesi Ek-1'de sunulmuştur.

Araştırmanın diğer bir veri kaynağı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'dır. Bu veri kaynağına YÖK'ün resmî web sitesinden ulaşılmıştır (YÖK, 2022). İncelemede, bu lisans programındaki Alan Eğitimi kodlu derslere odaklanılmış; Meslek Bilgisi kodlu dersler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu seçimin gerekçesi, YÖK'ün öncelikli alan listesindeki bilim ve teknoloji odaklı konu başlıklarının büyük ölçüde Alan Eğitimi derslerinde yer almasıdır. İlgili programda yer alan Alan Eğitimi derslerinin listesi Ek-2'de sunulmuştur.

Araştırma verilerinin analizinde, betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, farklı yollardan elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını sağlayan bir nitel veri analizidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada elde edilen veriler, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı ders içerikleri ve YÖK tarafından belirlenen öncelikli alanlar listesinin sistematik analizine dayanarak hazırlanmıştır. Bulguların oluşturulma sürecinde, öncelikli alanlar listesi doğrultusunda ilgili lisans programında yer alan Alan Eğitimi kodlu derslerin içerikleri incelenmiş ve her dersin öncelikli alanlarla olan uyumu değerlendirilmiştir. Öncelikli alanlarla uyumlu olan ders içerikleri, öncelikle "doğrudan ilişkili" veya "dolaylı ilişkili" şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır; bu ayrım ders içeriğinde öncelikli alanlara ait konuların doğrudan yer alıp almamasına göre yapılmıştır.

Örneğin ikinci sınıf düzeyindeki Biyoloji 2 dersinin içeriğinde, hayvanlarda sinir sistemi, sinir sistemi çeşitleri, işitme, görme, hormonların işlevleri, kas çeşitleri ve kasılma mekanizması gibi konuların yer alması nedeniyle bu dersin içeriğinin YÖK'ün önceki alan listesinde yer alan insan beyni ve nörobilim başlıklı öncelikli alanla doğrudan ilişkili olduğu değerlendirilmiştir. Bir başka örnek, birinci sınıf düzeyindeki Fizik 2 dersinin içeriğinde YÖK'ün öncelikli alan listesinde yer alan başlıkları doğrudan karşılayacak içerik bulunmazken; içerikte elektrikli ve hibrit araçların çalışma prensibini açıklayabilmek için kullanılabilecek doğru akım, alternatif akım (AC) üreteçleri, elektrik motorları ve transformatörler gibi temel kavramlar yer almaktadır. Bu nedenle bu dersin içeriğinin YÖK'ün belirlediği elektrikli ve hibrit araçlar öncelikli alanı ile dolaylı ilişkili olduğu şeklinde değerlendirme yapılmıştır.

İçeriklerine göre yapılan incelemeler sonucunda dersler, ilişki durumuna göre sınıflandırılarak ilgili tabloda sunulmuştur. Tabloda ayrıca dersin sınıf düzeyi ve seçmeli/zorunlu ders olması da belirtilmiştir. Böylece her dersin hangi sınıf düzeyinde hangi kategoride yer aldığı ve içeriğinin ilişkili olduğu öncelikli alanlar, anlaşılır ve karşılaştırılabilir bir şekilde tabloda görselleştirilerek bütüncül bir biçimde ifade edilmiştir.

2.3. Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, sonuçların inandırıcılığı ve güvenirliğini sağlamak adına araştırmaların en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada, nitel araştırma paradigması çerçevesinde yürütülen durum çalışması desenine uygun olarak geçerlik ve güvenirlik sağlamaya yönelik çeşitli önlemler alınmıştır.

Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

i. Veri Kaynaklarının Geçerliği: Bu çalışmada geçerliği artırmak için, YÖK tarafından belirlenen öncelikli alanlar ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı ders içerikleri gibi veri kaynakları YÖK'ün resmî web sitesinden alınmıştır.
ii. Detaylı Açıklama ve Örneklendirme: Veri analizi ve bulgular bölümlerinde, öncelikli alanlar ile ders içerikleri arasındaki ilişki detaylı bir şekilde açıklanmış ve örneklendirilerek, okuyucunun bulguları daha iyi anlamasına yardımcı olunmuştur (Creswell, 2013).
iii. Uzman Görüşüne Başvurma: Araştırma süreci ve araştırma kapsamında elde edilen bulgular, alanında uzman üç Fen Eğitimi uzmanı, iki Fen Bilimleri öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenerek, çalışmanın geçerliği konusunda dışsal bir değerlendirme sağlanmıştır (Patton, 2002).

Çalışmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

i. Araştırmacı Üçgenlemesi: Verilerin analizi ve yorumlanmasında üç araştırmacı bağımsız olarak çalışmış, böylelikle bulguların tutarlılığı ve objektifliği sağlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2010).
ii. Kodlama ve Kategorizasyon: Verilerin analizi sürecinde sistematik bir kodlama ve kategorizasyon yapılarak, verilerin düzenlenmesi ve yorumlanmasında tutarlılık sağlanmıştır. Araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100) kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 80 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında % 84 oranında bir uzlaşma sağlanarak güvenirlik kanıtı elde edilmiştir.
iii. Açık ve Net Bir Yöntem Bölümü: Yöntem bölümünde araştırma deseni, veri toplama ve analiz süreci ile geçerlik-güvenirlik önlemleri detaylı bir şekilde açıklanarak, çalışmanın tekrarlanabilirliği ve şeffaflığı artırılmıştır (Yin, 2014).

2.4. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Etik değerlendirme kararının tarihi: 28/11/2023
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 514

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı ders içeriklerinin, YÖK tarafından belirlenen öncelikli alanları kapsama durumuna ait veriler yer almaktadır. Veriler dersler, sınıf düzeyi, ders türü, ilişkili olduğu öncelikli alanlar ve ilişki düzeyi bağlamında sunulmuştur.

Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer verilen Alan Eğitimi kodlu derslerin içerikleri YÖK'ün öncelikli alanlar listesinde yer alan başlıkları karşılama durumu açısından incelenmiştir. Yapılan incelemede programda yer alan bazı derslerin içeriklerinde öncelikli alan ilişkisi "doğrudan" ilişkili olarak değerlendirilirken, bazılarında ise ilişki "dolaylı" olarak değerlendirilmiştir. Bu durum dikkate alınarak oluşturulan veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçeriklerinin Öncelikli Alanlarla İlişki Durumu

Ders Adı	Sınıf Düzeyi	Ders Türü	İlişkili Olduğu Öncelikli Alanlar	İlişki Düzeyi
Fizik 1	1	Zorunlu	Uzay Bilimleri ve Uydu Teknolojileri	Doğrudan
Fizik 2	1	Zorunlu	Elektrikli ve Hibrit Araçlar	Dolaylı
Kimya 2	1	Zorunlu	Akıllı Enerji Sistemleri	Dolaylı
Biyoloji 1	1	Zorunlu	Moleküler Biyoloji ve Genetik (Gen tedavisi ve Genom Çalışmaları)	Dolaylı
Biyoloji 2	2	Zorunlu	İnsan Beyni ve Nörobilim	Doğrudan
Fizik 3	2	Zorunlu	Optik, Elektrooptik ve Fotonik, Enerji Verimliliği (Ulaştırmada, Sanayide, Binalarda)	Doğrudan
Biyoloji 3	2	Zorunlu	Moleküler Biyoloji ve Genetik, Bitki Genetiği ve Tarımsal Biyoteknoloji, Yenilikçi Gıda İşleme Teknolojileri ve Gıda Biyoteknolojisi	Doğrudan
Yer Bilimi	2	Zorunlu	Deprem Çalışmaları (Sismik İzolasyon Yöntemleri, Depreme Dayanıklı Malzeme Teknolojileri, Entegre Teknolojiler, Pratik Güçlendirme Teknolojileri, Jeofizik Çalışmalar-Diri Fayların Tespiti, Deprem Risk Çalışmaları, Zemin Yapısının Tespitine Yönelik Çalışmalar, Deprem Yapı Sönümleyicileri, Yapı Operasyonel Modal Testler, Deprem Erken Uyarı Sistemleri, Tsunami Erken Uyarı Sistemleri, IoT Tabanlı Akıllı Deprem Uyarı Sistemleri dahil), İklim Değişikliği	Doğrudan
Astronomi	3	Zorunlu	Uzay Bilimleri ve Uydu Teknolojileri	Doğrudan

Tablo 1'in Devamı				
Çevre Eğitimi	4	Zorunlu	Sürdürülebilir Çevre (Atık, Geri Dönüşüm, Kirleticilerin Etkileri ve Önlenmesi, Çevre Teknolojileri, Çevre Politikası, Sanayide Temiz Üretim, Çevre Eğitimi ve Araştırmaları dahil), Sürdürülebilir Su Kaynakları (Su Tasarruf Teknolojileri ve Arıtma Teknolojileri dahil), Sürdürülebilir Ormancılık ve Orman Afetleri	Doğrudan
Bilimin Teknolojideki Uygulamaları	2, 3, 4	Seçmeli	Akıllı ve Yenilikçi Malzemeler (Savunma Malzeme Teknolojileri, Şekil Hafızalı Alaşımlar, Süper İletkenler, Alaşım Teknolojileri, Koruyucu Tıbbi Malzemeler de dahil), Biyomedikal Teknoloji ve Ekipmanlar (Tasarım/Üretim/Tedarik), Kök Hücre Çalışmaları, Moleküler Biyoloji ve Genetik Mikro ve Nanoteknoloji	Doğrudan
Fen Öğretiminde Materyal Tasarımı	2, 3, 4	Seçmeli	Dijital Platformlar ve Sosyal Medya (Sosyal Medya Yönetimi dahil), Yapay Zekâ, Makine Öğrenmesi, Arttırılmış ve Sanal Gerçeklik (Yapay Sinir Ağları da dahil), Yazılım ve Sistem Mühendisliği	Doğrudan
Fen ve Teknoloji Kaynaklı Sorunlar	2, 3, 4	Seçmeli	Teknoloji Tarihi, Sürdürülebilir Çevre İklim Değişikliği	Doğrudan
İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	2, 3, 4	Seçmeli	Halk Sağlığı (Klinik epidemiyoloji, Bioistatistik, Sağlık politikaları ve idaresi, Göçmen Sağlığı da dahil), İnsan Beyni ve Nörobilim	Doğrudan
Kimyasal Atıklar ve Çevre Kirliliği	2, 3, 4	Seçmeli	Sürdürülebilir Çevre (Atık, Geri Dönüşüm, Kirleticilerin Etkileri ve Önlenmesi, Çevre Teknolojileri, Çevre Politikası, Sanayide Temiz Üretim, Çevre Eğitimi ve Araştırmaları dahil)	Doğrudan
Türkiye'nin Biyolojik Zenginlikleri	2, 3, 4	Seçmeli	Bitki Genetiği ve Tarımsal Biyoteknoloji, (Tohum Araştırmaları ve Aşı Teknolojisi dahil), Sürdürülebilir Hayvancılık	Doğrudan
Yenilenebilir Enerji Kaynakları	2, 3, 4	Seçmeli	Akıllı Enerji Sistemleri	Doğrudan

Tablo 1'de Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'na ait bazı dersler ve bu derslerin içerikleriyle ilişkili YÖK tarafından belirlenen öncelikli alanlar yer almaktadır. YÖK'ün yayımlamış olduğu 100 öncelikli alan, Fen ve Mühendislik Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Sağlık olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır (Ek-1). Tablo 1'de yer alan öncelikli alanlardan; uzay bilimleri ve uzay teknolojileri, akıllı enerji sistemleri, elektrikli ve hibrit araçlar, bitki genetiği ve tarımsal biyoteknoloji, yenilikçi gıda işleme teknolojileri ve gıda biyoteknolojisi, optik, elektrooptik ve fotonik, enerji verimliliği, deprem çalışmaları, iklim değişikliği, sürdürülebilir çevre, sürdürülebilir su kaynakları, sürdürülebilir ormancılık ve orman afetleri, akıllı ve yenilikçi malzemeler, biyomedikal teknoloji ve ekipmanlar, mikro ve nanoteknoloji, yapay zekâ, makine öğrenmesi, arttırılmış ve sanal gerçeklik ve sürdürülebilir hayvancılık, "Fen ve Mühendislik Bilimleri" başlığı altında yer almaktadır. Moleküler biyoloji ve genetik, insan beyni ve nörobilim, kök hücre

çalışmaları ve halk sağlığı isimli öncelikli alanlar "Sağlık" başlığı altında yer almaktadır. Ayrıca; dijital platformlar ve sosyal medya ile teknoloji tarihi şeklinde adlandırılan öncelikli alanlar ise "Sosyal Bilimler" başlığı altında verilmiştir.

Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nda Alan Eğitimi kodlu 24 zorunlu 10 seçmeli olmak üzere toplam 34 ders yer almaktadır. 34 dersten 17'sinin içeriğinde öncelikli alanlara yer verildiği belirlenmiştir. Programda yer alan bu 17 dersten dördünün içeriğinin doğrudan olmamakla birlikte dolaylı olarak öncelikli alanları kapsamaktadır. Programda yer alan ve öncelikli alanlara yer verilen dersler sınıf bazında incelendiğinde dört dersin birinci sınıfa, dört dersin ikinci sınıfa, bir dersin üçüncü ve bir dersin dördüncü sınıfa ait olduğu görülürken; yedi dersin de alan eğitimi seçmeli derslerine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 1'deki birinci sınıf derslerinden Fizik 1 dersinin içeriğinde yer alan; "bir ve iki boyutlu uzayda hareket örnekleri, bir ve iki boyutlu uzayda etkileşme" konuları sebebiyle bu dersin; "uzay bilimleri ve uydu teknolojileri" isimli öncelikli alan ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 1'deki ikinci sınıf düzeyindeki derslerden olan Biyoloji 2 dersinin içeriğinde yer alan "hayvanlarda sinir sistemi", "sinir sistemi çeşitleri", "merkezi ve çevresel sinir sistemi", "duyusal mekanizmalar", "işitme ve denge", "görme, koklama ve tat alma, dokunma", "endokrin sistem, hormonlar, geri bildirimler, hormonların işlevleri", "kas çeşitleri ve kasılma mekanizması" konularının "insan beyni ve nörobilim" başlıklı öncelikli alanla doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bunun dışında yine ikinci sınıf düzeyinde yer alan Fizik 3 dersinin içeriği incelendiğinde "kırılma ve mercekler, girişim, ince filmler, kırınım, çözünürlük, kutuplanma", "optik araçlar, büyüteç, gözlük, mikroskop vb.", "siyah cisim ışıması, fotoelektrik ve Compton olayı", de Broglie dalgaları, Heisenberg belirsizlik ilkesi, Schrödinger dalgası" konularının içerikte yer alması sebebiyle, Fizik 3 ders içeriğinin "optik, elektrooptik ve fotonik" isimli öncelikli alanı doğrudan karşıladığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Fizik 3 dersinin "ısı ve sıcaklık, maddenin ısısal özellikleri, termodinamik yasaları, tersinir ve tersinmez olaylar, verim ve entropi" gibi konularından ötürü de "enerji verimliliği (ulaştırmada, sanayide, binalarda)" isimli öncelikli alanla doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir. Tablo 1'deki ikinci sınıf düzeyinde yer alan derslerden olan Biyoloji 3'ün ders içeriği incelendiğinde de "genetik ve biyoteknolojinin anlamı, alanları, önemi ve tarihsel gelişimi; modern genetik biliminin doğuşu, Mendel yasaları, tam baskınlık, eksik baskınlık, eş baskınlık, çoklu aleller, Mendel yasalarından sapmalar; sitoplazmik kalıtım, mutasyonlar, moleküler biyoloji, gen teknolojisi, moleküler genetik, insan genetiği ve genetik hastalıklar, populasyon genetiği" konularının "moleküler biyoloji ve genetik" isimli öncelikli alanı ile doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca "gen mühendisliğinin topluma bilime ve teknolojiye sağladığı olanaklar; biyoteknolojinin temel prensipleri, mikroorganizma metabolizması, bitki-hayvan hücre kültürleri, biyoteknolojide temel işlemler; biyoteknolojik uygulamalar" konuları da "bitki genetiği ve tarımsal biyoteknoloji" öncelikli alanı ile doğrudan ilişkilidir. Bunun yanı sıra "mikrobiyal biyokütle üretimi (ekmek mayası, tek hücre proteini), primer metabolitlerin üretimi (sitrik asit, fumarik asit, asetik asit, aminoasit, vitamin), mayalanmalar (alkol mayalanması, laktik asit üretimi, bütirik asit, bütanol, aseton), sekonder metabolit üretimi (antibiyotik), enzim üretimi, gen biyoteknolojisi, çevre biyoteknolojisi" konularının da "yenilikçi gıda işleme teknolojileri ve gıda biyoteknolojisi" isimli öncelikli alan ile doğrudan örtüşmektedir. İkinci sınıf düzeyinde yer alan derslerden son olarak Yer Bilimi dersi içeriğindeki "yer bilimlerinin anlamı; yerküre ile ilgili genel bilgiler, yer yuvarının şekli ve boyutları, yer yuvarının hareketleri, yerin geosferleri, yer içi ısısı, yerçekimi ve izostazi, yer yuvarının yaşı; yer kabuğunu oluşturan maddeler, mineraller, tanım ve özellikleri, kayaç yapan önemli mineraller, kayaçlar hakkında genel bilgiler, magmatik kayaçlar, metamorfizma ve metamorfik kayaçlar, tortul kayaçlar, çözülme ve toprak, çözülme türleri, toprak oluşum koşulları ve çeşitleri; tektonik hareketler: orojenik hareketler, epirojenik hareketler, faylar, volkanizma, depremler; stratigrafi, genel prensipler, jeolojik zamanlar;" konuları sebebiyle "deprem çalışmaları" isimli öncelikli alan; "hava olayları, iklim, rüzgârlar ve mevsimlerin oluşumu" konuları sebebiyle de "iklim değişikliği" isimli öncelikli alan ile doğrudan ilişki taşır.

Tablo 1'e bakıldığında üçüncü sınıf düzeyinde zorunlu ders olarak yer alan Astronomi dersi "Astronominin anlamı, temel kavramlar, astronomide birimler; astronominin dalları, tarihsel gelişimi; astronomiye farklı medeniyetlerin katkıları, astronomide kullanılan araçlar; güneş sistemi, geçmişten günümüze güneş sistemi modelleri, dünya, ay ve güneşin hareketleri; Keppler yasaları, zaman-takvim-mevsimler, güneş sistemi elemanları, yıldızlar, bir yıldız olarak güneş, gökyüzü koordinat sistemi, takımyıldızları, galaksiler, samanyolu galaksisi, evren ve evrenin yapısı, evrenin oluşumu ve geçmişten günümüze evren modelleri, uzay teknolojileri ve günlük yaşama yansımaları" şeklinde içeriğe sahiptir. İçeriğin tümü dikkate alındığında dersin "uzay bilimleri ve uydu teknolojileri" isimli öncelikli alan ile doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1'de dördüncü sınıf düzeyinde de Çevre Eğitimi dersinin öncelikli alanlarla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Çevre Eğitimi dersinin içeriği; "temel ekolojik kavram ve ilkeler, ekosistemler, besin zincirleri, besin ağı, habitat, rekabet; ortak yaşam ve karşılıklı yaşama, enerji akışı, maddenin dolaşımı, nüfus artışı, ekolojik etki, erozyon, toprak ve su kaynakları, çevre duyarlılığı, dünyada çevre duyarlılığıyla ilgili yapılan çalışmalar, kurum ve kuruluşlar; ilköğretim programlarında çevre eğitimi." şeklindedir. Bu içeriğin öncelikli alanlar listesinde yer alan "sürdürülebilir çevre", "sürdürülebilir su kaynakları" ve "sürdürülebilir ormancılık ve orman afetleri" konu alanları ile doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer alan zorunlu derslerin yanı sıra seçmeli derslerin de öncelikli alanlarla ilişkisi incelenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde 10 seçmeli dersin öncelikli alanlar ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu derslerden Bilimin Teknolojideki Uygulamaları isimli derste yer alan "yarı iletkenler ve teknolojileri, lazer teknolojisi, süper iletkenler ve kullanım alanları; X-ışınları ve teknolojisi, iletişim teknolojisi; değişik fiziksel sensörler; GPS ve radar teknolojisi" konularının "akıllı ve yenilikçi malzemeler" öncelikli alanı ile; "görüntüleme teknikleri ve araçları (ultrason, NMR, tomografi, sintilasyon, elektron ve tarama mikroskopları)" konularının "biyomedikal teknoloji ve ekipmanlar" öncelikli alanıyla ve "kök hücre teknolojisi" konusunun "kök hücre çalışmaları" öncelikli alanıyla doğrudan ilişkili olduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca "GDO teknolojisi, genetik kopyalama ve biyoinformatik" konuları "moleküler biyoloji ve genetik" öncelikli alanı ile ilişkiliyken; "nanoteknoloji" konusu da "mikro ve nano teknoloji" öncelikli alanı ile doğrudan ilişkilidir. Yine seçmeli derslerden Fen Eğitiminde Materyal Tasarımı dersinde yer alan "alana özgü teknolojik araç-gereçler ve materyaller (simülasyonlar, animasyonlar, sanal sınıf ve laboratuvar ortamları, kavram karikatürleri, bilimsel ölçüm yapan araçlar, çalışma yaprakları, slaytlar, görsel medya gereçleri vb.)" konuları "dijital platformlar ve sosyal medya" öncelikli alanı ile doğrudan ilişkili olarak düşünülürken; "Fen eğitiminde kullanılabilecek diğer bilişim teknolojileri (web 2.0 araçları, mobil uygulamalar, öğrenci yanıtlama sistemleri, öğrenme yönetim sistemleri) ve artırılmış gerçeklik uygulamaları" konularının da "yapay zekâ, makine öğrenmesi, artırılmış ve sanal gerçeklik" öncelikli alanı ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca Fen ve Teknoloji Kaynaklı Sorunlar isimli seçmeli dersin içeriğinin tümü öncelikli alanlardan bazıları ile uyuşmaktadır. Bunlardan "Fen ve teknolojik gelişmelerin kronolojik tarihçesi" konusu teknoloji tarihi isimli öncelikli alan ile; "Fen ve teknolojideki yenilikler (tarım, yapay hücre, trans genetik canlılar, elektronik, otomasyon), bu yeniliklerin insan hayatına olumlu etkileri, insan sağlığı açısından oluşturduğu riskler" konuları "sürdürülebilir çevre" öncelikli alanı ile ilişkili iken; "sera gazları ve küresel ısınma, felaket senaryoları, geleceğe yönelik projeksiyonlar" konularının da "iklim değişikliği" öncelikli alanı ile doğrudan ilişkili kılmaktadır.

İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi isimli seçmeli ders içeriğinde yer alan "anatomiye giriş ve yapısal düzen; anatomik bölgeler ve boşluklar, dokular, iskelet sistemi ve eklemler; kas sistemi anatomisi ve fizyolojisi; solunum sistemi anatomisi ve fizyolojisi; dolaşım sistemi anatomisi ve fizyolojisi; boşaltım sistemi anatomisi ve fizyolojisi" konuları "halk sağlığı" öncelikli alan ile ilişkiliyken; "sinir sistemi anatomisi ve fizyolojisi; üreme sistemi anatomisi ve fizyolojisi; endokrin sistemi anatomisi ve fizyolojisi" konuları "insan beyni ve nörobilim" öncelikli alanının konu kapsamına girdiği tespit dilmiştir. Ayrıca Kimyasal Atıklar ve

Çevre Kirliliği dersinin içeriğinde yer alan "kimyasal atıklara yol açan kaynaklar; kimyasallara maruz kalma yolları; çevrenin kimyasallarla kirlenmesi; kimyasalların zehirleyici etkileri, kimyasalların canlılar üzerindeki etkileri, kimyasalların çevre üzerindeki etkileri; radyoaktivite, radyoaktif yarılanma ve radyoaktif kirlenme" konularının tamamının "sürdürülebilir çevre" isimli öncelikli alanı doğrudan karşıladığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Türkiye'nin Biyolojik Zenginlikleri isimli seçmeli dersin "Türkiye'nin florasının zenginliği, endemik bitkileri, endemik bitkiler bakımından zengin cinsler, türler, genetik çeşitlilik, bitki genetik kaynakları yönünden yurdumuzdaki durum, bitki genetik çeşitliliğini azaltan etkenler, Türkiye' de bitki genetik çeşitliliğini koruma, genetik çeşitliliğin korunması bakımından coğrafi bölgeler" konularının" bitki genetiği ve tarımsal teknoloji" isimli öncelikli alan ile doğrudan ilişkili olduğu görülürken; "hayvancılıktaki genetik kaynaklar, tür çeşitliliği açısından hayvan faunasının durumu" konuları da "sürdürülebilir hayvancılık" öncelikli alanı ile doğrudan ilişkilidir. Son olarak yine seçmeli derslerden Yenilenebilir Enerji Kaynakları isimli ders içeriğinde yer alan "elektrik enerjisi üretim kaynakları" konusu "akıllı enerji sistemleri" öncelikli alanı ile doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın bu kısmına kadar olan bulgularında zorunlu ve seçmeli derslerin öncelikli alanlarla doğrudan ilişkili olduğu konular belirtilmiştir. Çalışmanın bunda sonraki bulgularında ise öncelikli alanlarla "dolaylı" ilişkili dersler incelenmiştir. Bu dersler arasında üç zorunlu birinci sınıf düzeyindeki ders ve bir de seçmeli ders bulunmaktadır.

Birinci sınıftaki zorunlu derslerden Fizik 2 dersinde yer alan "yük ve korunumu, elektriklenme, yalıtkanlar ve iletkenler, Coulomb yasası, kesikli ve sürekli yüklerin elektrik alanları; Gauss yasası; durgun yük potansiyel enerjisi; doğru akım, AC üreteçleri, elektrik motorları ve transformatörler" konu başlıklarından ötürü, bu ders içeriğinin "elektrikli ve hibrit araçlar" öncelikli alanı ile dolaylı olarak ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çünkü dersin içeriğinde "hibrit araçlar" kısmını doğrudan karşılayacak içerik bulunmazken; bu araçların çalışma prensibini açıklayabilecek birçok kavram yer almaktadır. Kimya 2 dersinde öncelikli alanları doğrudan karşılayacak bir kavrama rastlanmamıştır. Ancak "iç enerji" konusundan ötürü "akıllı enerji sistemleri" öncelikli alanı ile dolaylı ilişkili olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Biyoloji 1 dersi incelendiğinde öncelikli alanlar ile doğrudan ilişkili bir konunun olmadığı belirlenmiştir. Ancak "canlılığın temel birimi (hücre, hücrenin yapısı ve işlevi, zar yapısı ve işlevi); hücre bölünmesi (mitoz, mayoz ve kontrolsüz hücre bölünmesi)" konularının "moleküler biyoloji ve genetik" öncelikli alanının temeline dayandığı; moleküler biyoloji genetik kavramını anlamlandırmak için belirtilen kavramlara dair hazır bulunuşluğun olması gerektiğinden bu ders de öncelikli alanlarla dolaylı ilişkili olarak sınıflandırılmıştır. Son olarak Fen Öğretiminde Materyal Tasarımı dersinin içeriği incelendiğinde yukarıda da belirtildiği üzere iki öncelikli alan (dijital platformlar ve sosyal medya, yapay zekâ, makine öğrenmesi, artırılmış ve sanal gerçeklik) ile doğrudan ilgili olduğu durum söz konusuyken aynı zamanda "yazılım ve sistem mühendisliği" öncelikli alan ile de dolaylı ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çünkü ders içeriğinde yer alan "materyallerin tasarım ve geliştirme ilkeleri" kavramının yazılım bilme durumu ile ilişkilidir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüzde hızlı teknolojik, ekonomik ve sosyal dönüşümler, ülkelerin uluslararası rekabette öne çıkmak ve stratejik üstünlük sağlamak için kalkınma hedeflerini gözden geçirmelerini zorunlu kılmaktadır. Türkiye'de bu doğrultuda yenilikçi üretim, katma değeri yüksek yatırımlar ve nitelikli insan gücü yetiştirme konularında kalkınma stratejilerini güçlendirmek için çeşitli politika geliştirme süreçleri yürütmektedir (T.C. Cumhurbaşkanlığı On Birinci Kalkınma Planı, 2019; TÜBİTAK, 2021; YÖK, 2021a). Bu amaçla belirlenen öncelikli alanlar, gerek araştırma-geliştirme gerekse yükseköğretim sisteminde kritik bir rol oynamaktadır. Kalkınmada öncelikli alanların belirlenmesi, özellikle Türkiye gibi kalkınmakta olan ülkeler için kaynakların verimli kullanımı, sürdürülebilir büyüme ve küresel rekabet gücünü artırmak adına stratejik bir gerekliliktir (Gürbüz, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Öğretmenler ve öğrenciler kalkınma sürecinin desteklenmesinde kilit paydaşlardır ve bu süreci çeşitli şekillerde destekleme kabiliyetine sahiptirler. Bu nedenle ülkelerin eğitim programlarını küresel dünyada zamanla ortaya çıkan toplumsal değişimlere, bilimsel ve teknolojik gelişimlere ayak uydurmanın bir gereği olarak tasarlamaları ve gerektiğinde güncellemeleri gerekmektedir. Bu durum, ülkelerin kalkınmada öncelikli alanlarının eğitim programlarına entegrasyonunun incelenmesini önemli ve gerekli hale getirmektedir.

Bu çalışmada, YÖK'ün belirlediği kalkınmada öncelikli alanlarla Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı içeriklerinin ne ölçüde örtüştüğü araştırılmıştır. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öncelikli alanlarda bilgi sahibi olması, bu konulara dair farkındalık oluşturması ve gelecekteki mesleki yeterliliklerini artırması beklenmektedir. Öğretmenlerin öncelikli alanlarda bilgi sahibi olmaları, hem öğrencilerinin bu alanlara olan ilgisini artıracak hem de ülkede bilim ve teknoloji temelli bir gelişim sağlayacaktır.

4.1 Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programının Öncelikli Alanlarla Uyumu

YÖK tarafından belirlenen "Fen ve Mühendislik Bilimleri", "Sağlık" ve "Sosyal Bilimler" başlıkları altındaki 100 öncelikli alanın, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki Alan Eğitimi ders içerikleriyle ne derece örtüştüğü değerlendirildiğinde, programda yer alan 34 dersin 17'sinin bu alanlarla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu derslerden 13 tanesi doğrudan içerik uyumu gösterirken, dört ders ise dolaylı olarak bu alanlarla ilişkilidir. Araştırmada, programdaki derslerin yalnızca sınırlı bir kısmının öncelikli alanlarla doğrudan veya dolaylı ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, eğitimde kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik stratejik bir adım olarak program içeriklerinin güncellenmesi gerektiğini göstermektedir. Zira belirlenen 100 öncelikli alanın sadece 17 dersle ilişkilendirilmiş olması, bu programda yer alan derslerin öncelikli alanlara yönelik yeterli bir kapsayıcılığa sahip olmadığını göstermektedir.

Küresel olarak eğitim programlarının yenilenmesi ve ülkelerin kalkınma hedeflerine göre şekillendirilmesi gerekliliği, yükseköğretim düzeyinde de tartışılmaktadır (Özer, 2017; Strange & Bayley, 2008). Japonya, Güney Kore ve Kanada gibi ülkeler, yükseköğretim müfredatını ulusal önceliklerine göre şekillendirerek nitelikli insan kaynağı yetiştirmeyi hedeflemektedir (Shin, 2005). Bu çerçevede, Türkiye'nin de yükseköğretim programlarını kalkınma hedefleri doğrultusunda güncellemesi, hem fen bilgisi öğretmen adaylarının öncelikli alanlara ilişkin bilgi düzeylerini artıracak hem de öğrencilerin bu alanlara olan ilgisini pekiştirecektir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019). Ancak Türkiye'de bu bağlamda, YÖK ve MEB tarafından, ilgili program içeriklerinin öncelikli alanlarla örtüşmesine dair spesifik bir beklentiyi ortaya koyan bir rapor veya açıklama bulunmamaktadır. Aynı zamanda bu beklentiyi doğrudan ele alan bilimsel çalışmalara da rastlanmamıştır.

4.2 Fen Bilgisi Öğretmenliği Programının Kalkınmaya Katkı Potansiyeli

Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nın, öğretmen adaylarını bilimsel bilgi ve becerilerle donatarak kalkınmada öncelikli alanlara katkı sağlaması mümkündür. STEM, kodlama, biyoteknoloji, nanoteknoloji gibi alanlarda bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının öğrencilerine bu alanlara yönelik ilgi uyandırması ve yetkinlik kazandırması ülke kalkınması açısından önem taşımaktadır (Seymen, 2017). Bu bağlamda, Türkiye'nin bilim ve teknoloji temelli gelişim hedefleri doğrultusunda öğretmen adaylarına öncelikli alanlarda daha kapsamlı bilgi sunulması gerekmektedir.

Bu araştırmada, programda yer alan zorunlu ve seçmeli derslerin belirli bir kısmının öncelikli alanlarla ilişkili olduğu görülmüştür. Ancak, seçmeli derslerin alınma zorunluluğu olmaması, öğrencilerin öncelikli alanlara ilişkin bilgi edinme fırsatını sınırlayabilir. Bu bağlamda, özellikle kalkınmada öncelikli alanlara doğrudan yönelik derslerin seçmeli değil zorunlu hale getirilmesi veya öğrencilerin seçmeli dersler kapsamında öncelikli alanlarla ilişkili dersleri almalarını teşvik eden bir düzenleme yapılması önerilmektedir (Yıldırım, 2021).

4.3 Eğitim Programlarının Yenilenmesi ve Gelecek Nesillerin Yetiştirilmesi

21. yüzyılın gereksinimlerine uygun, yenilikçi ve sürdürülebilir eğitim programlarının geliştirilmesi, Türkiye'nin kalkınma hedeflerine ulaşmasında kritik rol oynamaktadır. Dünyanın önde gelen ülkeleri, bilim ve teknoloji alanlarında sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak için eğitim reformları gerçekleştirmekte ve eğitimde öncelikli alanlara odaklanmaktadır (Altan, 2023). Türkiye'nin de benzer bir strateji izlemesi ve Fen Bilgisi Öğretmenliği gibi programlarda, öğrencilere yenilikçi alanlarda yeterlilik kazandıracak müfredat değişiklikleri yapması önemlidir. Bu bağlamda, Fen Bilgisi öğretmenlerinin, yapay zekâ, biyoteknoloji, yenilenebilir enerji ve iklim değişikliği gibi kritik konulara dair bilgi birikimlerini artırmak, öğrencilerin bu konulara ilgi göstermesine doğrudan katkı sunacaktır.

Öğretmen adaylarının, öğrencilerine yenilikçi düşünme becerisi kazandırmaları, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri, geleceğin ekonomik ve teknolojik koşullarına uyum sağlayabilecek nesiller yetiştirmelerine yardımcı olacaktır (Aydeniz, 2017; Karabacak & Sezgin, 2019). Bu çerçevede, eğitim sisteminin kalkınma hedeflerine uyumlu bir şekilde yeniden yapılandırılması, sadece fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi düzeyini değil, aynı zamanda ülkenin nitelikli insan gücü kapasitesini de artıracaktır. Uluslararası raporlarda da küresel dünyada zamanla ortaya çıkan toplumsal değişimlere, bilimsel ve teknolojik gelişimlere ayak uydurmanın bir gereği olarak ülkelerin eğitim programlarının yeniden tasarlanmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2020).

Sonuç olarak, bu çalışmanın sürdürülebilir bir toplum inşasında eğitimin işlevine dikkat çekmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nın YÖK tarafından belirlenen öncelikli alanlarla sınırlı bir düzeyde örtüştüğünü göstermektedir. İşin değişen doğası, teknolojik gelişmeler ve iklim değişikliği gibi toplumsal sorunları değerlendirebilmek için öğretmen eğitiminin bütünsel bir yaklaşımla ele alınması önemli görülmektedir. Öncelikli alanların fen bilgisi öğretmenliği müfredatında yeterince yer almaması, öğretmen adaylarının kalkınma hedefleri doğrultusunda yetiştirilmesi sürecinde eksikliklere yol açabilir. Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nın kalkınmada öncelikli alanlar doğrultusunda güncellenmesi, Türkiye'nin bilim ve teknoloji alanında ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesi açısından stratejik bir öneme sahiptir. Bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitiminde öncelikli alanların önemini vurgulamakta ve bu doğrultuda müfredat geliştirme süreçlerine katkı sunmaktadır.

4.4 Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda, aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

i. Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki ders içerikleri, öncelikli alanlarla doğrudan ilişkili olacak şekilde güncellenmelidir. Programda yer alan ve öncelikli alanlarla dolaylı ilişkili derslerin içerikleri, bu alanlarla daha güçlü bir bağlantı kuracak şekilde revize edilmelidir.
ii. Öncelikli alanlarla doğrudan ilişkili derslerin sayısı artırılmalı ve bu dersler programın zorunlu dersleri arasına dahil edilmelidir. Böylece, tüm öğretmen adaylarının öncelikli alanlarda asgari düzeyde bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.
iii. Öğrencilerin öncelikli alanlarla ilişkili seçmeli dersleri tercih etmelerini teşvik edecek mekanizmalar oluşturulmalıdır. Akademik danışmanlık hizmetleri bu doğrultuda etkin kullanılabilir.
iv. Öğretmen adaylarına, öncelikli alanlarda uygulamalı eğitim, staj ve proje imkanları sunulmalıdır. Bu sayede teori ve pratik birleşerek, adayların bu alanlardaki yetkinlikleri artırılabilir.
v. Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nın kalkınma hedefleriyle uyumlu hale getirilmesi için YÖK ve MEB arasında iş birliği güçlendirilmelidir. Ortak çalışma grupları ve komisyonlar oluşturularak programların sürekli güncellenmesi sağlanabilir.
vi. Programın öncelikli alanlarla uyumu düzenli aralıklarla değerlendirilmelidir. Bu değerlendirmeler ışığında, program içerikleri ve öğretim yöntemleri sürekli iyileştirilmelidir.

Kaynakça/Reference

Aka, E. İ., Yılmaz, M. & Karakaya, F. (2019). 2018 Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programındaki biyoloji derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 133-143.

Aksu, C. (2011). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre. *Güney Ege Kalkınma Ajansı.* https://geka.gov.tr/uploads/pages_v/o_19v5e00u1ru61bbncf2qmlcpv8.pdf

Altan, M. Z. (2023). Girişimci ve yenilikçi bir ekosistem yaratmak "İnekler peynir yapabilir mi?". *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 6*(1), 17-38. https://dergipark.org.tr/tr/pub/eyyad/issue/78590/1262898

Anılan, B. & Balbağ, M. Z. (2014). Fen bilgisi öğretmenliği programında yer alan derslerin öğretmen adayları tarafından gereklilik ve işe vurukluk düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 38-50.

Aydeniz, M. (2017). Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 Hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası. *University of Tennessee, Knoxville.*

Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (7. baskı). Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (Ed.). (2013). *Araştırma deseni* (4. baskı). Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş.* (Gözden geçirilmiş baskı). Celepler Matbaacılık.

Dağtekin, A. & Zorluoğlu, S. L. (2019). Güncellenen fen bilgisi öğretmenliği lisans programı hakkındaki akademisyenlerin görüşleri. *SDU International Journal of EducationalStudies*, *6*(1), 31-35.

Demirbaş, M. & Yağbasan, R. (2005). Türkiye'de etkili Fen öğretimi için ilköğretim kurumlarına yönelik olarak gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarının analizi ve karşılaşılan problemlere yönelik çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 53-67.

Erkut, E. (2014). *Türkiye'de girişimcilik ve üniversiteler*. http://erhanerkut.com/girisimcilik/turkiyede-girisimcilik-ve-universiteler/

Eryılmaz, T. (2011). *Sürdürülebilir Kalkınma Kavramı ve Türkiye'de Sürdürülebilir Kalkınma.* [Yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.

Gürbüz, M. K. (2018). *Etkili ve etkin bir Ar-Ge destek mekanizması: TÜBİTAK'ın öncelikli Ar-Ge destek programı (1003) için bir değerlendirme çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Haan, S., Kingamkono R., Tindamanyire, N., Mshinda, H., Makandi, H., Tibazarva, F., Kubata, B. & Montorzi, G. (2015). Setting research priorities across science, technology and health sectors: the Tanzania experience. *Health Research Policy and Systems,* 13:14. https://doi.org/10.1186/s12961-015-0002-2

Harmonized National Research and Develepment Agenda 2017-2022. https://www.dost.gov.ph/knowledge-resources/downloads/file/791-harmonized-national-r-d-agenda-2017-2022.html

Karabacak, Z. İ. ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi, 1*(488), 319-343.

Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice, 29*(5), 577-597

McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundematals for the consumer.* (4th ed.). USA: Pearson Education, Inc.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book. Thousand Oaks*. CA: Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). 2019-2023 Stratejik Planı. Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/21161923_MEB_2019-2023_Stratejik_Plani.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). Eğitimde Geleceğe Bakış Raporu. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/174

O'Connor, M. (1994). *Is Sustainable capitalism possible?, Is capitalism sustainable?; Political economy and politics of ecology* (Çev. Ö. Orhangazi) The Guilford Press: New York.

OECD (2020). *Curriculum (re)design: A series of thematic reports from the OECD education 2030 project*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/brochure-thematic-reports-on-curri culum-redesign.pdf

O'Riordan, T. (2003) Environmental science, sustain ability and politics Transactions of the Institute of British Geographers, New Series, Vol. 29, No. 2, *Geography: Making a Difference in a Globalizing World*, 234-247.

Özer, N., B. (2017). Uluslararası kuruluşların sürdürülebilir kalkınma politikaları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2).

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Pillai, G., Chibale, K., Constable, E., Keller, A., Guiterrez, M., Mirza, F., Sengstag, C., Masimirembwa, C., Denti, P., Maartens, G., Ramsay, M., Ogutu, B., Makonnen, E., Gordon, R., Ferreira, C., Goldbaum, F., Degrave, W., Spector, J., Tadmor, B. & Kaiser, H. J. (2018). *BMC Medical Education*, 18:223. https://doi.org/10.1186/s12909-018-1331-y

Seymen, A., F. (2017). Y ve Z kuşak insanı özelliklerinin Millî Eğitim Bakanlığı 2014-2019 stratejik programı ve TÜBİTAK vizyon 2023 öngörüleri ile ilişkilendirilmesi, *Journal of Urban Academy, 10*(4).

Shin, D.C. (2005). Recent experience of and prospects for high-speedrail in Korea, Institute of Urban and Regional development university of California, *Berkeley Working Paper, 2*, 5-35.

Strange, T. & Bayley, A. (2008). Sustainable development: Linking economy, society and environment. *OE CD Publications*. http://www.keepeek.com/Digital-Asset.

Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(1), 33-51.

TEDMEM. (2023). *Yeni Bir Eğitim Anlayışı Şar*t. Türk Eğitim Derneği. https://tedmem.org/yayin/yeni-bir-egitim-anlayisi-sart

Tekin, A. (2015). Küreselleşen Dünya'da bölgesel kalkınma dinamikleri, Kamu politikaları ve bölgesel kalkınma ajansları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29*, 37-48.

Tosun, F. Ç. & Çevik, C. (2011). Fen Bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin Fen ve teknoloji ders programı hakkındaki görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(1), 153-177.

TÜBİTAK. (2022). *Öncelikli alanlar AR-GE projeleri destekleme programı.* https://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/akademik/ulusal-destek-programlari#destekler_akademik_ana_sayfa_akordiyon-block_1-0

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı.* Strateji ve Bütçe Başkanlığı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı. (2018). *Avrupa birliğinde kalkınma ajansları*. Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü. https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/10/Avrupa-Birlig%cc%86inde-Kalk%c4%b1nma-Ajanslari.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2019). 2023 Sanayi ve Teknoloji Stratejisi. https://www.sanayi.gov.tr/assets/pdf/SanayiStratejiBelgesi2023.pdf

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Genişletilmiş Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, O. (2021). YÖK 100/2000 bursu üzerine bir değerlendirme: Avantajlar ve dezavantajlar. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(2), 146-164.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2021a). *100/2000 doktora bursları*. https://yuzikibinbursu.yok.gov.tr/hangi-alanlarda

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2021b). *Öğretmen yetiştirme lisans programları.* https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Fen_Bilgisi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2022). Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Fen_Bilgisi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Rapid technological, economic, and social transformations compel nations to realign their development strategies for global competitiveness. For developing countries like Türkiye, prioritizing strategic sectors such as artificial intelligence, biotechnology, renewable energy, and advanced materials is critical for achieving sustainable growth and innovation. The Council of Higher Education (YÖK) has identified 100 priority areas in development, categorized under "Science and Engineering," "Health," and "Social Sciences," to guide national progress. However, integrating these priorities into higher education curricula, particularly teacher training programs, remains a significant challenge. This study investigates the alignment of the Science Teacher Education Undergraduate Program with YÖK's priority areas, emphasizing the role of education in cultivating human capital capable of addressing future societal and economic demands.

Science education serves as a cornerstone for fostering scientific literacy and innovation. As future educators, science teachers must be equipped with knowledge and pedagogical skills that reflect contemporary technological and developmental trends. Previous research curricula to evolve in tandem with national development goals (Shin, 2005; Strange & Bayley, 2008). Despite this, limited studies have examined how teacher education programs in Türkiye integrate priority areas into their coursework. This study addresses this gap by evaluating how much the Science Teacher Education Program aligns with YÖK's framework, thereby contributing to discussions on curriculum reform and sustainable development.

The study is grounded in the rationale that education systems must produce graduates who can navigate and contribute to priority sectors. This research identifies strengths and gaps in the current program by analyzing course contents, offering insights for policymakers and curriculum developers. The findings have implications for enhancing the quality of teacher education, ensuring that future educators are prepared to inspire students in critical fields such as renewable energy, biotechnology, and climate science.

2. METHOD

This qualitative study employs a single-case holistic design to evaluate the alignment between the Science Teacher Education Undergraduate Program and YÖK's priority areas. Document analysis and descriptive methods were utilized to systematically examine course contents and their relevance to the designated fields.

Two primary data sources were analyzed:
i. YÖK's Priority Areas List: The official list of 100 priority areas, accessible via YÖK's website, was categorized into three domains: Science and Engineering (35 areas), Health (26 areas), and Social Sciences (39 areas).
ii. Science Teacher Education Program Curriculum: The program's course descriptions, obtained from YÖK's official portal, included 34 courses (24 mandatory, 10 elective) under the "Field Education" category. Courses were evaluated based on their direct or indirect relevance to YÖK's priority areas. Direct alignment was assigned when course content explicitly addressed topics within a priority area (e.g., "Human Brain and Neuroscience" in Biology 2). Indirect alignment was coded when foundational concepts supported priority areas without explicit mention (e.g., electrical principles in Physics 2 relating to hybrid vehicles). Descriptive analysis was conducted to categorize courses by academic year, type (mandatory/elective), and alignment level.

To ensure rigor, triangulation was applied:
Expert Review: Three science education specialists and two secondary science teachers independently assessed the alignment classifications.
Inter-Coder Agreement: Miles and Huberman's (1994) reliability formula yielded an 84% consensus rate, exceeding the 80% threshold for qualitative studies.
Transparent Methodology: Detailed documentation of the research process enhanced reproducibility.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND CONCLUSION

The analysis revealed that 17 out of 34 courses (50%) demonstrated alignment with YÖK's priority areas. Among these, 13 courses (76.5%) showed direct alignment, while 4 courses (23.5%) had indirect alignment. Mandatory courses dominated the primary years, while electives contributed significantly to advanced and interdisciplinary topics.

Direct Alignment
- First Year: Physics 1 ("Space Sciences and Satellite Technologies") and Biology 1 ("Molecular Biology and Genetics") introduced foundational concepts.
- Second Year: Biology 2 ("Human Brain and Neuroscience"), Physics 3 ("Optics and Energy Efficiency"), and Earth Science ("Earthquake Studies and Climate Change") emphasized applied sciences.
- Third Year: Astronomy ("Space Sciences") reinforced spatial literacy.
- Fourth Year: Environmental Education ("Sustainable Environment") addressed ecological challenges.
- Electives: Courses like Renewable Energy Sources ("Smart Energy Systems") and Science Applications in Technology ("Biomedical Equipment") provided specialized knowledge.

Indirect Alignment
- Physics 2: Concepts like electric currents and transformers supported "Hybrid Vehicles" without explicit reference.
- Chemistry 2: Thermodynamics principles indirectly related to "Smart Energy Systems."
- Biology 1: Cellular biology laid the groundwork for genetic studies.
- Material Design in Science Education: Software principles linked to "System Engineering."

Distribution by Academic Year
- First Year: 4 courses (2 direct, 2 indirect)
- Second Year: 4 courses (all direct)
- Third Year: 1 course (direct)
- Fourth Year: 1 course (direct)
- Electives: 7 courses (all direct)

Despite these alignments, 50% of the curriculum showed no connection to priority areas, highlighting significant gaps in fields like cybersecurity, nanotechnology, and artificial intelligence.
This study underscores the partial integration of YÖK's priority areas into the Science Teacher Education Program. While mandatory courses in foundational sciences and electives in advanced topics demonstrate alignment, the program's scope remains inadequate to address Türkiye's comprehensive development goals.

The dominance of direct alignment in electives (e.g., Renewable Energy Sources) suggests that specialized knowledge is optional rather than mandatory. This risks producing graduates with uneven competencies in critical areas. For instance, artificial intelligence and nanotechnology, identified as national priorities, are absent from the curriculum. Similarly, interdisciplinary topics like "Climate Change" are confined to a single course, limiting holistic understanding.

Science teachers play a pivotal role in inspiring future innovators. However, the current program's limited focus on priority areas may hinder their ability to contextualize classroom content within national development strategies. Comparative studies from South Korea and Japan emphasize integrating STEM and innovation into teacher training to foster workforce readiness (OECD, 2020; Shin, 2005). Türkiye's curriculum must adopt similar reforms to align with global trends.

The Science Teacher Education Program must evolve to meet Türkiye's development vision. By bridging gaps in curriculum alignment, the program can cultivate educators who are not only subject-matter experts but also advocates for sustainable and innovative growth. Future research should explore stakeholder perceptions and longitudinal impacts of curriculum changes on student outcomes.

EKLER

Ek-1. YÖK Öncelikli Alanlar

Sayı	Alan
Fen ve Mühendislik Bilimleri	
1	Afet ve Acil Durum Yönetimi (Meteorolojik Afetler, Afet ve Acil Durum Yönetiminde Koordinasyon dahil)
2	Ağ Teknolojileri (5G, Geniş bant, Nesnelerin İnterneti, Blok zincir Teknolojisi)
3	Akıllı Enerji Sistemleri
4	Akıllı ve Yenilikçi Malzemeler (Savunma Malzeme Teknolojileri, Şekil Hafızalı Alaşımlar, Süper İletkenler, Alaşım Teknolojileri, Koruyucu Tıbbi Malzemeler de Dahil)
5	Bitki Genetiği ve Tarımsal Biyoteknoloji (Tohum Araştırmaları ve Aşı Teknolojisi dahil)
6	Biyogüvenlik
7	Biyomedikal Teknoloji ve Ekipmanlar (Tasarım/Üretim/Tedarik)
8	Deniz Ekosistemlerinin Sürdürebilirliği (Denizel Müsilaj, Biyoçeşitlilik, Rezervlerin Korunması, Hassas ve Koruma Alanlarının Belirlenmesi, Deniz Kirliliği, Kıyısal Alan Tahribatı Dahil)
9	Deniz Jeolojisi ve Jeofiziği (Deniz Sismolojisi, Deniz tabanı Deprem ve Tsunami Gözlem Teknolojileri, İnsansız Sualtı Araçları dahil)
10	Deniz ve Gemi Mühendisliği (Denizaltı Tasarımı da Dahil)
11	Deprem Çalışmaları (Sismik İzolasyon Yöntemleri, Depreme Dayanıklı Malzeme Teknolojileri, Entegre Teknolojiler, Pratik Güçlendirme Teknolojileri, Jeofizik Çalışmalar-Diri Fayların Tespiti, Deprem Risk Çalışmaları, Zemin Yapısının Tespitine Yönelik Çalışmalar, Deprem Yapı Sönümleyicileri, Yapı Operasyonel Modal Testler, Deprem Erken Uyarı Sistemleri, Tsunami Erken Uyarı Sistemleri, IoT Tabanlı Akıllı Deprem Uyarı Sistemleri dahil)
12	Elektrikli ve Hibrit Araçlar
13	Endüstri Mühendisliği (Yöneylem Araştırması; Tedarik Zinciri Yönetimi, Lojistik)
14	Enerji Verimliliği (Ulaştırmada, Sanayide, Binalarda)
15	İklim Değişikliği
16	İleri Robotik Sistemler ve Mekatronik (Bacaklı Robotlar, Biyomimik Robotlar, Biyorobotik, Biyomekanik, İnsan-Robot Beraber Çalışabilme de Dahil)
17	Mikro ve Nanoteknoloji
18	Nöromühendislik
19	Optik, Elektrooptik ve Fotonik
20	Savunma Teknolojileri (Yönlendirilmiş ve Yoğun Enerji Teknolojileri, Görünmezlik Teknolojileri, Yüzey ve Kaplama Teknolojileri, Uydu Tasarımı, Patlayıcı Davranışları ve Detonasyon Teknolojisi, Çağdaş Radar Teknolojileri, Hava Platformu Tasarımı, Güdüm Teknolojileri, Elektronik Harp)
21	Siber Güvenlik/Kriptoloji

22	Sürdürülebilir Çevre (Atık, Geri Dönüşüm, Kirleticilerin Etkileri ve Önlenmesi, Çevre Teknolojileri, Çevre Politikası, Sanayide Temiz Üretim, Çevre Eğitimi ve Araştırmaları Dahil)
23	Sürdürülebilir Hayvancılık
24	Sürdürülebilir Ormancılık ve Orman Afetleri
25	Sürdürülebilir Su Kaynakları (Su Tasarruf Teknolojileri ve Arıtma Teknolojileri dahil)
26	Sürdürülebilir Tarım (Yenilikçi ve İyi Tarım Uygulamaları Dahil)
27	Sürdürülebilir Su Kaynakları (Su Tasarruf Teknolojileri ve Arıtma Teknolojileri dahil)
28	Tarım ve Hayvancılıkta Dijital Teknolojiler (Tarım Teknolojisi, Tarımda Yapay Zekâ, Akıllı Tarım Uygulamaları)
29	Uzaktan Algılama ve Coğrafi Bilgi Sistemleri (RF, IR ve Akustik Sensörler, İleri Düzeyde Veri/Görüntü İşleme de dahil)
30	Uzay Bilimleri ve Uydu Teknolojileri
31	Veri Bilimi ve Bulut Bilişim (Büyük Veri Teknolojileri de dahil)
32	Yapay Zekâ. Makine Öğrenmesi, Artırılmış ve Sanal Gerçeklik (Yapay Sinir Ağları da dahil)
33	Yazılım ve Sistem Mühendisliği
34	Yenilikçi Gıda İşleme Teknolojileri ve Gıda Biyoteknolojisi
35	Yeraltı Enerji Kaynakları Yönetimi (Derin Deniz Sondajı ve Üretim Teknikleri, Doğal Gaz Üretim/Depolama Teknolojileri, Jeotermal Rezervuar, Petrol ve Doğal Gaz Mühendisliğinde Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi dahil)
Sosyal Bilimler	
1	Afrika Çalışmaları
2	Antropoloji
3	Askeri Tarih
4	Bilgi ve Belge Yönetimi
5	Bilim Sosyolojisi
6	Bilim Tarihi
7	Bilişim Hukuku
8	Dijital Platformlar ve Sosyal Medya
9	Ermeni Çalışmaları
10	Felsefe Tarihi
11	Gelişme Ekonomisi
12	Göç ve Göçmen Çalışmaları
13	Hukuk Tarihi
14	İbrani Dili ve Kültürü
15	İktisat Tarihi
16	İnsan Hakları Hukuku
17	İşaret Dili
18	Kadın ve Aile Çalışmaları
19	Kamu Maliyesi

20	Kırsal Kalkınma
21	Nümizmatik
22	Okul Öncesi Eğitim
23	Özel Eğitim
24	Psikoloji (Aile Psikolojisi, Klinik Psikoloji, Bireysel ve Toplumsal Psikoloji Dahil)
25	Sağlık Ekonomisi
26	Sistematik Felsefe ve Mantık
27	Siyaset Felsefesi
28	Siyaset Psikolojisi
29	Somut Olmayan Kültürel Miras
30	Sosyometri
31	Soykırım Çalışmaları
32	Süryani Dili ve Kültürü
33	Taşınabilir Kültür Varlıkları Koruma ve Onarım
34	Teknoloji Tarihi
35	Ticaret ve Finans Sektörlerinde Dijital Dönüşüm
36	Uluslararası Çatışma Çözümleri/Müzakere ve Arabuluculuk
37	Uluslararası Güvenlik ve Terör (Sosyal ve Ekonomik Boyutlarıyla Terörle Mücadele de dahil)
38	Uzaktan Çalışma Yöntemleri, İstihdam ve İş Modelleri
39	Uzaktan Eğitim Uygulamaları (Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri, Sanal Laboratuvar Uygulamaları, Eğitim ve Öğretimde Dijital Oyun Teknolojileri dahil)
Sağlık	
1	Aşı Çalışmaları
2	Çocuk Gelişimi ve Beslenme
3	Doğal ve Bitkisel Ürünler / Kozmetik Ürünler
4	Enfeksiyon Hastalıklarının İmmünolojisi
5	Ergoterapi
6	Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon
7	Halk Sağlığı (Klinik epidemiyoloji, Bioistatistik, Sağlık politikaları ve idaresi, Göçmen Sağlığı da dahil)
8	Hastane Enfeksiyonları ve Antimikrobiyal Direnç
9	Hemşirelik (Cerrahi Hastalıklar Hemşireliği, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği, Doğum ve Kadın Hastalıkları Hemşireliği, İç Hastalıkları Hemşireliği, Hemşirelik Esasları, Yoğun Bakım Hemşireliği)
10	İmmüno Farmakoloji
11	İnsan Beyni ve Nörobilim
12	Klinik Eczacılık
13	Kök Hücre Çalışmaları
14	Metabolizma ve Kronik Hastalıklar (Obezite, Diyabet ve Ateroskleroz)
15	Moleküler Biyoloji ve Genetik (Gen tedavisi ve Genom Çalışmaları)
16	Moleküler Farmakoloji ve İlaç Araştırmaları

17	Moleküler Onkoloji ve Kanser Araştırmaları
18	Moleküler Patoloji ve Laboratuvar Tıp
19	Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları
20	Rehabilitasyon Tıbbi ve Yardımcı Teknolojiler
21	Sağlıklı Beslenme, Sağlıklı Yaşam ve Gıda Katkı Maddeleri
22	Tıp Etiği
23	Tıp Tarihi
24	Toksikoloji
25	Translasyonel Tıp
26	Yaşlı Sağlığı (Geriatri)

Ek-2. Fen Bilgi Öğretmenliği Lisans Programı Alan Eğitimi Kodlu Derslerin Listesi

	Zorunlu Dersler
Birinci Sınıf Dersleri	
1.	Fizik 1
2.	Kimya 1
3.	Genel Matematik 1
4.	Fizik 2
5.	Kimya 2
6.	Biyoloji 1
7.	Genel Matematik 2
İkinci Sınıf Dersleri	
8.	Fen Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları
9.	Biyoloji 2
10.	Fizik 3
11.	Kimya 3
12.	Fen Öğretim Programları
13.	Biyoloji 3
14.	Yer Bilimi
Üçüncü Sınıf Dersleri	
15.	Fen Öğretimi 1
16.	Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları 1
17.	Astronomi
18.	Fen Öğretimi 2
19.	Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları 2
20.	Bilimsel Muhakeme Becerileri
Dördüncü Sınıf Dersleri	
21.	Disiplinler Arası Fen Öğretimi
22.	Çevre Eğitimi
23.	Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları
24.	Bilimin Doğası ve Öğretimi
	Seçmeli Dersler
1.	Bilimin Teknolojideki Uygulamaları
2.	Fen Bilgisi Ders Kitabı İncelemesi
3.	Fen Bilgisi Öğretiminde Kavram Yanılgıları
4.	Fen Öğretiminde Materyal Tasarımı
5.	Fen ve Teknoloji Kaynaklı Sorunlar
6.	İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi
7.	Kimyasal Atıklar ve Çevre Kirliliği
8.	Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi
9.	Türkiye'nin Biyolojik Zenginlikleri
10.	Yenilenebilir Enerji Kaynakları

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28/11/2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 514

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %25, 3. yazarın araştırmaya katkı oranı %25'dir. Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma. Yazar 2 ve 3: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 955– 991. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1448125

Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kümeler Konusuna İlişkin Argüman Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi

Investigation of Seventh Grade Students' Argument Formation Processes on the Subject of Sets

Şerife ZAİMOĞLU[1]

Geliş Tarihi (*Received*): 06.03.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 13.04.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Bu çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin diyalojik tartışmalar yoluyla kümeler konusuna ilişkin argüman oluşturma süreçlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, yedinci sınıf toplam 20 öğrenci ile yürütülmüştür. Nitel bir durum çalışması olan araştırmada veriler diyalojik tartışmalar yoluyla toplanmıştır. Bu araştırma için araştırmacının bir kısmı lisans özel öğretim yöntem ve teknikleri dersi ders notlarından olmak üzere araştırmacı tarafından kümeler konusu ile ilgili toplam 19 soru hazırlanmıştır. Sorular haftada iki ders saati olmak üzere 2 ay süre ile tartışılmıştır. Dersler gerekli izinler alınarak video kaydına alınmıştır. Video kayıtlarındaki konuşmalar bir değiştirme yapılmadan yazıya dökülmüştür. Araştırma verilerinin analizi betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak yapılmıştır. Argüman düzeylerinin belirlenmesinde Toulmin Argümantasyon Modeli kullanılmıştır. Süreçte sahip olunan kavramsal engellerin saptanmasında ise içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, yeterli süre, düşündürücü etkinlikler ve bilişsel düzeyde zorlayıcı öğretmen sorularıyla öğrencilerin diyalojik süreci yürütebildiklerini ve yüksek düzeyde argümanlar oluşturabildiklerini göstermiştir. Süreçte üçgen ile üçgensel bölge, açı ile açının ölçüsü, küme ile boş küme, kesişim kümesi ile ortak özellik yöntemiyle gösterim arasında ve liste yöntemi ile gösterimde parantez kullanımı ile ilgili kavramsal engeller yaşandığı görülmüş ve giderilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Toulmin argümantasyon modeli, Diyalojik tartışma, Argüman, Küme

&

Abstract: This study aims to examine the argument formation processes of seventh grade students on the subject of sets through dialogic discussions. The study was conducted with a total of 20 seventh grade students. The data in the study, which is a qualitative case study, was collected through dialogic discussions. For this research, a total of 19 questions on the subject of sets were prepared by the researcher, some of which were taken from the undergraduate special teaching methods and techniques course lecture notes. The questions were discussed for 2 months, two class hours per week. The lessons were video-recorded with the necessary permissions. The conversations in the video recordings were transcribed without any changes. The analysis of the research data was conducted using the descriptive analysis approach. The Toulmin Argumentation Model was used to determine the argument levels. Content analysis was conducted to determine the conceptual barriers in the process. The findings showed that the students were able to carry out the dialogic process and create high-level arguments with sufficient time, thought-provoking activities and challenging teacher questions at a cognitive level. In the process, conceptual obstacles were observed and resolved between triangles and triangular regions, angles and their measures, sets and empty sets, intersection sets and common feature method representations, and the use of parentheses in list method representations.

Keywords: Toulmin argumentation model, Dialogic argument, Argument, Set

Atıf/Cite as: Zaimoğlu, Ş. (2025). Yedinci sınıf öğrencilerinin kümeler konusuna ilişkin argüman oluşturma süreçlerinin incelenmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 955-991, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1448125.*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Sorumlu Yazar: Dr. Şerife ZAİMOĞLU, MEB, İlköğretim Matematik Öğretmeni, serifezaim10@gmail.com, 0000-0001-8100-0210

*This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Kümeler konusu matematik müfredatının tamamına öncül teşkil eden matematiğin en temel konusudur. Nil nehrinin sularının çekilmesiyle Mısırlıların her yıl tarlalarını ölçme ihtiyacıyla doğan matematik, çağlar boyunca katlanarak artan bir birikimle her bir alanı ayrı bir bilim dalı olacak seviyeye ulaşmışken, tüm bu alanlarda birbirinden bağımsız görünen matematiksel nesnelerin, teorilerin tamamını ortak bir zemine dayandırarak türetme fikri ortaya çıkmıştır. Bu fikirle ortaya atılan problem matematiğin temellendirilmesi olarak adlandırılmaktadır (Bilgin, 2018). 19. Yüzyılın sonu 20.yüzyılın başlarında birçok matematikçinin ilgilendiği bu problem sancılı süreçlerden sonra kümeler kuramı hem günümüz matematiğine temel oluşturmuş hem de kümeler kuramı yeni bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmıştır (Bilgin, 2018). Günümüz modern matematiğinin temeli kümeler kuramı olarak kabul edilmektedir. Tüm matematiksel nesneler kümeler üzerine yapılandırılabilir ve tüm matematiksel argümanlar kümelerin dili ile ifade edilebilir. Bir küme objelerin iyi tanımlı bir topluluğudur. İyi tanımlı demek, bir kümenin elemanlarının bu kümede mi yoksa bu kümede değil mi şüphesine mahal vermeyecek şekilde tanımlanması demektir (Özdemir, 1999). Bu tanım eski zamanlardan beri bilinmesiyle beraber kümelerin sistematik bir şekilde incelenmesi 19.yüzyılda George Cantor'un çalışmaları ile başlamıştır. Küme teorisinin kurucusu George Cantor (1845-1918) dur (Özdemir, 1999). Cantor'a göre küme, sezgilerimizin veya zihnimizin belirli ve ayırt edilebilir nesnelerinin bir bütün olarak kavranabilecek şekilde toplanması halidir (İpek vd., 2009). Bu nesneler, kümenin elemanı veya öğesi olarak adlandırılırlar ve bir küme, tamamen elemanları tarafından belirlenir (Fraenkel, 1966). Cantor'un bu ifadesinde kümeler kuramının temel kavramlarından ikisi görülmektedir. *Küme ve elemanı olmak.* Bir elemanın söz konusu kümenin elemanı olup olmadığına karar vermek için elemanın iyi tanımlanmış olması gerekmektedir. (Özdemir, 1999). Fischbein ve Baltsan (1999) zaman içinde çoğu öğrencinin kümenin bu formal tanımıyla çelişen, nesneler koleksiyonuna dayanan bir sezgisel küme tanımı geliştirdiğini belirtmiştir. Baki ve Şahin (2002) nesnelerin bir kuralla veya ortak özellikle birlikte bir araya gelmesiyle küme oluşabileceğinin, mümkün olmayan ortak özellikler veya bir arada olamama gibi durumlarda küme oluşturulamayacağının vurgulanması gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin "bitki türleri kümesi" daha açık ve detaylı bir tanımlamayla "Ege bölgesindeki bitki türleri" kümesi olarak ifade edildiğinde ancak tam olarak bir küme tanımlanmış olur. Bununla beraber kavramları öğrenmek Soylu ve Aydın (2006)'nın belirttiği gibi kavramı tanımak veya kavramın tanımını ve adını bilmek değil, aynı zamanda kavramlar arasındaki karşılıklı geçişleri ve ilişkileri görebilmektir (akt. Zehir vd., 2008). Bir kavram diğer matematiksel kavramlarla ilişkilendirildiği zaman, söz konusu kavram anlam kazanmakta ve zihinde öğrenme gerçekleşmektedir ve matematik doğası gereği soyut olduğundan, öğrenme sürecinde ilişkilendirme gerçekleşmediğinde, öğrencide kavramla ilgili güçlükler oluşabilmektedir. (Zehir vd., 2008). Kümeler, sayılar konusuyla ilgili "doğal sayılar, tam sayılar, rasyonel sayılar kümesi" olasılık kavramıyla ilgili "uzay, örnek uzay, olay", geometri konusuyla ilgili "doğrusal olmayan en az üç noktanın birleşim kümesinin çokgen kavramını karşılaması" mantık konusuyla ilgili "ve, veya işlemlerinin kümelerde kesişim, birleşim işlemleriyle ilişkilendirilmesi" gibi temel kavramlarla ilişkili olarak müfredatta karşımıza çıkmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Moralı vd. (2004) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğrencilere uygulanan testte kümelerle ilgili sorularda ortaya çıkan yanılgıların sayı kümeleriyle ilgili eksik ve hatalı bilgilerden kaynaklandığını görmüş, sayı dendiğinde aklımıza gelmesi gereken kümeler olduğunu ve matematiğin temel taşlarını oluşturduğunu, bunların kavranmasındaki eksik ya da hataların diğer konularda da etkilerini gösterdiğini belirtmiştir.

Kümeler konusuyla ilgili yapılan araştırmalar (Baki & Şahin, 2002; Demir, 2012; Gür, 2009; İpek vd., 2009; Moralı vd., 2004; Uğurel & Moralı, 2010; Yazıcı & Kültür, 2017; Yazıcı & Albayrak, 2022) incelendiğinde kümeler konusunda *"küme, sonsuz küme, eşit küme, boş küme, eleman ve alt küme"* gibi temel kavramlar ile ilgili sahip olunan kavramsal engeller saptanmıştır. Günümüzde matematik öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalarda çok sayıda yöntem ve teknik denenmektedir ancak mevcut öğretim yöntem ve teknikleri arasında sıklıkla kullanılanlar problem çözme, düz anlatım ve soru cevap şeklindedir (Aktepe vd., 2015). Problem çözme yöntemi problemi anlama, verilenleri ve istenenleri belirleme, değerlendirme, sonuca ulaşma ve sonucu kontrol etme basamaklarından oluşan bilimsel bir süreçtir. Soru cevap yönteminde

süreci yürüten iyi düşünülmüş öğretmen sorularıdır ki soru öğrenciyi bir sonraki adıma taşıyabilsin. Ancak sınıflarda kullanılan öğretmen sorularının da sınıf içinde düşük düzeyde olması (Baysen, 2006; Kılıç, 2012; Öztürk 2019; Susskind 1979) ve öğretimin soru-cevap-dönüt şeklinde bir sistemle yürümesi, yeterli öğrenci – öğrenci etkileşiminin olmaması nedeniyle kavramların öğrenilmesinde bu yöntemin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Düz anlatım yöntemi ise kalabalık sınıflarda ve müfredatın yoğun olduğu durumda zamanı iyi yönetebilmek adına kullanılabilecek ideal bir yöntemdir. Ancak bu yöntemde de öğrencinin aktif olmaması, dersten çabuk sıkılması ve düz anlatımın daha çok ezbere dayalı bir yöntem oluşu (Goodlad,1987, akt. Aktepe vd. 2015) nedeniyle kavramların iyi öğrenilmesi bakımından yeterli olmadığı açıktır. Bu yöntemlerin en azından kümeler konusunda kavramların iyi öğrenilmesi bakımından gerekli fakat yeterli olmadığı aşikardır. İncelenen araştırmalarda, kümeler ile ilgili kavramsal engellerin giderilmesi için bazı önerilerde bulunulmuş fakat bu önerilerin uygulanması adına bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle bu çalışmada kümeler konusu ile ilgili kavramsal engellerin tespiti ve giderilmesi için diyalojik tartışma yöntemi kullanılmıştır. Tartışma yöntemi mevcut matematik öğretim yöntemleri arasında en az kullanılan yöntemlerden biridir (Aktepe vd., 2015). Tartışma yöntemi sürece tüm katılımcıların aktif olarak katıldığı zaman ve sabır gerektiren iyi düşünülmüş sorularla liderin rehberlik ettiği bir öğretim yöntemidir. Bu nedenle müfredatın yoğun olduğu kalabalık sınıflarda kullanılması zordur. Ancak konularla ilgili temel kavramların öğretiminde uygulanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Tartışma, bir argümanın mantıksal bütünlüğünü değerlendirmek ve daha sonra onu genişletmek veya mevcut kanıtlar ışığında aksini iddia etmek için bir dizi entelektüel stratejinin kullanımını ifade eder. Van Eemeren ve Grootendorst (2003) sözlü ifadelerin belirli bir iletişim amacına hizmet ettikleri bir bağlamda gerçekleştiğinde argüman haline geldiklerini ve bunun bir bakış açısını kabul etmek/ettirmek ya da reddetmek için olduğunu belirtmiştir (akt. Zaimoğlu, 2022). Diyalojik tartışma ise katılımcıların sadece kendi iddialarını savunmakla kalmayıp aynı zamanda diğer katılımcıların argümanlarıyla yapıcı bir şekilde meşgul oldukları özel bir tartışma biçimidir (Nielsen, 2013, akt. Zaimoğlu, 2022). Burada diyalojiklik kavramı Wegerif (2005)' in ifadeleriyle ötekinin fikrine açık olma ve öğrenmeyi öğrenme düşüncesiyle özdeşleşen bir kavramdır (akt. Wegerif, 2008). Diyalojik tartışma baskın olarak, diğerlerinin bakış açılarına, fikirlerine açık olan ve iddiaları destekleyen ya da çürüten, birbirlerinin argümanlarıyla yapıcı bir şekilde ilgilenen katılımcıları ve bu yolla farklı fikirlerin ortaya koyulabileceği bir alan yaratmayı içerir (Zaimoğlu vd., 2022). Kazak vd. (2015)'in de belirttiği gibi yaratıcı olmayı öğrenmek, sahip olunan bilgilerin yetersiz ya da yanlış olma olasılığını kabul edip farklı bakış açılarının tartışılmasına ve bu yolla yeni fikirlerin ortaya çıkmasına izin vermektir (akt. Zaimoğlu, 2022). Yaratıcı düşünmeyi öğretmek ise öğrencileri gerçek bir açık uçlu diyaloga çekmek anlamına gelir (Wegerif, 2007, akt. Bakker vd., 2015). Sınıf söylemi, öğrencilerden birinin fikri, diğerini *yansıttığı* için diğerlerinin katkılarını arttırdığı veya değiştirdiği ölçüde diyalogdur (Nystrand vd., 2003, akt. Zaimoğlu, 2022). Matematikte diyalojik söylemin hedefi ise kavramları öğretmekle beraber, aynı zamanda kavramların sorgulandığı ve geliştirildiği matematiksel diyaloğu öğretmektir (Kazak vd., 2015, akt. Zaimoğlu, 2022).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırma ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin diyalojik tartışmalar yoluyla kümeler konusuna ilişkin argüman oluşturma süreçlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Araştırma Soruları:

1- Yedinci sınıf öğrencilerinin diyalojik tartışmalar yoluyla kümeler konusuna ilişkin argüman oluşturma süreçleri Toulmin Argümantasyon Modeli'ne göre ne düzeyde gerçekleşmektedir?
2- Yedinci sınıf öğrencilerinin diyalojik tartışmalar yoluyla kümeler konusuna ilişkin argüman oluşturma süreçlerinde ortaya çıkan kavramsal engeller nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin diyalojik tartışmalar yoluyla kümeler konusuna ilişkin argüman oluşturma süreçleri incelenmiş, sahip olunan kavramsal engeller tespit edilmeye ve giderilmeye çalışılmıştır. Bilgiye ulaşma zahmet, çaba ve sıkı düşünme gerektirirken bilgisizliğinin ya da yanlış bildiklerinin farkına varmayan bir kişi de herhangi bir şeyi öğrenmek için bir çaba göstermez. Sınıftaki tek sesin öğretmen olduğu bir sınıf söyleminde soruların çoğunu öğretmen sorar, öğrenci cevapları genellikle doğru ya da yanlış olarak değerlendirilir ve öğretmen sınıfta farklı bakış açılarını ve farklı fikirleri göz ardı eder. Öğretmen sadece bilimsel bakış açısına odaklanır (Hahkiöniemi vd., 2014; Lehesvuori vd., 2017). Dolayısıyla öğretmen farklı fikirlerin tartışılması yoluyla ortaya çıkacak olası fikirlerin ifade edilebileceği öğrenme alanlarını da kapatmış olur. İncelenen konu matematiğin en temel konusudur. Diğer tüm matematik konuları kümelere dayandırılarak işlenmektedir. Yapılan araştırmalarda, kümeler konusu ile ilgili kavramsal engellerin (*küme, sonsuz küme, eşit küme, boş küme, eleman ve alt küme*) giderilmesi için bazı önerilerde bulunulmuş fakat bu önerilerin uygulanması adına bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle bu çalışmada kümeler konusu ile ilgili kavramsal engellerin tespiti ve giderilmesi amacıyla diyalojik tartışma yöntemi kullanılmıştır. Tartışma yöntemi mevcut matematik öğretim yöntemleri arasında en az kullanılan yöntemlerden biridir (Aktepe vd., 2015). Tartışma, bir argümanın mantıksal bütünlüğünü değerlendirmek ve daha sonra onu genişletmek veya mevcut kanıtlar ışığında aksini iddia etmek için bir dizi entelektüel stratejinin kullanımını ifade eder. Diyalojik tartışma ise baskın olarak, diğerlerinin bakış açılarına, fikirlerine açık olan ve iddiaları destekleyen ya da çürüten, birbirlerinin argümanlarıyla yapıcı bir şekilde ilgilenen katılımcıları ve bu yolla farklı fikirlerin ortaya koyulabileceği bir alanı yaratmayı içerir (Zaimoğlu vd., 2022). Zaman ve sabır gerektirir. Bu nedenle müfredatın yoğun olduğu kalabalık sınıflarda kullanılması zordur. Ancak argüman temelli yaklaşımların uygulandığı araştırmalarda konularla ilgili temel kavramların öğretiminde uygulanmasının öğrencilerin akıl yürütme, matematik hakkında iletişim kurma ve sahip oldukları kavramsal engelleri birbirlerine açıklama süreçlerinde katkısı olduğu bulunmuştur (Brown, 2017; Cervantes-Barraza vd., 2020; Fırat vd., 2016; Koollner-Clark vd., 1994; Korkmaz, 2020; Marshman & Brown, 2014; Mueller & Yankelewitz, 2014; Zaimoğlu, 2022). Kümeler konusu ile ilgili giriş bölümünde belirtilen çalışmalarda tespit edilen ya da araştırmalarla henüz ortaya çıkmamış kavramsal engellerin diyalojik tartışmalar yoluyla tespit edilmesi ve giderilmesi gerektiği düşüncesinin bu çalışmanın yapılma nedeni olduğu söylenebilir. Araştırmanın diyalojik tartışmalar (Billings & Fitzgerald, 2002; Hahkiöniemi vd., 2014; Nielsen, 2013; Wegerif, 2008; Zaimoğlu, 2022) yoluyla katılımcıların kümeler konusu ile ilgili ne bildiklerinin yanı sıra neyi bilmediklerinin ya da yanlış bildiklerinin de farkına varmaları ve hem öğretmenin alan bilgisine hem de çalışmanın öğrencilerin fikir anlayışında büyümesine katkı sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Aşağıda araştırmanın modeli, araştırmacının rolü, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve süreci ile veri analizi bölümü açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bütüncül tek durum desenlerinde tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir okul, vb.) vardır. Bu araştırmada bütüncül tek durum çalışmasının seçilmesinin sebebi yedinci sınıf öğrencilerinin kümeler konusunda tartışma sürecini detaylı incelemek, bulguları bir bütün olarak ortaya koymaktır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu araştırmacının öğretmen olarak dersine girdiği nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmış amaçlı örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilir durum örneklemesiyle seçilmiş, uygulamaya katılmakta gönüllü yedinci sınıf toplam 20 kişiyle sınırlıdır. Çalışma grubu belirlenirken öğrencilerin karne notları dikkate alınmış, derse katılımı yüksek, kendini ifade etmekte zorlanmayan öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıf seçilmiştir. Okul ekonomik düzeyi nispeten iyi ailelerin olduğu, merkeze 13 dakika uzaklıkta, sosyal etkinliklere önem veren taşımalı sistemle eğitim öğretimin devam ettiği bir köy okuludur.

2.3. Araştırmacının rolü

Bu çalışma, araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı okulda derslerine girdiği kendi öğrenci grubu ile yürüttüğü çalışmadır. Bunun sebebi araştırmanın geçerlik ve güvenirliği bakımından öncelikle araştırmacının diyalojik tartışma yapısına hâkim olması sonra verilerin elde edildiği doğal sınıf ortamında öğrencilerin diyalojik yapıyı ortaya koyması ve gerekli tepkileri (açıklama, soru, iş birliği ya da eleştiri yapma) rahat vermesi konusunda yardımcı olacağı düşüncesidir.

2.4. Veri toplama araçları ve süreci

Veriler diyalojik tartışmalar yoluyla toplanmıştır. Bu araştırma için araştırmacının bir kısmı lisans özel öğretim yöntem ve teknikleri dersi ders notlarından olmak üzere araştırmacı tarafından kümeler konusu ile ilgili toplam 19 soru hazırlanmıştır. Sorular belirlenirken altıncı sınıf müfredatında yer alan kümeler konusu ile ilgili kazanımlar dikkate alınmış, sorular kümeler konusunda öne çıkan iki kavram "*küme ve elemanı olmak*" ile küme gösterim yöntemleri; temel geometri kavramlarından açı, üçgen, yükseklik, üçgensel bölge kavramları ve sayılar kümesi ile ilişkilendirilmiş olup özellikle soruların tartışılabilir olmasına dikkat edilmiştir. Soruları hazırlarken kümeler konusunu temel geometrik kavramlar ve diğer sayı kümeleri ile ilişkili olmasının sebebi bir kavram diğer matematiksel kavramlarla ilişkilendirildiği zaman, söz konusu kavram anlam kazanmaktadır. Matematik doğası gereği soyut olduğundan, kavramsal öğrenme sürecinde ilişkisel anlama gerçekleşmediğinde, öğrencide kavramla ilgili güçlükler oluşabilmektedir. (Zehir vd., 2008). Soruları hazırlarken tartışılabilir olmasının sebebi ise diyalojikliği desteklemenin önemli koşullarından birinin de öğrenme görevi olmasıdır. Tartışılabilir sorular, onlar üzerinde birden çok muhtemel düşünme yolları olduğundan zorlu ve açıktır (Asterhan & Schwarz, 2016, akt. Zaimoğlu, 2022). Sorular iki matematik öğretmeni tarafından incelenmiş ve soruların tartışılabilir olmasına dikkat edilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sorular yedinci sınıf toplam 20 öğrencinin katılımıyla haftada iki ders saati olmak üzere 2 ay süre ile tartışılmıştır. Uygulama 2022-2023 ders yılı birinci dönem araştırmacı öğretmenin dersine girdiği Seçmeli Matematik Uygulamaları dersinde yapılmıştır. Öğrencilerin altıncı sınıfta kümeler konusunu öğrenmiş oldukları düşünülüp, uygulama süresince konu öğretiminden daha fazla konuyla ilgili kavramların ön planda olduğu sorular tartışılmıştır. Dersler gerekli izinler alınarak video kaydına alınmıştır. Video kayıtlarından elde edilen konuşmalar bir değiştirme yapılmadan yazıya dökülmüş, ancak analize, uygulanan 19 soru içinden seçilen 3 soru ile ilgili veriler dahil edilmiştir. Bunun sebebi, her bir sorunun tartışma niteliği, ilgili soru tartışılıp, video kayıtları izlenip, transkriptler incelendikten sonra netleşmiştir. Soruların tartışma süresi, öğrencilerin derse katılımı ve öğretmenin dersteki rolü dikkate alınarak 19 soru içinden uzun süreli ve derinliğine tartışmaların olduğu sorular ile ilgili veriler analize dahil edilmiştir. Aşağıda Tablo 1'de çalışmada kullanılan sorulara, soruların içeriğine ve soruların tartışılma süresine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.4.1. Anket formu

Tablo 1.

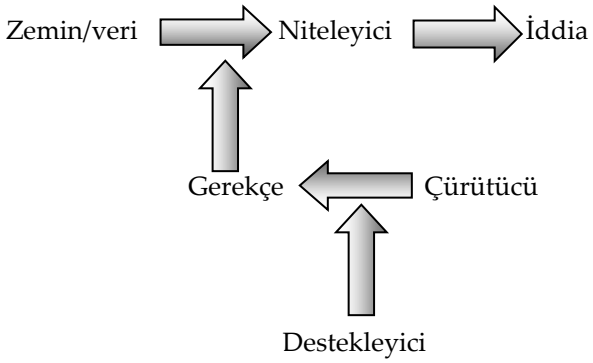
Çalışmada Uygulanan Sorular

Çalışma Süresi (Ders saati)	Soru	Sorunun İçeriği
3	Yükseklik sorusu	Bir üçgenin yüksekliği bu üçgenin elemanı mıdır? Neden? Açıklayınız.
3	Açı sorusu	Bir üçgenin bir iç açısı bu üçgenin elemanı mıdır? Neden? Açıklayınız.
3	Küme gösterim sorusu	Kümelerin gösterim yöntemlerine ilişkin aşağıda verilen ifadelerden hangisi ya da hangileri doğrudur? Her kümeyi liste yöntemi ile gösterebiliriz. Her kümeyi Venn şeması yöntemi ile gösterebiliriz. Her kümeyi ortak özellik yöntemi ile gösterebiliriz.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma verilerini analiz etmek için nitel araştırma analiz yaklaşımlarından betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen veriler bu yaklaşıma göre, çalışma öncesinde belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz yaklaşımında doğrudan alıntılara sıkça yer verilir. Elde edilen veriler betimlendikten sonra yorumlanarak okuyucuya sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2008). Öğrencilerin oluşturdukları argümanları belirlerken Toulmin Argümantasyon Modeli kullanılmıştır. Aşağıda verilen Şekil 1'de Toulmin Argümantasyon Modeli açıklanmıştır. Toulmin'in modeli üç temel öğe "iddia, zemin/veri, gerekçe" ve üç yardımcı öğe "destek, niteleyici, ve çürütücü" olmak üzere altı öğeden oluşmaktadır (Toulmin vd., 1984).

Şekil 1'de bu altı öğe gösterilmektedir.

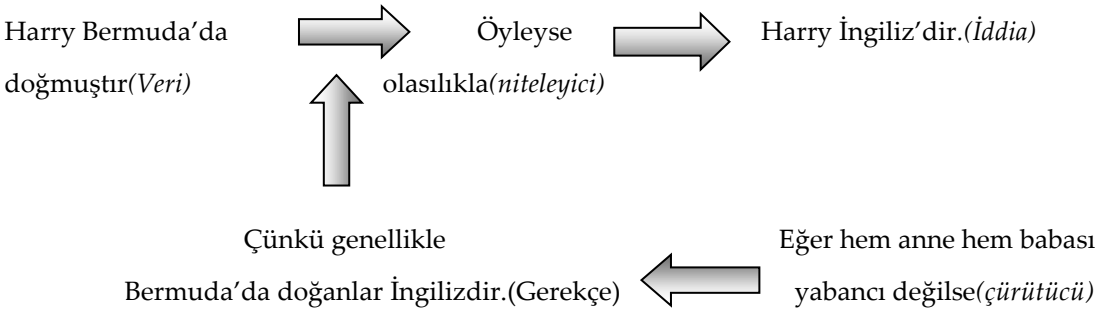


Şekil 1. *Toulmin argümantasyon modeli (Toulmin, 1958, akt. Aldağ, 2006)*

İddia, sahip olunan bakış açısını temsil eden ifadedir. Tartışmacının ileri sürdüğü iddia, veriler tarafından desteklenmelidir. Veri gerçekleri, kanıtları veya akıl yürütmeyi kapsayan zemindir. Veri, iddianın dayandığı gerçeklerdir. Gerekçe, iddia ve veri arasında genel, varsayımsal ifadelerle kurulan bir köprü niteliğindedir (Toulmin, 1958, s. 98). Gerekçe, tartışmacının verilerden, iddiaya ulaşmasını sağlayan varsayımlardır. Başka bir deyişle gerekçe eldeki kanıtın kanıt olduğunun onaylanmasında kullanılan temel ilke veya prensipler, verileri iddia için dayanak olarak kullanmayı haklı çıkaran ifadelerdir.

Destekleyici, gerekçenin kabul edilebilirliğini destekleyen genel koşullardır (Russell, 1983). Destek, verileri veya iddiayı destekleyen her şey olabilir. Eğer gerekçe yeterince açık değilse veya dinleyen tarafından hemen kabul edilemiyorsa, desteklemek gereklidir (Secor, 1987). Niteleyici, iddianın geçerli olduğu koşulları bildirir. Niteleyen tartışmanın gücünü veya kesinlik ölçüsünü gösteren kelimelerdir. Örneğin kesinlikle, olasılıkla, bence gibi. Çürütücü ise iddianın geçerli olmadığı koşullardır. Çürütücü gerekçe dışındaki durumlara işaret etmektedir. Çürütücü, gerekçenin geçerli olmayacağı koşulları, durumları tanımlayan ifadelerdir.

Aşağıda verilen Şekil 2' de tartışma öğelerine örnek gösterilmiştir.



Şekil 2. *Modeldeki tartışma öğelerine örnek (Toulmin, 1958, akt. Aldağ, 2016)*

Bu araştırmada Toulmin Argümantasyon Modeli'ne göre toplam 16 argüman belirlenmiştir. Argümanların ne ölçüde gerçekleştiğini analiz etmek için ise Erduran, Simon ve Osborne (2004)'un araştırmalarında kullandıkları Toulmin Argümantasyon Modeli kullanılmıştır. Bu değerlendirme modelinde öğrenci argümanları içerdikleri argüman bileşenlerine göre Düzey 1, Düzey 2, Düzey 3, Düzey 4 ve Düzey 5 şeklinde sınıflanmıştır. Erduran vd. (2004) tarafından geliştirilen bu analitik ölçek içerdikleri argüman bileşenlerine ve düzeylerine göre Tablo 2'de daha detaylı gösterilmiştir.

Tablo 2.

Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği (Erduran, 2004, akt. Torun & Şahin, 2016)

Argümantasyon	Argümantasyon Bileşeni
Düzey 1	Basit bir iddia veya basit bir iddia ve karşı iddia olabilir.
Düzey 2	Basit bir iddia ile birlikte başka bir iddia, veri, gerekçe veya destekleyiciler olabilir ancak çürütücü içermez.
Düzey 3	İddia ve karşı iddialarla birlikte veri, gerekçe ve destekleyiciler ve zayıf çürütücüler yer alır.
Düzey 4	İddialar serisi, veri, gerekçe, destekleyicilerle birlikte net bir çürütücü bulunmalıdır.
Düzey 5	Bu düzeyde diğer düzeylerde bulunan tüm bileşenlerin yanı sıra birden fazla net çürütücü bulunmalıdır.

Belirlenen her bir argüman içinde ortaya çıkan iddialar ve gerekçeler ile çürütücü ve destekleyici ifadeler Tablo 2'de verilen Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği'ne göre araştırmacı tarafından kodlanmış ve bu doğrultuda argümanların düzeyleri belirlenmiştir. Tablo 2'de belirtildiği gibi argüman düzeylerinin belirlenmesinde her bir argümanda ortaya çıkan iddialar ve çürütücü ifadeler belirleyici olmuştur. Argüman oluşturma sürecinde gözlemlenen kavramsal engelleri tespit etmek için kodlama sistemi kullanılmıştır. Kodlamanın güvenilirliği için Kappa Testi yapılmıştır Araştırmacı tarafından kodlanan

kavramsal engellerin varlığı ya da yokluğu ile ilgili bir test hazırlanmıştır. Aşağıda verilen Tablo 3'te Kappa Testi'nde kullanılan öğrenci argümanlarında gözlemlenen kavramsal engellere ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanan kod listesi ifade edilmiştir.

Tablo 3.

Kappa Testi için Kullanılan Kavramsal Engellere İlişkin Kodlar

	Kavramsal engel var	Kavramsal engel yok
Üçgen	…….	……
Üçgensel bölge	…….	……
Açı	…….	……
Açının ölçüsü	…….	……
Küme	…….	……
Boş küme	…….	……
Rasyonel sayı	…….	……
Rasyonel sayılar kümesinin liste yöntemi ile gösteriminde parantez kullanımı	…….	……
Kesişim kümesi	…….	……...
Ortak özellik yöntemi ile gösterim	…….	……...
Yükseklik	…….	……..
Işın	…….	……..
Doğru parçası	…….	……..
Nokta	…….	……..
Eleman	…….	……..
Birleşim kümesi	…….	……..
Alan	…….	……..
Venn şeması ile gösterim	…….	……..
Doğal sayı	…….	……..
Tam sayı	…….	……..

Öğrenci argümanlarını içeren bir dosya başka bir matematik öğretmeni tarafından incelendikten sonra kodlama tekrar yapılmıştır. Öğrenci argümanları doğrultusunda iki kodlayıcı tarafından gerçekleştirilen çalışmada uyum oranı %70 olarak bulunmuştur. Bu oran Londis ve Koch'a (1977) göre önemli düzeyde uyuma işaret etmektedir.

Aşağıda kavramsal engellerin nasıl tespit edildiğinin anlaşılması amacıyla örnek bir argüman verilmiştir.

Öğrenciler "Yarıçap çemberin elemanı mıdır?" sorusu hakkında tartışıyorlar.

……

Ege: Ben elemanı olmadığını düşünüyorum. Yarıçap sorulduğunda çizilebilir diye düşünüyorum.

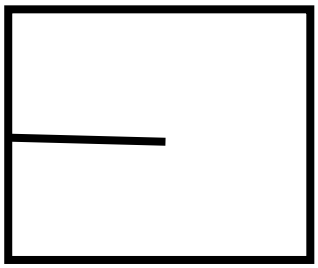
Hakime: Aslında şöyle, biraz düşündüğüm zaman, yarıçap sadece çembere ait bir şey. Üçgene ya da kareye ait değil. Üçgene yarıçap çizemezsin. Yani elemanı olabilir gibi.

Serenay: Kareye çizebilirsin.

Berna: Kareye nasıl yarıçap çizeceksin.

Serenay: Ortasından çizeceğim.

Ceren: Serenay şöyle diyor,



Şekil 3. *Ceren adlı öğrencinin çizimi*

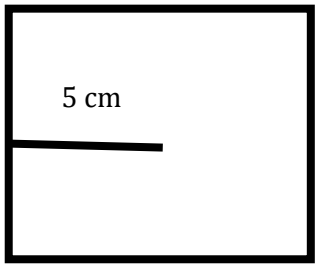
Hakime: Biz yarıçapı ne için çiziyoruz?

Habibe: Alanını bulmak için

Hakime: Karenin alanını bulmak için yarıçap mı çiziyoruz diklik mi çiziyoruz?

Anıl: Her ikisi de çizilebilir

Hakime:



Şekil 4. *Hakime adlı öğrencinin çizimi*

Bunun yarıçapı böyle oldu diyelim.

Anıl: Karenin her tarafı eşit değil mi?

Hakime: Olmaz yarıçap sadece çembere ait bir şey

Serenay: O zaman neden elemanı?

Hakime: Sebebini kesin bilmiyorum ama elemanı olma ihtimali var gibi

Berna: Hakime yarıçap sadece çembere ait bir şey ve o yüzden elemanı olabilir dedi. Peki yükseklik sadece üçgene mi ait kareye çizemez miyiz?

……

Yukarıda verilen örnek incelendiğinde öğrencilerin "çember" ve "yarıçap" kavramlarının anlaşılması ile ilgili sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Serenay adlı öğrencinin kareye çember çizilebileceğini ve Hakime ile Berna adlı öğrencilerin sadece çembere yarıçap çizilebileceğini iddia ettikleri görülmektedir. Çember,

bir noktaya eşit uzaklıkta bulunan noktaların birleşimidir ve çember inşa edilirken en başta pergel açıklığı yani yarıçap uzunluğu belirlenerek işe başlanmaktadır. Karenin merkezinden üzerindeki tüm noktalara uzaklığı eşit değildir. Karenin merkezinin köşeye uzaklığı kenara uzaklığından farklıdır. Ayrıca yarıçap çemberi oluşturan noktalardan biri olmadığı için yarıçapın çemberin elemanı olmadığı düşünülmektedir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Mersin Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi:03/10/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-34776202-605.01-59724091

3. BULGULAR

Yedinci sınıf öğrencileri ile haftada iki ders saati olmak üzere 2 ay süreyle yapılan çalışmaya ait elde edilen verilerin analizi sonucu araştırma sorularına yönelik ortaya çıkan bulgular bir bütün olarak değerlendirilmiş olup yapılan analizler sonucu ortaya çıkan argümanlar ile onların düzeyleri ve tespit edilen kavramsal engeller aşağıda verilen Tablo 4'te ifade edilmiştir.

Tablo 4.

Her Soruda Ortaya Çıkan Argüman Düzeyleri ve Kavramsal Engeller

Soru	Argüman Düzeyleri					Kavramsal Engeller
	Düzey1	Düzey2	Düzey3	Düzey4	Düzey 5	
Yükseklik sorusu	-	-	1	4	1	Üçgen mi, üçgensel bölge mi.
Açı sorusu	-	2	1	1	-	Açı mı, açının ölçüsü mü.
Küme gösterim sorusu	-	-	2	-	4	Boş küme, küme midir? Küme nedir? Kesişim kümesi mi, ortak özellik yöntemi ile gösterim mi. Rasyonel sayılar kümesi derinliği olan bir kümedir. Liste yöntemi ile gösterimde parantez kullanımı.

Tablo 4'te görüldüğü gibi "yükseklik sorusu" ile ilgili düzey 3'te 1 argüman, düzey 4'te 4 argüman, düzey 5'te 1 argüman; "açı sorusu" ile ilgili düzey 2'de 2 argüman, düzey 3'te 1 argüman, düzey 4'te 1 argüman; "küme gösterim sorusu" ile ilgili düzey 3'te 2 argüman, düzey 5'te 4 argüman gerçekleştiği görülmektedir. Bir bütün olarak bakıldığında toplam 16 argüman gerçekleştiği, bu argümanların düzey 3, düzey 4 ve düzey 5'te yoğunlaştığı ve düzey 1 ve düzey 2'de neredeyse hiç argüman gerçekleşmediği görülmektedir. "yükseklik sorusu"ile ilgili argüman oluşturma sürecinde öğrencilerin üçgen ile üçgensel bölge kavramını,

"açı sorusu"ile ilgili argüman oluşturma sürecinde açı ile açının ölçüsü kavramını karıştırdıkları, "küme gösterim sorusu" ile ilgili argüman oluşturma sürecinde ise küme ve boş küme kavramı ile ilgili, kesişim kümesi ve ortak özellik yöntemi ile gösterimde kavram kargaşası yaşandığı, liste yöntemi ile gösterimde parantez kullanımı ile ilgili kavramsal engeller yaşandığı anlaşılmaktadır.

Aşağıda "yükseklik sorusu" ile ilgili düzey 4'te kodlanan Argüman 2'ye ait konuşmalara yer verilmiştir.

Yükseklik sorusu "Bir üçgenin yüksekliği bu üçgenin elemanı mıdır? Neden? Açıklayınız." Şeklindedir.

Argüman 2(Düzey 4)

Cemre: Üçgenin alanını bulmamız için taban ve yüksekliğe ihtiyacımız var. (Gerekçe)

Yükseklik üçgenin elemanı o yüzden (İddia 1)

Bence. (Niteleyici)

Hakime: Yükseklik üçgene dahil olduğu için (Gerekçe)

Yükseklik onun elemanı olur diyorum ben. (İddia 1)

Ceren: Yükseklik üçgene sonradan çizilen bir şey. (Çürütücü)

Üçgenin alanını bulmak için yüksekliği çizeriz. (Gerekçe)

Ama soruda alanla ilgili bir şey demiyor. (Veri)

Üçgenin elemanı değil. (İddia 2)

Bence. (Niteleyici)

Hakime: Üçgenin tabanı olmasaydı yüksekliğini çizebilir miydik? (Zayıf çürütücü)

Bence (Niteleyici) çizemezdik. (Gerekçe)

O nedenle yüksekliğin üçgenin elemanı olduğunu düşünüyorum. (İddia 1)

Berna: Bence (Niteleyici) de. (Destekleyici)

Üçgene çizdiğimiz için (Gerekçe) yükseklik elemanı olur. (İddia 1)

Toulmin Tartışma Modeli' ne göre bir argümanda iddialar, veri, gerekçelerle beraber net bir çürütücü bulunuyorsa dördüncü düzey bir argümandır. Yukarıda verilen Argüman 2 incelendiğinde öğrenci iddialarıyla beraber veri, gerekçeler ve net bir çürütücü görülmektedir. Bu nedenle Argüman 2'nin dördüncü düzeyde olduğu düşünülmektedir. Konuşmalara bakıldığında Cemre adlı öğrencinin iddiası "yüksekliğin üçgenin alanı hesaplanırken kullanılmasını gerekçe göstererek üçgenin elemanı olduğu" dur. Fakat üçgen ve üçgenin alanı farklı kavramlardır. Buna karşın Ceren adlı öğrenci "soruda üçgenin alanıyla ilgili bir ifade olmadığını, yüksekliğin üçgene alan hesaplamasında sonradan eklendiğini söyleyip Cemre adlı öğrencinin iddiasını çürütüp yüksekliğin üçgenin elemanı olmadığını" iddia etmektedir. Hakime adlı öğrenci ise "yüksekliğin üçgenin tabanına indirildiğini ve taban ile yüksekliğin ortak bir elemanları olduğunu ve birbirlerine bağlı olduklarını" söyleyerek Ceren adlı öğrencinin iddiasını çürütmek istemekte ve üçgenin tabanı olmadan yüksekliğinin çizilemeyeceğini gerekçe göstererek yüksekliğin üçgenin elemanı olduğunu iddia etmektedir. Ancak yüksekliğin üçgene ait olması için yüksekliği oluşturan tüm noktaların üçgene dahil olması gerektiği bazı ortak elemanlarının dahil olmasının yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Gerekçe iddialar için dayanak olarak kullanılan ifadelerdir. Çürütücü gerekçenin geçerli olmadığı durumları ifade eder. Eğer bir küme elemanları tarafından belirleniyorsa yüksekliğin ancak üçgensel bölgeye ait olabileceği düşünülmektedir. Üçgen ardışık olmayan üç noktanın ikişer ikişer

birleştirilmesiyle oluşan doğru parçalarının birleşim kümesidir. Üçgensel bölge ise üçgen ile üçgenin alanını kapsayan bölgeyi temsil etmektedir.

Aşağıda "yükseklik sorusu" ile ilgili düzey 4'te kodlanan Argüman 3'e ait konuşmalara yer verilmiştir.

Argüman 3(Düzey 4)

Kübra: Ben yüksekliğin üçgenin elemanı olduğunu düşünüyorum. (İddia 1)

Mesela bir soruda bir üçgen verilmiş ve alanını istiyor. (Veri)

Tabanı altı santimetre, yüksekliği iki santimetre olsun. (Veri)

Alanını bulmak için altı ile ikiyi çarparız on iki eder. On ikiyi de ikiye böleriz altı. Üçgenin alanı altı olur.

Alanını bulmakta yükseklik yardım ediyor. (Gerekçe)

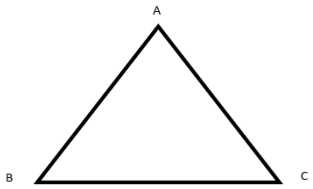
Onun için yüksekliğin üçgenin elemanı olduğunu düşünüyorum. (İddia 1)

Ama üçgenin alanı üçgene dahil midir onu da pek bilmiyorum.

Ceren: Alan ile ilgili bir soru gelse, yüksekliği kullanacağız. (Çürütücü)

O zaman yükseklik üçgenin alanına ait olur. (İddia 3)

Ama,



Şekil 5. *Ceren adlı öğrencinin çizimi*

Bu bir ABC üçgeni. (Veri)

Yükseklik orda yok. (Gerekçe)

Elemanı diyemeyiz (İddia 2)

Bence. (Niteleyici)

Öğretmen: Kübra Ceren'e cevap vermek ister misin?

Kübra: Haklı olabilir. (Destekleyici)

Öğretmen: Hakime sen ne düşünüyorsun?

Hakime: Kafam biraz karıştı. Önce elemanı olur diye düşünüyordum ama soruda üçgenin alanı demiyor. Üçgenin elemanı mıdır diyor. Ceren haklı olabilir. (Destekleyici)

Yukarıda verilen Argüman 3, Argüman 2'nin devamı niteliğindedir Argüman 3 incelendiğinde öğrenci iddialarıyla beraber veri, gerekçeler ve net bir çürütücü görülmektedir. Bu nedenle Argüman 3'ün dördüncü düzeyde olduğu düşünülmektedir. Konuşmalara bakıldığında Kübra adlı öğrenci "üçgenin alan hesaplamasında yardım ettiği için bir örnekle yüksekliğin üçgenin elemanı olduğunu" iddia etmektedir. Fakat üçgenin alanının üçgene dahil olup olmadığından emin değildir ki üçgenin alan hesaplamasına kalem kâğıt silgi gibi araçlar da yardım etmektedir. O halde kalem silgi gibi araçların da üçgenin elemanı olması gerekirdi diye düşünülmektedir. O nedenle bu gerekçenin geçersiz olduğu düşünülmektedir. Ceren adlı öğrenci ise bir üçgen çizimi yapıp yüksekliğin orda olmadığını gerekçe göstererek üçgenin elemanı olamayacağını iddia etmektedir. Yüksekliğin üçgenin elemanı olduğunu iddia eden Kübra ve Hakime adlı

öğrencilerin ise Ceren adlı öğrencinin açıklamaları ve çiziminden sonra yüksekliğin üçgenin elemanı olmayabileceğini düşünmeye başladıkları görülmektedir.

Aşağıda "yükseklik problemi" ile ilgili düzey 5'te kodlanan Argüman 5'e ait konuşmalara yer verilmiştir.

Argüman 5(Düzey 5)

Süleyman: Yükseklik üçgenin elemanıdır. (İddia 1)

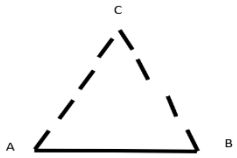
Yükseklik hiç olmasa,

Şekil 6. *Süleyman adlı öğrencinin çizimi*

Bu doğru parçası nasıl üçgen olacak? Yüksekliği olmasa düz bir çizgi olur. (Gerekçe)

Eren: Her şey yüksekliğe mi bağlı?

Ceren: Süleyman'ın demeye çalıştığı şey,



Şekil 7. *Ceren adlı öğrencinin çizimi*

A ve B noktaları yukarı doğru gitmezse düz bir çizgi olarak kalır diyor.

Ama bizim dediğimiz bu değil, bunla alakası yok.

Anıl: Sen diyorsun ki, kenar yüksekliğe bağlıdır. Yükseklik arttıkça kenar da değişir. (İddia 1)

Ama bizim dediğimiz bu değil. Önce üçgeni, sonra yüksekliği çizeriz. (Gerekçe)

……..

Anıl: Süleyman bak biz üçgeni çiziyoruz ondan sonra yüksekliği çiziyoruz. Yüksekliğin az olması üçgenin kenarına bağlı değil. (Destekleyici)

……..

Serenay: Yükseklik üçgenin elemanı değil. (İddia 2)

Üçgen yüksekliğe değil, yükseklik üçgene bağlı bir şey. (Gerekçe)

Burada da bir üçgenin yüksekliği onun elemanı olur mu diye soruluyor. (Veri)

Bu soruya göre elemanı olmuyor. (İddia 2)

Süleyman: Alan sorulursa?

Berna: O zaman alana göre yapacaksın. Yükseklik üçgenin iç bölgesine ait. (İddia 3)

Alan oluşurken yükseklik ortaya çıkar. (Gerekçe)

……..

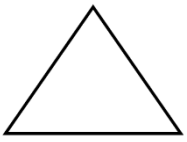
Serenay: Hakime az önce bir yükseklik ve taban çizdi. (Veri)

Şekil 8. *Serenay adlı öğrencinin çizimi*

Sen dedin ki bu şekli üçgene tamamlarız üçgen olur dedin. (İddia 1)

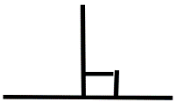
Üçgen oluşurken yüksekliğin oluştuğunu söylüyorsun.

Ancak üçgen sadece kenarlarla da oluyor. (Çürütücü)



Şekil 9. *Serenay adlı öğrencinin çizimi*

Hakime:



Şekil 10. *Hakime adlı öğrencinin çizimi*

Peki AB doğru parçasının yüksekliği nasıl çizilebiliyor? (Çürütücü)

Berna: Onu en baştan sen çizdin zaten.

Hakime: E tamam o zaman üçgenin de gözükmeyen bir yüksekliği var. (İddia 1)

Berna: Gözükmüyor ama üçgen de oluşturmuyor. (Çürütücü)

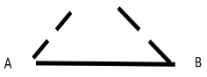
Hakime: Yani senin demek istediğin şu mu:

Şekil 11. *Hakime adlı öğrencinin çizimi*

Bu AB doğru parçasının yüksekliği yok.

Serenay: Yok evet.

Anıl:

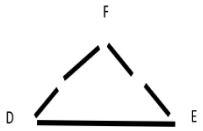


Şekil 12. *Anıl adlı öğrencinin çizimi*

A ve B noktalarından yukarı doğru devam eden çizginin sınırı var mı?

Hakime: Var köşeleri

Anıl: Bak

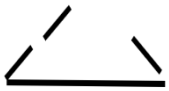


Şekil 13. *Anıl adlı öğrencinin çizimi*

Burada D ve E noktalarından yukarı doğru devam ettiğinde sınırlayan bir şey var mı? (Çürütücü)

Hakime: Evet.

Anıl:



Şekil 14. *Anıl adlı öğrencinin çizimi*

Burada sınırlayan bir şey var mı? (Çürütücü)

Hakime: Yok

Berna: Bir doğru parçasının yüksekliği olmaz. (Destekleyici)

Yüksekliği alan bulmak için çizeriz. (Gerekçe)

……..

Berna: Alan bulurken elemanı olur mu deseydi o zaman olurdu. (İddia 3)

Üçgeni oluşturan şeyleri biz eleman olarak kabul ediyoruz. (Gerekçe)

Cemre: Normal bir üçgende yükseklik olmuyor da alanı istenen bir üçgende nasıl yükseklik elemanı oluyor?

Berna: Çünkü alan bulurken yükseklik o bölgeye ait oluyor. (Gerekçe)

Toulmin Tartışma Modeli' ne göre bir argümanda iddialar, veri, gerekçelerle beraber birden fazla çürütücü bulunuyorsa beşinci düzey bir argümandır. Yukarıda verilen Argüman 5 incelendiğinde öğrenci iddialarıyla beraber veri, gerekçelerle beraber birden fazla çürütücü görülmektedir. Bu nedenle Argüman 5'in beşinci düzeyde olduğu düşünülmektedir. Konuşmalara bakıldığında Süleyman adlı öğrenci bir doğru parçasının tek başına üçgen oluşturamayacağını, doğru parçalarının uç noktalarından yukarı birbirlerine doğru hareket ederek bir üçgen oluşabileceğini gerekçe göstererek yüksekliğin üçgenin elemanı olduğunu iddia etmektedir. Buna karşın Anıl adlı öğrenci ise önce üçgenin sonra yüksekliğin inşa edildiğini gerekçe göstererek kenarın yüksekliğe değil, yüksekliğin kenara bağlı olduğunu Serenay adlı öğrencinin de sadece kenarlarla da üçgen inşa edilebileceğini yani yükseklik olmadan üçgen çizilebileceğini gerekçe göstererek yüksekliğin üçgenin elemanı olmadığını iddia etmektedir. Hakime adlı öğrenci ise bir doğru parçasına da yükseklik çizilebildiğini gerekçe göstererek Anıl adlı öğrencinin "yüksekliğin üçgen inşa ettikten sonra çizilebileceği" fikrini çürütmek istemektedir. Berna adlı öğrenci ise üçgenin kenarına ait bir yüksekliği olduğunu ama bunun üçgeni oluşturan parçalardan biri olmadığını gerekçe göstererek yüksekliğin üçgenin elemanı olduğu fikrini çürütmek istemektedir. Anıl adlı öğrenci ise "kenarların yüksekliğe değil yüksekliğin kenara bağlı olduğunu, bir doğru parçasının uç noktalarının yukarı doğru hareket ederken tepe noktasının belli olduğunu ve bu noktada birleştiklerini yani bir üçgen ve tepe noktasının zaten var olduğunu söyleyip Süleyman adlı öğrencinin iddiasını çürütmektedir. Yine Berna adlı öğrenci "bir doğru parçasının yüksekliği olmadığını, alan hesaplaması yapılırken yükseklik kullanıldığını gerekçe göstererek

yüksekliğin üçgensel bölgenin elemanı olduğunu iddia etmektedir. Bir doğru parçasının yüksekliği inşa edilebilmektedir. Ancak "üçgende yükseklik üzerindeki tüm noktalar üçgensel bölge içindedir yani yükseklik üçgenin elemanı değildir" şeklinde düşünülmektedir. Konuşmalara bakıldığında Süleyman adlı öğrencinin soruya farklı bir açıdan baktığı görülmektedir ve öğrencilerin bunun üzerinde fikir yürüttükleri sorular sordukları, muhakeme yaptıkları, ispatlarla uğraştıkları görülmektedir.

Aşağıda "açı sorusu" ile ilgili düzey 2'de kodlanan Argüman 2'ye ait konuşmalara yer verilmiştir.

Açı problemi "Bir üçgenin bir iç açısı bu üçgenin elemanı mıdır? Neden? Açıklayınız." Şeklindedir.

Argüman 2(Düzey 2)

Hakime: İç açı üçgenin içinde olduğu için üçgen iç açıyı kapsadığı için (Gerekçe)

Elemanı oluyor. (İddia 4) (Üçgen şeklini küme olarak düşünüyor)

Dış açı olsaydı üçgenin dışında olduğu için elmanı olmayabilirdi.

Öğretmen: Farklı bir yolla yapan var mı?

Ceren: Yüz seksen derece altmış dereceden büyük olduğu için (Gerekçe)

Elemanıdır diye düşünüyorum. (İddia 1) (Küme olarak üçgeni değil, üçgenin iç açı ölçüleri toplamını, elemanı olarak da üçgenin bir iç açısı ölçüsünü düşünüyorlar)

Serenay: Yüz seksen altmışın katı olduğu için üç iç açıya paylaştırılabiliyor (Gerekçe)

O yüzden elemanıdır diyorum ben (İddia 1)

Anıl: İç açı üçgenin kenarlarını belli ettiği için (Gerekçe)

İç açı üçgenin elemanıdır (İddia 1)

Bence de. (Niteleyici)

Öğretmen: Serenay'a katılmayan var mı?

Sessizlik

Öğretmen: Yetmiş derece olsaydı iç açı elemanı olmaz mıydı?

Berna: Hayır yine elemanı olurdu (İddia 1)

Üçgenin içinde bir açı olması yeterli elemanı olması için (Gerekçe)

Hakime'ye katılıyorum (Destekleyici)

Toulmin Tartışma Modeli' ne göre bir argümanda iddia, başka iddia, veri, gerekçe ve destekleyiciler bulunuyorsa ikinci düzey bir argümandır. Yukarıda verilen Argüman 2 incelendiğinde öğrenci iddialarıyla beraber veri, gerekçe ve destekleyiciler görülmektedir. Bu nedenle Argüman 2'nin ikinci düzeyde olduğu düşünülmektedir. Konuşmalara bakıldığında öğrencilerin "küme ve elemanı" olarak üçgenin iç açı ölçüleri toplamı ile iç açısının ölçüsünü karşılaştırdıkları görülmektedir. Ceren adlı öğrencinin "yüz seksen derecenin altmış dereceden büyük olduğunu gerekçe göstererek elemanıdır diye düşünüyorum" iddiasından, Serenay adlı öğrencinin "yüz seksenin altmışın katı olduğu için üç iç açıya paylaştırılabiliyor olmasını gerekçe göstererek elemanıdır diyorum ben" iddiasından bu görülmektedir. Yine öğrencilerin "üçgen" kavramını küme olarak düşünmekte zorlandıkları görülmektedir. Belki üçgen şeklini Venn Şeması ile gösterime benzetip o görseli küme olarak düşündükleri tahmin edilmektedir. Örneğin Hakime adlı öğrencinin "iç açının üçgenin içinde olduğu için üçgenin iç açıyı kapsadığını gerekçe göstererek elemanı oluyor, dış açı olsaydı üçgenin dışında olduğunu gerekçe göstererek elemanı olmayabilirdi" şeklinde iddiasından, Berna adlı öğrencinin Hakime adlı öğrencinin iddiasını desteklediği "üçgenin içinde bir açı olması yeterli elemanı olması için" gerekçesinden bu görülmektedir. Konuşmalara bakıldığında

diyalojik tartışmalarda olduğu gibi öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade ettikleri onları gerekçe ve örneklerle desteklemekte zorlanmadıkları görülmektedir.

Aşağıda "açı sorusu" ile ilgili düzey 3'te kodlanan Argüman 1'e ait konuşmalara yer verilmiştir.

Argüman 1(Düzey 3)

Serenay: Üçgenin iç açıları toplamı kuralı yüz seksen derece. (Veri) (Açı ile açı ölçüsünü karıştırıyor)

Ama burada küme olmadığı için (Gerekçe) (Küme olarak üçgeni değil, üçgenin iç açı ölçüleri toplamını düşünüyorlar)

Elemanı da olmuyor (İddia 2)

Bence. (Niteleyici)

Anıl: Bence elemanı (İddia 1)

……

Berna: Ama burada toplamı demiyor ki. (çürütücü)

Hakime: Burada üçgenin iç açıları toplamı elemanı olur mu demiyor burada (çürütücü)

Cemre: Üçgenin bir iç açısı elemanı olabilir mi diyor. (Veri)

Üçgenin üç iç açısı var. (Veri)

Altmışar derece olarak düşünürsek elemanı olabilir. (İddia 1) (Açı mı açının ölçüsü mü karıştırıyor)

Bence (Niteleyici)

Berna: Bence (Niteleyici) de olabilir. (İddia 1)

Mesela Bir ABC üçgeni verilmiş olsun. (Veri)

İç açıları seksen derece, doksan derece, geriye on derece kalıyor. (Gerekçe)

Bence (Niteleyici) olabilir. (İddia 1)

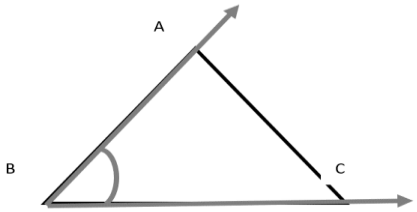
Toulmin Tartışma Modeli' ne göre bir argümanda iddia, karşı iddialar, veri, gerekçe ve destekleyicilerle beraber zayıf bir çürütücü bulunuyorsa üçüncü düzey bir argümandır. Yukarıda verilen Argüman 1 incelendiğinde öğrenci iddialarıyla beraber veri, gerekçeler ve çürütücü görülmektedir. Bu nedenle Argüman 1'in üçüncü düzeyde olduğu düşünülmektedir. Yukarıda verilen konuşmalara bakıldığında öğrencilerin üçgenin iç açısı ile iç açı ölçüsü kavramlarında kavram kargaşası yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin küme olarak üçgeni değil, üçgenin iç açı ölçüleri toplamını düşündükleri anlaşılmaktadır. Serenay adlı öğrencinin "üçgenin iç açıları toplamı kuralı yüz seksen derece ama burada küme olmadığını gerekçe göstererek elemanı da olmuyor" iddiasından öğrencinin küme olarak üçgenin iç açı ölçüleri toplamından söz ettiği düşünülmektedir. Öğrencilerin "üçgen" kavramını küme olarak düşünmekte zorlandıkları görülmektedir. Yine konuşmalarda Hakime, Cemre ve Berna adlı öğrencilerin sorunun üçgenin iç açı ölçüleri toplamı ile değil bir iç açısı ile ilgili olduğunu" açıklayıp Serenay adlı öğrencinin iddiasını çürüttükleri ve üçgenin bir iç açısının üçgenin elemanı olabileceğini iddia ettikleri, örnekleri gerekçe göstererek açıklama yaptıkları görülmektedir. Halbuki üçgen ardışık olmayan üç noktanın ikişer ikişer birleştirilmesiyle oluşan doğru parçalarının birleşim kümesidir. Açı ise başlangıç noktaları ortak iki ışının birleşim kümesidir. Açının ölçüsü ise açının kenarları arasındaki açıklığın derecesi olarak açıklanabilir. Açı ile açının ölçüsünün farklı kavramlar olduğu düşünülmektedir. Konuşmalara bakıldığında öğrencilerin kavramların yapılandırılmasına ilişkin fikirlerini eleştirel ve iş birlikli olarak meşgul olabildikleri görülmektedir.

Aşağıda "açı sorusu" ile ilgili düzey 4'te kodlanan Argüman 4'e ait konuşmalardan bir alıntı verilmiştir.

Argüman 4(Düzey 4)

Öğretmen: Berna üçgenin bir iç açısını gösterir misin?

Berna:



Şekil 15. *Berna adlı öğrencinin çizimi*

Öğretmen: Peki B açısına baktığımızda kenarlar arasına çizdiğin yay ne için?

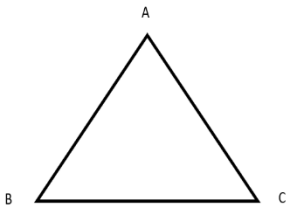
Berna: Açının derecesi

Öğretmen: Yani ölçüsü. Öyleyse açının kendisi ve ölçüsü farklı kavramlar. Açının bir köşesi ve iki kenarı var. Ama açının ölçüsü dediğimizde onu açıölçerle ölçeriz. Peki üçgen çizmek için neye ihtiyacımız var?

Sınıftan üç kenar ve üç köşe diyorlar.

Öğretmen: Ceren bir üçgen çizer misin?

Ceren:



Şekil 16. *Ceren adlı öğrencinin çizimi*

Öğretmen: Açının elemanı olup da üçgenin elemanı olmayan bir eleman söyleyebilir misiniz?

Anıl: İç açılar

Berna: Açının kenarları

Anıl: Derecesi

Berna: Açının kenarları sonsuza kadar devam eder ancak üçgenin kenarları sınırlıdır. (Gerekçe)

Onun için açının kenarları üçgene ait değildir. (İddia 2)

Öğretmen: Açının kenarları nelerden meydana gelir?

Ceren: Işın

Öğretmen. Işın nelerden meydana gelir?

Ceren. Köşe

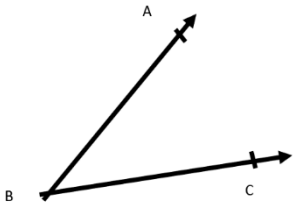
Öğretmen: Işın sadece köşeden mi oluşur?

Hakime: Derece mi oluşturur?

Öğretmen: Berna Hakime ışını derece oluşturuyor diyor katılıyor musun?

Berna: Işını oluşturan çizgi

Öğretmen: Işın nelerden oluşur?



Şekil 17. *Öğretmenin çizimi*

Şekilde A ve B noktaları BA ışının elemanı mıdır?

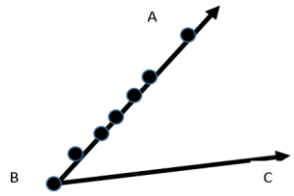
Ceren: Evet çünkü ışını zaten öyle adlandırıyoruz.

Serenay: BA ışını B noktasından başlayıp sonsuza kadar devam ediyor.

Öğretmen. Evet B noktasından başlayıp ve sonsuza kadar devam eden aynı hizadaki noktalar kümesine ışın denir.

Öğretmen: Hakime çizer misin?

Hakime:



Şekil 18. *Hakime adlı öğrencinin çizimi*

Berna: O zaman noktalardan oluşuyor.

Öğretmen: ABC iç açısının elemanları neler o zaman?

Berna: Noktalar.

Öğretmen. Peki kaç tane elemanı var sayabilir miyiz?

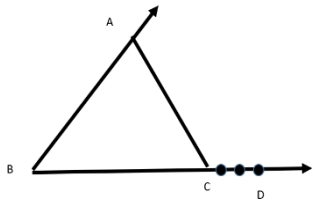
Sınıf hayır diyor.

Öğretmen: Sayamayız. Peki ABC iç açısının üzerinde olup da üçgenin üzerinde olmayan bir nokta bulabilir miyiz?

Berna: ABC üçgenindeki noktalar zaten ABC açısının da elemanı

Öğretmen: Peki ABC iç açısının üzerindeki tüm noktalar üçgene ait mi?

Berna. Hayır. Çünkü açının kenarları sonsuza kadar devam ediyor. O kısımda üçgene ait olmayan noktalar var.



Şekil 19. *Berna adlı öğrencinin çizimi*

Anıl: Örneğin D noktası açıya ait ama üçgene ait değildir. (Destekleyici)

Öğretmen: Doğru. Öyleyse üçgenin bir iç açısı üçgenin elemanı olur mu?

Hakime: Olmaz (İddia 2)

Çünkü açının kenarları B noktasında başlıyor sonsuza kadar devam ediyor ama üçgenin kenarı B noktasında başlıyor C noktasında bitiyor. (Gerekçe)

Konuşmalar incelendiğinde "açı sorusu" ile ilgili "üçgenin bir iç açısı bu üçgenin elemanı değildir" öğretmenin öğrencilere ispatlattırdığı görülmektedir.

Aşağıda "küme gösterim sorusu" ile ilgili düzey 3'te kodlanan Argüman 1'e ait konuşmalara yer verilmiştir.

Küme gösterim sorusu "Kümelerin gösterim yöntemlerine ilişkin aşağıda verilen ifadelerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

I-Her kümeyi liste yöntemi ile gösterebiliriz.

II-Her kümeyi Venn şeması ile gösterebiliriz.

III-Her kümeyi ortak özellik yöntemi ile gösterebiliriz." Şeklindedir.

Argüman 1(Düzey 3)

Berna: Bence soruda verilen birinci ve ikinci ifade doğru ama üçüncüsü yanlış. (İddia 1)

Ceren: Bence (Niteleyici) de (Destekleyici)

Cemre: Bence (Niteleyici) III yanlış. (İddia 1)

Örneğin haftanın A ile başlayan günleri derse olmuyor. (Gerekçe)

Çünkü A ile başlayan gün yok. (Veri) (Boş kümeyi küme olarak görmüyor)

Serenay: O zaman elemanları olmuyor.

Cemre: Tamam işte olmuyor.

Hakime: O zaman ne liste ne şema ne de ortak özellik yöntemiyle gösterilmiyor. (İddia 2)

Anıl: O zaman elemanı olmaz boş küme olur. (Gerekçe)

O zaman I, II ve III yanlış olur. (İddia 2)

Ceren: Biz bunu sadece üçüncü cümleyle alakalı konuşuyoruz ki. I. ve II. İfadelerini farklı bir şekilde yazabiliriz. Hepsi aynı bir yöntemle bulunmayabilir. (Zayıf çürütücü)

Anıl: Tamam Cemre III. İfadeye örnek verdi. (Destekleyici)

Oradan mantık yürüttüğümüzde I. ve II. İfade de ona göre gidiyor. (Destekleyici)

Ceren: Hayır işte sadece III için gerekiyor o şey. (Zayıf çürütücü)

Serenay: Zaten III. ifade de boş kalacak. Ben III. ifadenin yanlış olduğunu düşünüyorum ama örneği de yanlış buluyorum.

Berna: Örnek derken haftanın A ile başlayan günleri mi ?

Anıl: Evet

Serenay: Boş küme olacak ve bu bizim için yeterli bir örnek değil. (Gerekçe)

Berna: Her kümeyi dediği için boş küme de içine giriyor işte. (Çürütücü)

Hakime: Doğal sayılar kümesi olur mu?

Berna: Tamam doğal sayıları yazarız yazılamayacak bir şey olsun ki örnek olsun.

Haftanın A ile başlayan günleri. Tamam bu olabilir. Boş küme oluyor ama küme boş olduğu için bu yanlış.

Ceren: Tamam yanlış.

Berna: Kümenin içinde bir eleman, eleman demeyeyim de bir şey olmalı. (Boş küme, küme midir?)

Anıl: III. ifade yanlış o zaman.

Öğretmen: Boş küme küme değil mi çocuklar?

Berna: Boş küme ama elemanı yok.

Ceren: Olabilir. Ben diyorum ki, boş küme de kümedir. Elemanı olsa da kümedir elemanı olmasa da kümedir ama Anıl ve Serenay I ve II. İfadeye yönlendiler. I. ve II. İfade farklı farklı örneklerle yazabiliriz. III. İfadeye verdiğimiz örnek I. ve II. İfade ile bağlantılı olabilir ama biz burada bağlantılı söylemiyoruz ki.

Berna: Her ifadenin kendine örnek veriyoruz.

Ben şöyle örnek vermiştim. Kış mevsiminin ayları. Aralık, ocak, şubat olabilir. Bu olur ama mesela öğrencilerin sevdiği sayılar. Bir küme olur ama ortak özellik yöntemiyle gösteremeyiz (Gerekçe) bence (Niteleyici) (Küme nedir)

Cemre: Katılıyorum. (Destekleyici)

Berna: III. İfade ile ilgili farklı bir şey düşünen var mı?

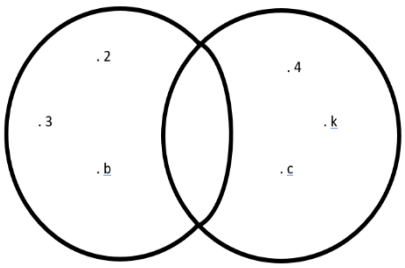
Anıl: Bir A kümesi var. A={2,3,b} olsun (Veri)

Bir de B kümesi var. B={4,k,c} olsun. (Veri)

Burada ortak özellik olmuyor. (İddia 1)

Berna: Ortak özellik derken bunu Venn şemasında da gösterebilir misin?

Anıl:



Şekil 20. *Anıl adlı öğrencinin çizimi*

Baktığımızda ortak bir şey yok.

Şöyle, A={2,3,1} olsaydı bu kümeyi üçe kadar olan doğal sayılar diye ortak özellik yöntemiyle gösterebilirdik ama A={2,3,b} olduğu için bu elemanların ortak özelliği olmuyor. (Gerekçe)

Öğretmen: Ne düşünüyorsun Berna?

Berna: Ben başta yanlış anlamışım. Liste yöntemiyle yazdığın neyi gösteriyor, Venn şeması yöntemiyle yazdığın neyi gösteriyor diyecektim Anıl'a. Sonra, A= {2, 3, 1} olsaydı bu kümeyi üçe kadar olan doğal sayılar diye ortak özellik yöntemiyle gösterebilirdik ama A= {2, 3, b} olduğu için bu elemanların ortak özelliği olmuyor deyince anladım. Bunlar sadece birer küme ortak özelliği yok. (Destekleyici)

Anıl: Yani liste yöntemiyle gösterilebiliyor, Venn şeması ile gösteriliyor ama ortak özellik yöntemiyle gösterilemiyor. (İddia 1)

Hakime: Boş küme olarak gösterebilirsin (gerekçe) bence (Niteleyici)

Berna: Anlamadım A ve B kümelerinin ikisini de mi boş küme olarak gösterebilir?

Anıl: Ortak özellik boş küme mi? Ortak özellik olmak zorunda değil ki. (Çürütücü)

Berna: A={ }

B={ }

Böyle diyorsan Hakime, bence böyle olmaz.

Anıl: Bence öyle demek istemiyor.

Hakime: A={2,3,b} olsun

B={4,k,c} olsun.

Bu kümelerin ortak özelliğini boş küme olarak yazabilirsin dedim. (Destekleyici) (Kesişim kümesi ile ortak özellik yöntemiyle gösterimi karıştırıyor)

Anıl: Boş özellik diye bir şey olur mu? (Zayıf çürütücü)

Hakime: Demin demedik mi boş küme de kümedir diye?

Anıl: Tamam boş küme de küme de…

Cemre: Küme oluşuyor

Ceren: Küme oluşuyor ama yok

Serenay: Küme oluşuyor ama boş

Hakime: Benim kafam karıştı hocam

Berna: Nasıl küme boş?

Serenay: Ortak özellik kümesi boş.

Berna: Şunu mu demek istiyorsunuz?

A={2,3,1} olsaydı bu kümeyi üçe kadar olan doğal sayılar diye ortak özellik yöntemiyle gösterebilirdik ama A={2,3,b} olduğu için bu elemanların ortak özelliği olmuyor boş küme diyorsunuz.

B={4,k,c} kümesinin elemanlarının da ortak özelliği yok boş küme diyorsunuz.

İkisinin ortak özelliği boş küme olur diyorsunuz.

Serenay: Evet

Anıl: Bu kümelerdeki elemanların ortak özelliği yok. (Gerekçe)

Bence her küme ortak özellik yöntemiyle gösterilemez. (İddia 1)

Öğretmen: Anıl'a katılıyor musunuz?

Berna: Katılıyorum. (Destekleyici)

Serenay: Evet (Destekleyici)

Ceren: O zaman III. ifade yanlış oluyor. I. ve II. İfade doğru. (İddia 1)

Argüman 1 incelendiğinde iddialar, veri, gerekçeler ve destekleyicilerle birlikte zayıf çürütücüler olduğu görülmektedir. Bu nedenle Argüman 1'in üçüncü düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Konuşmalara bakıldığında öğrencilerin "haftanın A ile başlayan günleri" kümesinden yola çıkarak bu kümenin boş küme olduğunu ve boş kümenin bir elemanı olmadığını gerekçe göstererek her kümenin ortak özellik yöntemi ile gösterilemeyeceğini sonra bu sonuçtan yola çıkarak boş kümenin de liste, Venn şeması ve ortak özellik yöntemi ile gösterilemeyeceğini iddia ettikleri görülmektedir. Konuşmalar incelendiğinde elemanı olmayan bir kümenin boş küme ve boş kümenin elemanı olmadığı için elemanlarının ortak özellik yöntemi ile gösterilemeyeceğini düşündükleri görülmektedir. Bu iddiaların devamında Ceren adlı öğrencinin "haftanın A ile başlayan günleri" kümesini ortak özellik yöntemi için konuşulduğunu liste ve Venn şeması ile farklı örnekler vererek gösterilebileceğini gerekçe göstererek "bir kümenin liste, Venn şeması ve ortak özellik yöntemi ile gösterilemeyeceği" iddiasını çürütmek istediği görülmektedir. Serenay adlı öğrencinin ise "haftanın A ile başlayan günleri" kümesinin örneğini yanlış bulduğuna ilişkin bir açıklama görülmektedir. Buna karşın Berna adlı öğrencinin "boş kümenin de bir küme belirttiği" iddiasıyla bu açıklamayı çürüttüğü görülmektedir. Konuşmalardan öğretmenin "boş küme de bir küme değil mi çocuklar?" şeklinde ifade ettiği sorudan sonra boş kümeyi küme olarak tartıştıkları görülmektedir. Yine özellikle Berna adlı öğrencinin "öğrencilerin sevdiği sayılar" şeklinde belirttiği küme örneğinden sonra öğrencilerin küme tanımıyla ve küme gösterim yöntemleriyle ilgili kavramsal engellere sahip oldukları düşünülmektedir. Konuşmalar incelendiğinde dikkat çeken bir diğer kavramsal engel kesişim kümesi ile ortak özellik yöntemi ile gösterime ilişkindir. Konuşmalara bakıldığında öğrencilerin kesişim kümesi ve ortak özellik yöntemi ile gösterimi karıştırdıkları ortak özellik ile gösterim yerine kesişim kümesini konuştukları görülmektedir. Konuşmalardan Anıl adlı öğrencinin $A=\{2,3,1\}$ ve $B=\{4,k,c\}$ kümeleri örneğini verip bu kümelerin her birinin kendi içinde elemanlarının ortak özelliği olmadığını ve bunu gerekçe göstererek her kümenin ortak özellik yöntemi ile gösterilemeyeceğini iddia ettiği görülmektedir. Bunun üzerine Hakime adlı öğrencinin bu kümeleri ortak özellik yöntemi ile boş küme olarak gösterilebileceğini gerekçe göstererek Anıl adlı öğrencinin iddiasını çürütmeye çalıştığı görülmektedir. Aslında söz konusu A ve B kümelerinin kesişim kümesinden söz ettiği düşünülmektedir.

Konuşmalara bakıldığında öğrencilerin birbirlerini anlamak adına uzun ayrıntılı açıklamalar yaptıkları, sorular sordukları, birbirlerinin fikirlerini destekledikleri ya da çürüttükleri görülmektedir. Bir sınıf söyleminde diyalojik yapının varlığını gösteren öğrenci tepkileri; öğrencilerin uzun ayrıntılı açıklamalar yapmaları, sorular sormaları, eleştirel ya da iş birlikli olarak fikirlerin yapılandırılması ile meşgul olmalarıdır.

Aşağıda "küme gösterim sorusu" ile ilgili düzey 5'te kodlanan Argüman 3'e ait konuşmalardan bir alıntı verilmiştir.

Argüman 3(Düzey 5)

Öğretmen: Peki rasyonel sayılar kümesini liste yöntemiyle gösterebilir miyiz?

Berna: Düşünürüz ama yine gösteremeyiz (İddia 6)

Anıl: Gösteririz de çok uzun bir küme olur (İddia 5)

Ceren: Demek ki gösterilebiliyor

Öğretmen: Tahtada gösterebilir misin Ceren?

Ceren:

$$Q=\{\frac{1}{2},\frac{2}{3},\frac{-4}{5},\dots\}$$

Şekil 21. *Ceren adlı öğrencinin cevabı*

Öğretmen: Ceren'in yaptıkları hakkında ne düşünüyorsunuz?

Berna: Katılmıyorum ben

Öğretmen: Rasyonel sayılar kümesi deyince herkesin aklına Ceren'in yaptığı küme mi geliyor?

Ceren: Hocam yazım şekli bu mu bilmiyorum ama rasyonel sayılar kümesi bu şekilde devam eder.

Kübra: Hocam örneğin benim aklıma eksi iki geliyor. Kevser'in aklına eksi üç geliyor. Ama ikisi de rasyonel sayı değil mi sonuçta? (Zayıf çürütücü)

Ceren: Tamam oluyor işte (İddia 5)

Kübra: Tamam ben de oluyor diyorum zaten. (Destekleyici)

Berna: Bence (Niteleyici) olmaz. (İddia 6)

İlk ifade olmaz. Siz gösterebilir miyiz diyorsunuz hocam, ama çok uzun bir şekilde yazmamız gerekiyor. Bunun sonu yok. Üç nokta koyup da kapatamayız. Siz gösterin dediniz. Bizim gözle göstermemiz gerekiyor. Birçok sayı var. (Veri) Üç nokta koyup da kapatamayız. (Gerekçe)

Bence (Niteleyici) ifadelerin üçü de yanlış. (İddia 2)

Ceren: Zaten o zaman sorunun ne anlamı kaldı ki.

Berna: Bizim düşünmemiz gerekiyor

Ceren: Birinci ve ikinci İfadeler doğru üçüncü ifade yanlış (İddia 1) bence. (Niteleyici) Kevser suskun kaldı ben Kevser ne düşünüyor merak ediyorum

Kevser: Ben birinci ifadenin doğru olduğunu düşünüyorum. (İddia 5) Zor da olsa çizeriz bence. (Niteleyici)

Serenay: Ama rasyonel sayılar sınırsız (Veri) bence (Niteleyici) birçok sayı var.

Berna:

$$Q=\{\frac{1}{2},\frac{2}{2},\frac{1}{3},\dots$$

Şekil 22. *Berna adlı öğrencinin örneği*

Ben böyle yazdım diyelim.

Bu yanlış tabi ki de. Sonuna üç nokta koydum diyelim. Demek ki bunun devamı var. Ne kadar ve nasıl devam edecek? (Çürütücü)

Ceren: Sonsuza kadar devam edecek.

Berna: Sonsuza kadar gidiyor da. Rasyonel sayıların hepsini bir küme içine alacağız. Bu da sınırsız. Bunu göstermek çok zor. Bu parantezi kapatmamız lazım. (Gerekçe) Kapatamıyoruz.

Berna: Rasyonel sayıların başı da yok sonu da yok. (Veri)

Nasıl devam edecek onu da bilmiyoruz. (Çürütücü)

Uğurhan: Başı var.

Berna: Rasyonel sayıların içinde negatifi de var pozitifi de… (Veri)

Başı varsa hangi rasyonel sayıyla başlayacak? (Çürütücü)

Uğurhan: Tamam

…….

Cemre: Liste yöntemi olmazsa (Gerekçe) venn şeması yöntemi de olmaz (İddia 4)

Berna: I,II ve III üçü de yanlış (İddia 2) bence (Niteleyici)

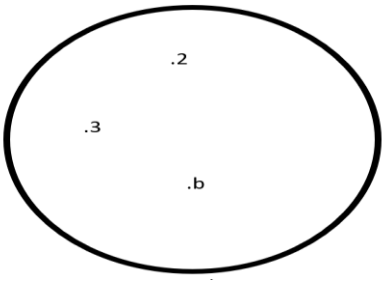
Serenay: Bence (Niteleyici) de üçü de yanlış. (Destekleyici)

Argüman 3 incelendiğinde iddialar, veri, gerekçeler ve destekleyicilerle birlikte net birden fazla çürütücü olduğu görülmektedir. Bu nedenle Argüman 3'ün beşinci düzeyde olduğu düşünülmektedir. Argüman 3'te konuşmalar incelendiğinde temelde tartışılan rasyonel sayılar kümesinin liste yöntemi ile gösterilip gösterilemeyeceği sorusudur. Aşağıda verilen konuşmalarda bu soruya ilişkin Berna ve Anıl adlı öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin liste yöntemi ile gösterilemeyeceğine ilişkin iddiası verilmektedir. Ceren adlı öğrencinin ise bir örnek gerekçe göstererek rasyonel sayılar kümesinin liste yöntemi ile gösterilebileceğini iddia ettiği görülmektedir. Öğretmen'in ise öğrencilerin birbirlerinin fikirleri üzerine kendi fikirlerini açıklamaları adına Ceren'in örneğini "Ceren'in yaptıkları hakkında ne düşünüyorsunuz?" diyerek tartışmaya açtığı görülmektedir. Bu durum diyalojik söylemde her öğrencinin konuşması adına öğretmen hamlelerinden biridir. Konuşmalarda Ceren adlı öğrencinin bir örnek gerekçe göstererek rasyonel sayılar kümesinin liste yöntemi ile gösterilebileceği iddiasından sonra Berna adlı öğrencinin rasyonel sayılar kümesinin sınırsız olmasını, başı ve sonunun olmamasını ve bir rasyonel sayıdan sonra gelecek rasyonel sayının tahmin edilemeyeceğini gerekçe göstererek rasyonel sayılar kümesinin liste yöntem ile gösterilebileceği iddiasını çürütmek istediği görülmektedir.

Aşağıda "küme gösterim sorusu" ile ilgili düzey 5'te kodlanan Argüman 6'ya ait konuşmalardan bir alıntı verilmiştir.

Argüman 6(Düzey 5)

Öğretmen: A={2,3,b} bu liste yöntemiyle verilmiş bir A kümesi olsun. (Veri)



Şekil 23. *Öğretmenin Venn şeması örneği*

Venn şeması yöntemi (Veri)

Bu kümeyi ortak özellik yöntemiyle gösterebilir miyiz?

Anıl: Ben gösteremem (İddia 8)

Berna: Mesela 7A sınıfında bir pano olsun. (Veri)

Pano üzerinde 2,3 ve b nesneleri olsun. (Veri)

Bu kümeyi 7A sınıfı panosundaki nesneler olarak ortak özellik yöntemiyle gösterebiliriz (İddia 7) bence. (Niteleyici) Herkesin aklına 2,3 ve b gelir. (Gerekçe)

Hakime: Bence (Niteleyici) olur. (Destekleyici)

Anıl: Olur. (Destekleyici)

Berna: Sadece A={2,3,b} varsa elimizde panoda bu nesnelerin olduğunu bilmiyorsak (Gerekçe) ortak özellik yöntemiyle gösteremeyiz. (İddia 8)

Hakime: O zaman gösterebiliriz ama her kümeyi ortak özellik yöntemiyle gösteremeyiz.

Berna: Gösterebiliriz (İddia 7) de bize kanıt bir araç o ifade lazım ya da panoda o nesneleri görmemiz lazım. (Gerekçe)

Çünkü panoda olabilir bu nesneler, okul duvarında olabilir…(Çürütücü)

O yüzden ben hala birinci, ikinci ve üçüncü ifadelerin yanlış olduğunu düşünüyorum. (İddia 2)

Hakime: Bence (Niteleyici) de (Destekleyici)

Anıl: Bence (Niteleyici) de (Destekleyici)

Berna: Ceren'in dediğine tekrar gelecek olursak, öğretmenimiz dedi ki rasyonel sayılar kümesi sonsuz sınırsız devam ediyor dedi. Sınırsız olduğu için parantez kullanabilir miyiz dedi sana Ceren. Sen kullanamayız dedin. Yani liste yöntemi oluşmuyor parantez olmazsa. Demek ki senin bir doğrun bir yanlışın var. Yani hem liste yöntemi ile gösterebiliriz rasyonel sayıları diyorsun hem parantez kullanmayız diyorsun. (Çürütücü)

Ceren: Ben hala rasyonel sayılar kümesini liste yöntemi ile gösterebiliriz diye düşünüyorum. (İddia 5)

Argüman 6 incelendiğinde iddialar, veri, gerekçeler ve destekleyicilerle birlikte birden fazla çürütücü olduğu görülmektedir. Bu nedenle Argüman 6'nın beşinci düzeyde olduğu düşünülmektedir. Konuşmalar incelendiğinde her kümenin ortak özellik yöntemi ile gösteriminin yapılıp yapılamayacağı ile ilgili konuşmalar görülmektedir. Öğretmenin öğrencilere 2, 3 ve b elemanlarından oluşan A kümesini ortak özellik yöntemi ile gösteriminin yapılıp yapılamayacağı sorusundan sonra Berna adlı öğrencinin eğer 7A sınıfı panosunda sadece 2, 3 ve b nesneleri varsa herkesin aklına bu nesnelerin geleceğini gerekçe göstererek A kümesini "7A sınıfı panosunda bulunan nesneler olarak gösterebiliriz" iddiası görülmektedir. Berna adlı öğrencinin bu iddiasının haklı olduğu düşünülmektedir. Yani her kümeyi ortak özellik yöntemi ile gösteremeyiz iddiasının çürütülmüş olduğu düşünülmektedir. Diğer bir iddia ise Ceren adlı öğrencinin rasyonel sayılar kümesini liste yöntemi ile gösterebiliriz iddiasıdır. Rasyonel sayılar kümesi hem sınırsız hem de derinliği olan bir küme olduğu için doğal sayılar kümesinde olduğu gibi bir rasyonel sayıdan sonra hangi sayının gelebileceğini tahmin edilemeyeceğinden ötürü herkesin aklına aynı elemanlar gelmeyebilir. O nedenle Berna adlı öğrencinin Ceren adlı öğrencinin rasyonel sayılar kümesinin birkaç elemanını yazarak üç nokta koyup liste yöntemi ile gösterebiliriz iddiasını çürüttüğü düşünülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada kümelerle ilgili öne çıkan iki kavram "*küme ve elemanı olmak*" ile küme gösterim yöntemleri üzerinde durulmuştur. Kavramları öğrenmek Zehir vd. (2008)'in de belirttiği gibi, kavramı tanımak veya

kavramın tanımını ve adını bilmek değil, aynı zamanda kavramlar arasındaki karşılıklı geçişleri ve ilişkileri görebilmektir (akt. Soylu & Aydın, 2006). Kavramlar arası geçişleri de içine alan bu araştırma kümeler konusu kapsamında olup araştırma soruları temel geometri konularından açılar, üçgenler, yükseklik ve sayı kümeleri ile ilişkilendirilerek hazırlanmıştır. Toulmin Argümantasyon Modeli' ne göre yapılan analizler sonucunda toplam 16 argüman gerçekleştiği, bu argümanların düzey 3, düzey 4 ve düzey 5'te yoğunlaştığı ve düzey 1 ve düzey 2'de neredeyse hiç argüman gerçekleşmediği görülmektedir. Buradan öğrencilerin çürütücü ifadelerin bulunmadığı, sadece tek bir iddia ya da bir iddia ve karşı iddiadan oluşan düzey 1 ve düzey 2' de neredeyse hiç argüman gerçekleşmemesi, çürütücü bir ya da daha fazla ifadenin, birden fazla iddianın, veri ve destekleyici ifadelerin bulunduğu düzey 3, düzey 4 ve düzey 5'te argümanların çoğunlukla gerçekleşmesi öğrencilerin diyalojik düzeyde tartışmalar yapabildiklerini göstermektedir. Literatüre bakıldığında matematik dersleri kapsamında argüman temelli yapılan çalışmalarda (Can, 2018; Demirel vd., 2017; Duran vd.,2017; Heinze & Reiss, 2010; Mercan, 2015; Öz, 2019) elde edilen verilerde öğrencilerin gerekçe ve çürütücü üretmekte zorlandıkları, sıklıkla iddia ögesini kullandıkları ifade edilmiştir. Bu çalışmada Toulmin Argümantasyon Modeli' ne göre üst seviyelerde argümanların gerçekleşmesinin sebebi, öğretmen soruları, çalışmada kullanılan sorular, tartışmalarda öğretmen rehberliğinin öğrenci katılımını teşvik etmesi, süre olabilir. Bunun sebebi diyalojik tartışmalarda öğretmen rolünün ve öğretmen sorularının önemli derecede etkili olmasıdır (Nystrand vd. 2003). Toulmin Argümantasyon Modeli öğrencilerin ürettikleri veri, iddia, gerekçe, çürütücü, niteleyici ve destekleyici öğelerinden oluşmaktadır. Modelde düzey belirlenirken öğretmen söylemleriyle ilgili bir bileşen yoktur. Bu konuda Dinçer (2011)'in öğrencilerin attıkları adımların yapısını özellikle yaptıkları muhakemeleri, birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan etkileşimlerini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında Toulmin Argümantasyon Modeli'ne eklenebilecek rehber desteği ve rehber yönlendirmesi olmak üzere yeni bileşenler bulunmuş ve bu bileşenler arasında etkileşim gözlemlenmiştir. Bunun yanında Yackel (2002) çalışmasında ilköğretim düzeyinden yüksek öğretim düzeyine kadar çeşitli kademelerde sınıf içinde argümantasyon süreçlerinin analizlerini yapmış ve analizler sonucunda öğretmen rolleri incelendiğinde öğretmenin süreçte destekleyici, iletişimi devam ettirici ve argümantasyona teşvik edici olduğu görülmüştür. Günel vd. (2012) öğrenci ve öğretmen sorularının incelenmesi ve genel soru sorma örüntüsü ile argüman oluşturma ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yürüttükleri çalışmalarında öğretmenin soru sorma stratejileri ile uygulama düzeyinin sınıf içerisindeki tartışma sürecinin oluşumunda ve devam etmesinde etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmada argümanlar incelendiğinde tartışmayı başlatan sorular (boş kümeden kastımız nedir? Açı ile açının ölçüsünün ortak noktası ya da ayrıldığı yerler nerelerdir?) yol gösteren sorular (farklı fikirde olan var mı?) zorlayıcı sorular (alternatif sonuç nedir?) türden öğretmen soruları mevcuttur. Buradan yola çıkarak öğrencilerin argüman oluşturma düzeyini tartışmayı başlatan, devam ettiren hatta zorlayıcı öğretmen sorularından pozitif yönde etkilendiği söylenebilir. Nitekim diyalojik düzeyde konuşmalarda öğrenciler iş birlikli ya da eleştirel ifadeler kullanarak uzun ve detaylı açıklamalar yapar birbirlerini ikna etmek için kanıtlar sunar ya da çürütücü ifadeler kullanabilir. Öğretmen soruları tartışmaları ateşleyici seviyededir ve öğretmen tartışma süresince bir otorite değil, yönlendirici tartışmayı kolaylaştırıcı konumdadır.

Argümanlara ait konuşmalarda yedinci sınıf öğrencilerinde ortaya çıkan kavramsal engeller incelendiğinde "üçgen", "üçgensel bölge", "açı", "açının ölçüsü", "küme", "boş küme", kesişim kümesi", "ortak özellik yöntemi ile gösterim", "rasyonel sayı" sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin soruların tartışılmaya başlandığı ilk zamanlarda bir kümenin elemanının ya da elemanlarının herkes tarafından aynı şekilde anlaşılır olması gerektiğinin farkında olmadıkları gözlemlenmiştir. Kümenin elemanlarının kişiden kişiye değişebileceğini düşünmekteler. Bu bulgu literatürle uyuşan sonuçlardan biridir. Bu cevaplardan öğrencilerin kümeyi, benzer özellikteki nesnelerin bir koleksiyonu gibi gördükleri sonucu çıkarılabilir. Bu sonuç, bu konu da literatürde adı geçen, Baki ve Sahin'in (2002) ulaştığı sonuçlar ile Fischbein ve Baltsan'ın (1999) bulguları ile uymaktadır. Literatürle uyuşan diğer sonuçlardan biri de soruların tartışılmaya

başlandığı ilk zamanlarda öğrencilerin boş kümeyi elemanı olmadığı için küme olarak kabul etmemeleridir. Kümenin içinde eleman yoksa küme de yoktur şeklinde düşünmekteler. Bu sonuç Fischbein ve Baltsan'ın (1999) bulguları ile uymaktadır ve öğrencilerin sahip olabilecekleri koleksiyon kavramından kaynaklandığı düşünülmektedir (Fischbein & Baltsan, 1999).

Yapılan analizler sonucunda yedinci sınıf öğrencilerinin literatürden ayrı olarak sahip olduğu kavramsal engeller aşağıda özetlenmiştir. Öğrencilerin soruların tartışma süresince üçgenin yüksekliğinin üçgenin mi yoksa üçgensel bölgenin mi elemanı olup olmadığını karar vermekte zorlandıkları görülmüştür. Bunun sebebinin öğrencilerin üçgen kavramı ile üçgensel bölge kavramlarını ayırt edememeleri, üçgeni bir küme, üçgensel bölgeyi bir küme, yüksekliğin onun elemanı olup olmadığını düşünememelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine öğrencilerin üçgenin bir iç açısının üçgenin elemanı olup olmadığına karar verirken açı yerine açının ölçüsünden yola çıkarak soruları tartıştıkları görülmüştür. Buradan öğrencilerin açı ile açının ölçüsü kavramlarını ayırt edemedikleri, üçgenin bir küme iç açısının onun elemanı olup olmadığı üzerine tartışma yapmakta zorlandıkları görülmüştür. Bunun sebebinin öğrencilerin üçgenin kapalı düzlemsel görselini küme gibi düşünüp üçgeni ikişer ikişer kesişen üç doğru parçasının birleşimi olarak düşünmemeleri, açıyı açının ölçüsü olarak algılayıp başlangıç noktaları ortak iki ışının birleşimi olarak düşünememelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin kavramları tanımlamakta ve söz konusu geometrik kavramları kümeler konusu ile ilişkilendirmekte zorlandıkları görülmüştür. Diğer bir bulgu öğrencilerin soruların tartışılmaya başlandığı ilk zamanlarda ortak özellik yöntemi ile gösterim ve kesişim kümesini karıştırmaları olmuştur. Bunun sebebinin öğrencilerin ortak özellik ile ortak elemanları ayırt edememelerinin olduğu düşünülmektedir.

Matematiksel anlam yaratma yazılı ve sözlü sınıf etkileşiminde ortaya çıkan çeşitli söylemler, farklı bakış açıları, farklı fikirler ve diller arasındaki diyalojik ilişkiler aracılığıyla gerçekleşir (Barwell, 2018, akt. Truxaw, 2020). Tartışma, çeşitli inançları bir araya getirir; bu inançlar birbirlerini temelden sarsar ve katılıklarını esnetir. Dewey'e göre, düşüncelerin konuşmasıdır bu; diyalogdur (akt. Davies & Sinclair, 2014). Letts (1994) diyaloğu bir sınıfta ilgi gösteren bir topluluğun önemli bir parçası olarak tanımlamaktadır. Diyalojik tartışma ise baskın olarak, diğerlerinin bakış açılarına, fikirlerine açık olan ve iddiaları destekleyen ya da çürüten, birbirlerinin argümanlarıyla yapıcı bir şekilde ilgilenen katılımcıları ve bu yolla farklı fikirlerin ortaya koyulabileceği bir alanı yaratmayı içerir (Zaimoğlu vd., 2022). Diyalojik tartışma sürecinde öğrenci kendi fikrinin ne olursa olsun yargılanmadan dinlenebildiğini gördüğü için kafasındaki soru işaretlerini de rahat bir şekilde dile getirme cesareti bulur. Bu öğrenme ortamı öğrencide sorgulama ruhunu uyandırır, yanlış bildiği ya da anlayamadığı yerleri ifade eder, ayrıntılı açıklamalar yapar, sorular sorar böylece oluşabilecek kavramsal engellerin de önüne geçilebilir. Bu çalışma diyalojik tartışmalar yoluyla öğrencilerin kümeler konusunda neyi bilip bilmediklerini ya da yanlış bildiklerini, sahip oldukları kavramsal engelleri ortaya çıkarmış ve yine toplu tartışma sürecinde bu eksikler, yanlış anlamalar ve kavramsal engeller giderilmeye çalışılmıştır. Literatür incelendiğinde argüman temelli yaklaşımların uygulandığı sınıflarda toplu tartışma sürecinin öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarını azalttığı (Fırat vd., 2016), öğrencilerin kavramsal anlayışları arttırdığı (Korkmaz, 2020), aktif rol almalarını teşvik ettiği ve konuyu anlamlandırma çabalarını arttırdığı (Marshman & Brown, 2014; Topuz & Günhan, 2021) bulgular arasındadır. Mueller ve Yankelewitz (2014) yaptıkları çalışmada matematik sınıflarında öğrenciler tarafından dile getirilen tartışmalı akıl yürütme veya yanlış anlamaların tartışmaları nasıl tetiklediğini ve daha sonraki matematiksel tartışmaları nasıl etkilediğini incelemeyi amaçladığı araştırmasında öğrencilerin yanlış argümanları paylaşmasına ve tartışmasına izin vermenin zengin matematiksel söylem ve argümantasyonu geliştirdiği gözlemlenmiştir. Geçersiz argümanlar diğer öğrenciler tarafından çeşitli akıl yürütmelerle çürütülmüş ve doğru bilgiye ulaşılmıştır. Brown (2017) öğrencilerin matematikte etkileşimini desteklemek için ortaklaşa argümantasyonun olanaklarını ve kısıtlamalarını keşfetmeyi amaçladığı araştırmasında ortaklaşa argümantasyonun öğrencilerin etkileşimlerini arttırdığı, fikirlerini açıklamada, gerekçelendirmede ve tüm sınıfa sunmada öğretmenler tarafından kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Cervantes-Barraza vd. (2020) Çalışmanın bulgularına bakıldığında beşinci sınıf öğrencilerinin toplu argümantasyon yoluyla kanıt geliştirebildikleri

görülmüştür. Ayrıca matematik dersinde kullanılan toplu tartışma ile öğrencilerin ezberden öte konuyu anlamlandırdıkları ve genellikle matematiksel tartışmaya katılamayan öğrencilerin cesaretlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Zaimoğlu (2022), diyalojik tartışmalar temelli sokratik seminerlerin uygulandığı sınıflarda farklı çözüm yollarının keşfedilmesi ve bunların üzerine gerçekleştirilecek konuşmaların diyalojik tartışmaları tetiklediği ve sınıf içi öğrenci sorularının bilişsel düzeyinde artışa belli ölçüde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında araştırmamızın sonuçları ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Genel olarak kümeler konusuyla ilgili yapılan araştırmalarda kümeler konusunda sahip olunan hata, kavram yanılgıları ve konu alanı eksiklerinin tespitine yoğunlaşıldığı görülmektedir. İncelenen araştırmalarda, bu tespit edilen eksiklerin giderilmesi, hataların düzeltilmesi için bazı önerilerde bulunulmuş fakat bunun adına bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada tespit edilen eksiklerin giderilmesi, hataların düzeltilmesi kavramsal engellerin aşılması adına kümelerle ilgili diyalojik tartışmalar yoluyla kavramların sorgulanması hedeflenmiştir. Bu çalışmada kümeler konusunda öne çıkan iki kavram "*küme ve elemanı olmak*" ile küme gösterim yöntemleri, temel geometri kavramlarından açı, üçgen, üçgensel bölge kavramları ve sayılar kümesi ile ilişkilendirilip tartışılmıştır. Belirlenen kavramsal engeller giderilmeye çalışılmıştır. Diyalojik tartışmalarla öğrencilerin, fikirlerini özgürce ifade etme fırsatı yakalama olanağına sahip oldukları için kümeler konusunda neyi bilip bilmedikleri ya da yanlış bildikleri ortaya çıkmış yine öğretmen ve birbirlerinin yönlendirmeleri ile eksiklerini telafi ettikleri gözlemlenmiştir. Burada gözlemlenen diğer bir sonuç öğretmenin alan bilgisinin ve konuyu nasıl öğrendiğinin ve öğrettiğinin dersini nasıl işlediğinin öncelikli öneme sahip olduğudur. Bu nedenle öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları eğitimin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sonraki süreçte kullanılan ders kitaplarında kavramların nasıl işlendiğinin, kullanılan yöntem ve tekniklerin, öğretmenlere ve öğrencilere kavramların doğru anlaşılması bakımından yardımcı olacağı için önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça/Reference

Aktepe, V., Tahiroğlu, M. & Acer, T. (2015). Matematik öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 4*(2), 127-143.

Aldağ, H. (2006). Toulmin tartışma modeli. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(1), 13-34.

Baki, A. & Mandacı Şahin, S. (2002). Bilgisayar destekli kavram haritası yöntemiyle öğretmen adaylarının matematiksel öğrenmelerinin değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*(2), 91-104.

Bakker, A., Smit, J. ve Wegerif, R. (2015). Scaffolding and dialogic teaching in matehematics education: Introduction and review. *ZDM Mathematics Education*, *47*, 1047-1065. http://dx.doi.org/10.1007/s11858-015-0738-8

Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 21-28.

Bilgin, Z. (2009). Çağdaş matematiğin temeli olarak kümeler kuramı. *Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi, 38,* s.257-281.

Billings, L. ve Fitzgerald, J. (2002). Dialogic discussion and paideia seminar. *American Educational Research Journal*, *39*(4), 907-941. http://doi.org/10.3102/00028312039004905

Brown, R. (2017). Using collective argumentation to engage students in a primary mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal, 29*(2), 183-199.https://doi.org/10.1007/s13394-017-0198-2

Can, S., Ö. (2018). *Argümantasyon yaklaşımı ile olasılık öğretiminin öğretmen adaylarının başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi.* [Doktora Tezi].

Cervantes-Barraza, J. A., Hernandez Moreno, A., and Rumsey, C. (2020). Promoting mathematical proof from collective argumentation in primary school. *School Science and Mathematics, 120*(1), 4-14. https://doi.org/10.1111/ssm.12379

Davies, M. ve Sinclair, A. (2014). Socratic questioning in the paideia method to encourage dialogical discussions. *Research Papers in Education*, *29*(1), 20-43. http://doi.org/10.1080/02671522.2012.742132

Demir, G. (2012). *Küme kavramına ilişkin öğrenci, öğretmen algısı ve ders kitaplarında küme kavramının ele alınış biçimi* [Yüksek lisans tezi] Gaziantep Üniversitesi.

Demirel, T., Somyürek, S., ve Yılmaz, G. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geometrik cisimler ve hacim ölçme konusuna yönelik yazılı argümantasyon becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 191-211.

Dinçer, S. (2011). *Matematik lisans derslerindeki tartışmaların toulmin modeline göre analizi.* [Doktora Tezi].

Duran, M., Doruk, M., ve Kaplan, A. (2017). Argümantasyon tabanlı olasılık öğretiminin Ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve kaygılarına etkililiğinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13*(1), 55-87.

Erduran, S., Simon, S. Ve Osborne, J. (2004). Tapping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, *88*(6), 915-933.

Fırat, S., Gürbüz, R. ve Doğan, M. F. (2016). Öğrencilerin bilgisayar destekli argümantasyon ortamında olasılıksal tahminlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(24), 906-944.

Fischbein, E.ve Baltsan, M. (1999). The mathematical concept of set and the collection model. *Educational Studies in Mathematics*, 37, 1-22.

Fraenkel, A. A. (1966). *Set Theory and Logic.* Addison-Wesley P.Co

Günel, M., Kıngır, S., ve Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(164)

Gür, H. (2009). 8.ve 9. Sınıf öğrencilerinin kümeler konusundaki temel hatalar ve kavram yanılgılarının belirlenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy, 4*(3), 678-694.

Hahkiöniemi, M. Lehesvuori, S., Nieminen, P., Hiltunen, J. ve Jakiranta, K. (2014). Three dimensions of dialogicity in dialoic argumentation. *Studia Paedagogica, 24*(4), 200-219. http://doi.org/10.5817/SP2019-4-9

Heinze, A., & Reiss, K. (2010). Developing argumentation and proof competencies in the mathematics classroom. In D. A. Stylianou, M. L. Blanton & E. J. Knuth 145 (Eds.), *Teaching and learning of proof across the grades: A K-16 perspective* (pp. 191–203). New York: Routledge.

İpek, A.S., Albayrak, M. & Işık, C. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının küme kavramıyla ilgili algıları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 221-230.

Kılıç, P. (2012). *Sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin tercih ettikleri soru türlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Koolner Clark, K., Lynn Stullings, L. ve Hoover, A. S. (2002). Socratic seminars for mathematics. *The Mathematics Teacher*, *95*(2), 682-687.

Korkmaz, S. (2020). *Teknoloji destekli argümantasyon tabanlı öğretimin öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz değerlendirmelerine ve kavramsal anlayışlarına etkisi.* [Doktora Tezi].

Lehesvuori, S., Hähkiöniemi, M., Jokiranta, K., Nieminen, P., Hiltunen, J. ve Viiri, J. (2017). Enhancing dialogic argumentation in mathematics and science. *Studia Paedagogica, 22*(4), 55-76. http://doi.org/10.5817/SP2017-4-4

Letts, N. (1994). Socrates in your classroom. *Teaching K-8, 24*, 48-49.

Marshman, M., and Brown, R. (2014). Coming to know and do mathematics with disengaged students. *Mathematics Teacher Education and Development*, *16*(2), 71-88.

MEB (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı İlkokul Ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Mercan, E. (2015). *Fonksiyonlar konusunun öğretiminde argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisinin farklı değişkenler açısından incelenmesi.* [Doktora Tezi].

Moralı, S., Köroğlu, H. & Çelik, A. (2004). Buca eğitim fakültesi matematik öğretmenleri adaylarının soyut matematik dersine yönelik tutumları ve rastlanan kavram yanılgıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 161-175.

Mueller, M., and Yankelewitz, D. (2014). Fallacious Argumentation in Student

Reasoning: Are There Benefits?. *European Journal of Science and Mathematics Education*, *2*(1), 27-38.

Nielsen, J. A. (2013). Dialectical features of students' argumentation: A critical review of argumentation studies in science education. *Research in Science Education, 43*(1), 371-393.

Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S. ve Long, D. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processess, 35*(2), 135-198.

Öz, M. (2019). *Üçgenler konusunda argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı üzerine deneysel bir çalışma.* [Yüksek Lisans Tezi].

Özdemir, H. B. (1999). *Soyut matematik*. Balıkesir.

Öztürk, A. (2019). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının soru sorma stratejilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Russell, T. L. (1983). Analyzing arguments in science classroom discourse: Can teachers'questions distort scientific authority. *Journal of Research in Science Teaching, 20*, 27-45.

Secor, M. J. (1987). Recent research in argumentation theory. *The Technical Writing Teacher, 15*(3), 254-337.

Soylu, Y. & Aydın, S. (2003). Matematik derslerinde kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelenmesinin önemi üzerine bir çalışma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 8* (2), 83-95.

Susskind, E. (1979). Encouraging teachers to encourage children's curiosity: Apivotal competence. *Journal of Clinical Child Psychology*,101-106.

Torun, F. & Şahin, S. (2016). Argümantasyon temelli sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argüman düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 41*(186), 233-251.

Topuz, F., ve Günhan, B. C. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin ortaklaşa argümantasyon süreçlerinin geogebra destekli etkinlik ile incelenmesi: geometrik cisimler örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 368-389.

Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Toulmin, S. E., Rieke, R.D. & Janik, A. (1984). *An Introduction To Reasoning* (2. Ed.), New York, NY: Macmillan.

Truxaw, P. M. (2020). Dialogic discourse to empower students in linguistically diverse elemantary mathematics classrooms. *Teacher Education Quarterly, 7*(3), 120-144.

Uğurel, I. & Moralı, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin kümeler konusundaki öğrenmelerinin değerlendirilmesi I. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 22*, 1-25.

Yackel, E. (2002). What we can learn from analyzing the teacher's role in collective argumentation. *The Journal of Mathematical Behavior, 21*(4), 423-440. https://doi.org/10.1016/S0732-3123(02)00143-8

Yazıcı, N. & Kültür, M. N. (2017). Matematik öğretmenlerinin kümeler ünitesinde yer alan temel kavramlara ilişkin matematiksel bilgilerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 5*(9), 100-124.

Yazıcı, N. & Albayrak, M. (2022). Matematik öğretmenlerinin kümeler konusunda temel kavramlara ilişkin uzmanlık alan bilgilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 47*(209), 413-

441. DOI: 10.15390/EB.2022.9256

Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal, 34*(3), 347-361.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayınevi.

Zaimoğlu, Ş., Ezentaş, R. & Özgeldi, M. (2022). Farklı çözüm yollarının karmaşıklık düzeyi ile sınıf içi öğrenci sorularının bilişsel düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies - Education, 17*(5), 1015-1051. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.58189

Zaimoğlu, Ş. (2022). *Diyalojik Tartışmalar Temelli Sokratik Seminerler Yoluyla Sınıf İçi Öğrenci Soru Düzeylerinin Bloom Taksonomisi Bakımından İncelenmesi* [Doktora tezi] Uludağ Üniversitesi.

Zehir, H., Işık, A. & Zehir, K. (2008). İlköğretim matematik öğretmenleri adaylarının kümeler konusundaki kavramsal bilgi düzeyleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(I-II), 61-74.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The subject of sets is the most fundamental subject of mathematics, which constitutes the precursor to the entire mathematics curriculum. All mathematical objects can be structured on sets and all mathematical arguments can be expressed in the language of sets. The systematic study of sets is based on the work of George Cantor in the 19th century. According to Cantor, a set is the state of gathering certain and distinguishable objects of our intuition or mind in a way that can be grasped as a whole (İpek et al., 2009). These objects are called the element or item of the set and a set is completely determined by its elements (Fraenkel, 1966). In this statement of Cantor, two of the basic concepts of set theory can be seen. Set and being an element. In order to decide whether an element is an element of the set in question, the element must be well defined. (Özdemir, 1999). Well-defined means that the elements of a set are defined in a way that does not leave room for doubt as to whether they are in this set or not (Özdemir, 1999). Fischbein and Baltsan (1999) stated that over time, most students develop an intuitive definition of a set based on a collection of objects that contradicts this formal definition of a set. Baki and Şahin (2002) stated that it should be emphasized that a set can be formed by objects coming together with a rule or a common feature, and that a set cannot be formed in cases where there are impossible common features or they cannot be together. However, learning concepts is not, as Soylu and Aydın (2006) stated, recognizing the concept or knowing the definition and name of the concept, but also being able to see the mutual transitions and relationships between the concepts (cited in Zehir et al., 2008). When a concept is associated with other mathematical concepts, the concept in question gains meaning and learning occurs in the mind, and since mathematics is abstract by nature, when the association does not occur in the learning process, the student may have difficulties related to the concept. When the studies on the subject of sets (Baki & Şahin, 2002; Demir, 2012; Gür, 2009; İpek et al., 2009; Moralı et al., 2004; Uğurel & Moralı, 2010; Yazıcı & Kültür, 2017; Yazıcı & Albayrak, 2022) were examined, conceptual obstacles related to basic concepts such as "set, infinite set, equal set, empty set, element and subset" were identified, some suggestions were made to eliminate them, but no study was found to implement these suggestions. Dialogical discussion is a special form of discussion in which participants not only defend their own claims but also engage constructively with the arguments of other participants (Nielsen, 2013, as cited in Zaimoğlu, 2022). Here, the concept of dialogism is a concept identified with the idea of being open to the idea of the other and learning to learn, as expressed by Wegerif (2005) (as cited in Wegerif, 2008). It predominantly includes participants who are open to the perspectives and ideas of others and who support or refute the claims, who are constructively interested in each other's arguments, and in this way, creating a space where different ideas can be put forward (Zaimoğlu et al., 2022). As Kazak et al. (2015) also stated, learning to be creative is accepting the possibility that the information possessed is insufficient or wrong, allowing different perspectives to be discussed and new ideas to emerge in this way (as cited in Zaimoğlu, 2022). Teaching creative thinking means engaging students in a real open-ended dialogue (Wegerif, 2007, as cited in Bakker et al., 2015). The goal of dialogic discourse in mathematics is to teach concepts, but also to teach mathematical dialogue in which concepts are questioned and developed (Kazak et al., 2015, as cited in Zaimoğlu, 2022). In this context, the following questions were sought to be answered: At what level do seventh-grade students' argument-making processes on the subject of sets through dialogic discussions occur according to the Toulmin Argumentation Model? What are the conceptual obstacles that arise in the argument-making processes of seventh-grade students on the subject of sets through dialogic discussions?

2. METHOD

In this study, a holistic single case design, one of the qualitative research designs, was used. Qualitative research is defined as a research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and a qualitative process is followed to present perceptions and events in a realistic and holistic way in a natural environment (Yıldırım & Şimşek, 2008). The reason

for choosing a holistic single case study in this study is to examine the discussion process of seventh grade students on sets in detail and to present the findings as a whole. The application was carried out for 2 months, two hours a week in the Elective Mathematics Applications course of the first semester of the 2022-2023 academic year. The study group of the research was selected with accessible case sampling from purposive sampling methods and was limited to a total of 20 seventh grade volunteers who participated in the application. For this research, a total of 19 questions on the subject of sets were prepared by the researcher, some of which were taken from the undergraduate special teaching methods and techniques course lecture notes. The Toulmin Argumentation Model was used to determine the levels of the arguments created by the students. A coding system was used to identify the conceptual barriers observed in the argumentation process.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the analyses conducted according to the Toulmin Argumentation Model, it is seen that a total of 16 arguments were made, these arguments were concentrated at level 3, level 4 and level 5, and almost no arguments were made at level 1 and level 2. From here, the fact that there were almost no arguments at level 1 and level 2, where there were no refuting statements, only a single claim or a claim and a counterclaim, and that arguments mostly occurred at level 3, level 4 and level 5, where there were one or more refuting statements, more than one claim, data and supporting statements, shows that students can make discussions at a dialogic level. When the literature is examined, it is stated that in the studies conducted within the scope of argument-based mathematics courses (Can, 2018; Demirel et al., 2017; Duran et al., 2017; Heinze & Reiss, 2010; Mercan, 2015; Öz, 2019), it was stated that students had difficulty in producing justifications and refutations and frequently used the claim element. According to the Toulmin Argumentation Model in this study, the reason for the occurrence of arguments at higher levels may be the teacher's questions, the questions used in the study, the teacher's guidance encouraging student participation in the discussions, and the duration. The role of the teacher and teacher questions are significantly effective in dialogic discussions (Nystrand et al. 2003). The Toulmin Argumentation Model consists of data, claim, warrant, rebuttal, qualifying and supporting elements produced by the students. There is no component related to teacher discourses when determining the level in the model. In this regard, Dinçer (2011) found new components in his study, namely guide support and guide guidance, that could be added to the Toulmin Argumentation Model, and observed an interaction between these components. In addition, Yackel (2002) examined teacher roles in his study and it was seen that the teacher was supportive in the process, continued communication and encouraged argumentation. In the studies of Günel et al. (2012), it was seen that the teacher's questioning strategies and application level were effective in the formation and continuation of the discussion process in the classroom. Indeed, in dialogic level conversations, students make long and detailed explanations using collaborative or critical expressions, present evidence to convince each other, or use refuting expressions.

Conceptual obstacles that arise in the process of seventh grade students' argumentation on the subject of sets; "triangle", "triangular region", "angle", "angle measure", "set", "empty set", intersection set", "representation by common feature method", "rational number". It has been observed that students are not aware that the element or elements of a set should be understood in the same way by everyone. They think that the elements of the set can vary from person to person. This finding is one of the results that is consistent with the literature. From these answers, it can be concluded that students see the set as a collection of objects with similar properties. This result is consistent with the results reached by Baki and Sahin (2002) and the findings of Fischbein and Baltsan (1999), which are mentioned in the literature on this subject. Another result that is consistent with the literature is that students do not accept the empty set as

a set because it has no elements. They think that if there is no element in the set, there is no set. This result is consistent with the findings of Fischbein and Baltsan (1999) and is thought to arise from the concept of collection that students may have.

As a result of the analyses, the conceptual obstacles that seventh grade students have separately from the literature on the subject of sets are summarized below. It was observed that students had difficulty in deciding whether the height of a triangle is an element of the triangle or a triangular region. The reason for this was that students could not distinguish between the concept of a triangle and the concept of a triangular region. It was also observed that students discussed the questions based on the measure of the angle instead of the angle when deciding whether an interior angle of a triangle was an element of the triangle. The reason for this was that students thought of the closed planar visual of the triangle as a set and could not think of the triangle as a combination of three straight lines intersecting in twos. It was observed that students had difficulty in defining the concepts and associating the geometric concepts in question with the subject of sets. Another finding was that students confused the common feature method with the representation and intersection set. It is thought that the reason for this is that students could not distinguish between common features and common elements.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Mersin Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi: 03/10/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-34776202-605.01-59724091

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için araştırmaya katkısı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bir bağlantı yoktur. Bu nedenle araştırmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2025, 25(2), 992– 1018. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1567750

Çocukluk Çağı Travmaları ile Acının Dönüştürücü Gücü Arasındaki İlişki

The Relationship Between Childhood Trauma and the Transformative Power of Suffering

Gizem KAPTANOĞLU[1], **Yücel ÖKSÜZ**[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 15.10.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 05.05.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Bu araştırmanın temel amacı, çocukluk çağı travmaları ile acının dönüştürücü gücü arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Betimsel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modelinde olan bu araştırma, 229'u kadın 174'ü erkek olmak üzere 403 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri; Kişisel Bilgi Formu, Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (CTQ-33) ve Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerinin analizi için Bağımsız Gruplar t Testi, Tek Yönlü ANOVA ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyonundan yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre çocukluk çağı travmaları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark görülmezken sosyoekonomik düzey, psikolojik destek ve psikiyatrik tanı değişkenleri ile arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Acının dönüştürücü gücü ile cinsiyet, sosyoekonomik düzey, psikolojik destek ve psikiyatrik tanı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşılmıştır. Yaş ile çocukluk çağı travmaları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken acının dönüştürücü gücüyle yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların, çocukluk çağı travmalarını inkâr etme puanları ile acının dönüştürücü gücü arasında anlamlı bir ilişki olmadığına ulaşılmıştır. Çocukluk çağı travmaları ile acının dönüştürücü gücü arasında negatif yönlü ve istatiksel olarak anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları ilgili alan yazın kapsamında tartışılmış, ruh sağlığı uzmanlarının çocukluk çağında travmatize olan bireylerle gerçekleştireceği danışmanlık sürecinde acının dönüştürücü gücünün önemi üzerinde durulmuş ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Travma, Çocukluk Çağı Travmaları, Acının Dönüştürücü Gücü

&

Abstract: The study aims to examine the relationship between childhood trauma and the transformative power of suffering. This research, designed as a correlational survey model within descriptive research methods, was conducted with 403 university students, including 229 females and 174 males. Data were collected using a Personal Information Form, the Childhood Trauma Questionnaire (CTQ-33), and the Transformative power of suffering Scale. Independent Samples T-Test, One-Way ANOVA, and Pearson's Product-Moment Correlation were employed for data analysis. The findings revealed no significant difference between childhood trauma and gender; however, significant differences were found with socioeconomic status, psychological support, and psychiatric diagnosis. No significant differences were identified between the transformative power of suffering and variables such as gender, socioeconomic status, psychological support, or psychiatric diagnosis. A negative significant relationship was found between age and childhood trauma, while no significant relationship was found between age and the transformative power of suffering. Additionally, there was no significant relationship between participants' denial of childhood trauma scores and the transformative power of suffering. A negative, statistically significant relationship was found between childhood trauma and the transformative power of suffering. The findings were discussed within the relevant literature, highlighting the importance of the transformative power of suffering in the counseling process with individuals who experienced childhood trauma, and several recommendations were made for mental health professionals.

Keywords: Trauma, Childhood Traumas, Transformative Power of Suffering

Atıf/Cite as: Kaptanoğlu, G. & Öksüz, Y. (2025). Çocukluk çağı travmaları ile acının dönüştürücü gücü arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 992-1018, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1567750.*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Sorumlu Yazar: Psikolojik Danışman Gizem Kaptanoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, pdgizemkaptanoglu@gmail.com, 0009-0001-7310-9221 .

[2] Prof. Dr. Yücel Öksüz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, yoksuz@omu.edu.tr , 0000-0002-9310-7506.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Bireyin, baş etme mekanizmalarını zorlayan; psikolojik, bilişsel veya davranışsal işlevselliğini olumsuz etkileyen zorlu yaşam olaylarına ani ve beklenmedik bir şekilde maruz kalması, travma olarak tanımlanır. Bu tür olaylar, kişide dehşet, korku, çaresizlik ya da duygusal hissizleşme gibi tepkilere yol açarak bireyin psikolojik uyumunu bozabilir (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2013; Bilgiç, 2011). Birey, travmatik bir olaya yaşamın herhangi bir döneminde maruz kalabilir (Karal ve Atak, 2022). Bu dönemlerden biri de çocukluk çağıdır. Çocukluk çağı travmaları; 18 yaşından küçük bireylerin yaşamını, ruhsal veya bedensel bütünlüğünü tehdit eden (Erten vd., 2015) ve sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel ve davranışsal alanlarda gelişimini etkileyen yaşantılardır (Carr vd., 2013). Bu yaşantılar; duygusal, fiziksel ve cinsel istismara maruz kalma, duygusal veya fiziksel olarak ihmal edilme, ebeveynin kaybı, ebeveynlerden ayrı kalma, ebeveynlerin boşanması, aile içi şiddet ve çocuğun şiddete tanık olması, savaş, göç, kazalar, ciddi hastalıklar ve doğal afetlerdir (Bülbül vd., 2013; Herman, 2015; Oflaz, 2015). Çocukluk çağı gerek korunma ihtiyacının olması gerekse risklere karşı savunmasız olunması nedeniyle travmatik yaşantılar için riskli bir dönemdir (Abukan, 2020; Demirci, 2016). Çocukların baş etme becerileri ve savunma mekanizmaları henüz tam olarak gelişmediği için bu dönemde travmatik deneyimle ruhsal olarak başa çıkamayabilirler (Çelik ve Set, 2023; Oflaz, 2015). Bu bağlamda çocukluk döneminde maruz kalınan travmatik deneyimlerin, yetişkinlik döneminde maruz kalınanlara göre birey üzerinde daha fazla etki bıraktığı ve travma sonrası stres bozukluğunun ortaya çıkmasında çok güçlü bir yordayıcı olduğu ifade edilmektedir (Alpay vd., 2017; Çelik ve Set, 2023). Dolayısıyla çocuklukta sağlıklı bir şekilde baş edilemeyen travmaların etkileri, yetişkinlik döneminde kendini gösterir (Oflaz, 2015). Terr (2013), çocukluk çağında travmaya maruz kalmış olmanın hem çocukluk döneminde hem de yetişkinlik döneminde ciddi psikolojik bozuklukların ortaya çıkmasında önemli bir neden olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar çocukluk çağı travmalarının, psikolojik bozuklukların ortaya çıkmasında önemli bir risk faktörü olduğunu vurgulamaktadır (Demirci, 2016; Nemeroff, 2004; Savi Çakar, 2019). Alan yazındaki çeşitli araştırmalara göre; çocukluk çağı travmaları ile depresyon (Bernet ve Stein, 1999; Bülbül vd., 2013; Fung vd., 2022; Gladstone vd., 2004; Mandelli vd., 2015; Şenkal ve Işıklı, 2015; Wingo vd., 2009), anksiyete (Evren ve Ögel, 2003; Hovens vd., 2010; Örsel vd., 2011; Van Assche vd., 2020), travma sonrası stres bozukluğu (Alpay vd., 2017; Park vd., 1996; Yehuda vd., 2001), madde kullanımı (Khoury vd., 2010; Seyfeli ve Şener, 2022; Trıffleman vd., 1995;), kendine zarar verme ve intihar (Rogerson vd., 2023; Roy vd., 2010; Van Der Kolk vd., 1991; Yargıç vd., 2012), obsesif kompulsif bozukluk (Boger vd., 2020; Demirci, 2016; Loncher vd., 2002), şizofreni (Read vd., 2005; Taşkaynatan ve Erol, 2018); kişilik bozuklukları (Bierer vd., 2014; Çakır ve Bilgi, 2022; Golier vd., 2003; Şar, vd., 2006; Şener vd., 2020), bipolar bozukluk (Erten vd., 2015;), disosiyatif bozukluklar (Şener vd., 2020; Zoroğlu vd., 2000), cinsel işlev bozuklukları (Bakım vd., 2011) arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Çocukluk çağı travmalarının psikolojik bozukluklara yol açtığına dair çok güçlü kanıtlar olsa da travmatik deneyimler, bireyin yaşamını her zaman olumsuz yönde etkilemeyebilir. Tedeschi, Park ve Calhoun (1998)'a göre travmatik yaşantıdan sonra olumsuz değişimler meydana gelebileceği gibi olumlu değişimler de ortaya çıkabilir. İlgili alan yazın incelendiğinde travmatik deneyimlerin, pozitif değişimlere yol açtığını destekleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Aldwin vd., 1994; Dekel vd., 2012; Fraizer vd., 2001; Kardaş ve Tanhan, 2018; Mohr ve Rosen, 2017; Park vd., 1996; Tedeschi ve Calhoun, 1996)

Tedeschi ve Calhoun (2004), travmatik yaşantı sonrasında kişinin yaşamında meydana gelen olumlu değişim ve gelişimleri "travma sonrası büyüme (TSB)" kavramı ile açıklamaktadır. Bu kavrama göre travmatik yaşantıdan sonra benlik algısı, diğerleriyle ilişkiler, yeni olanaklar, manevi değişim ve yaşama değer verme olarak beş alanda gelişim gözlemlenebilir (Tedeschi ve Calhoun, 1996; Uğur ve Sarı, 2022). Travma sonrası büyüme ve acının dönüştürücü gücü kavramları, travmatik yaşantının ardından kişinin gelişim ve dönüşüm sürecini ifade etmesiyle ortak bir kökten gelir ve ilişkili kavramlardır (Bolat vd., 2022;

Uğur, 2021). İki kavram arasındaki fark ise şu şekilde açıklanabilir; "Travma sonrası büyüme, daha çok yaşantısal olarak bir büyümeyi ifade ederken, acının dönüştürücü gücü daha çok bilişsel düzeyde bir dönüşümü ifade etmektedir." (Uğur ve Sarı, 2022, s. 229). Başka bir ifade ile travma sonrası büyüme, travmatik olaydan sonra bireyin yaşamında meydana gelen olumlu değişimleri ifade ederken acının dönüştürücü gücü, travmatik olaylardan sonra olumlu değişimlerin yaşanabileceğine dair inançları ifade etmektedir. Joshanloo (2014) ise acının dönüştürücü gücünü, "zorlayıcı ve travmatik yaşantıların ardından olumlu yönde psikolojik değişim ve dönüşümlerin yaşanacağına dair inançlar" olarak tanımlamaktadır. Nietzsche'nin "Beni öldürmeyen şey, beni güçlendirir." sözü, acının dönüştürücü gücünün temel felsefesini yansıtmaktadır (Dinçer vd., 2015; İzgüden ve Erdem, 2017; Sarıalioğlu vd., 2021). Zorlu ve travmatik deneyimler ilk başta bireyin acı duymasına neden olabilir ve kişi bunları anlamsız olarak algılayabilir (Kandemir, 2020; Tedeschi ve Calhoun, 2004) ancak bu acıların anlamlandırılmasıyla birlikte bireyin gelişimini sağladığı düşünülmektedir (Joshanloo, 2014). Joshanloo'ya (2014) göre bireyin, acının beraberinde getirdiği zorluklara katlanması, gerçek mutluluğa ulaşabilmesi, olgunlaşması ve kendini aşması için bir araçtır. Sungur'da (2013) benzer şekilde, yaşamda karşılaşılan acıların amacının insanı yok etmek olmadığını aksine insanı var etmek ve güçlendirmek olduğunu ifade etmektedir (Akt., Kandemir, 2020). Acı çekmenin, olumlu değişime yol açacağına dair görüşlerin temeli, binlerce yıl öncesine dayanır. Geçmişten günümüze edebiyat, felsefe ve tiyatro gibi çeşitli dallarda acıyı anlama ve keşfetme üzerine çalışıldığı gibi Hinduizm, Budizm, Hristiyanlık ve İslam'da acı çekmenin geliştirici gücüne dair öğretiler bulunmaktadır (Tedeschi ve Calhoun, 1995; Tedeschi ve Calhoun, 2004). Örneğin, İslam dininde bireyin yaşadığı acı ve zorlukların bir amacı vardır; kişi bunlar aracılığı ile sınandığına inanır (Dinçer vd., 2015; Kandemir, 2020). Aynı zamanda bireyin acıdan ve zorluklardan sürekli yakınması yerine bu acıları, olgunlaşma için bir araç olarak kabul etmesi esastır (Kandemir, 2020). Hristiyanlık inancında da bireyin acı çekmesi ve buna katlanmasının yeniden doğuş için bir araç olduğuna inanılır (Mercurio, 2011, akt., Bolat vd., 2020).

Çocukluk çağında travmaya maruz kalan bireyin kendine, diğerlerine ve dünyaya ilişkin inançları ve beklentileri sarsılmıştır. Bu bireylerde genellikle suçluluk, yetersizlik ve değersizlik hissetme gibi durumlar sıklıkla görülmektedir (Şener ve Sağlam, 2020). Aynı zamanda dünyanın güvenilir ve adaletli olmadığı, yaşamın bir amacı ve anlamı olmadığını dair inançlar belirir (Connor vd., 2003). Çocukluk çağında travmatik deneyimi olan bireylerin, acının dönüştürücü gücü düzeylerinin yüksek olmasının daha işlevsel bir yaşam sürmeleri ve psikolojik bozukluk yaşama riskine karşı güçlü olabilmeleri için önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu bireyler, yaşamının alt üst olduğunu ve bir daha hiçbir şeyin eskisi gibi olamayacağını düşüncesiyle geleceğe ilişkin umutsuzluğa kapılabilir ve bu konuda yapılan pek çok çalışma, travmanın umutsuzluğa yol açtığı sonucuna ulaşmıştır (Kardaş ve Tanhan, 2018). Bu nedenle çocuklukta travmatize olmuş bireylerde acının dönüştürücü gücü düzeyinin yüksek olması, bireyin geleceğe daha umutlu bakabilmesine katkı sağlayacağı gibi bireyin inançları doğrultusunda harekete geçmesini ve dolayısıyla travma sonrası büyüme ile gelişim göstermesine de katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak acının dönüştürücü gücü, çocukluk çağında travmaya maruz kalan bireylerin psikolojik bozukluklardan korunması, ruh sağlığının iyileştirilmesi, işlevselliği ve gelişimi açısından önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Psikoloji biliminde henüz yeni dahil olmaya başlayan bir kavram olması nedeniyle (Uğur, 2021) dünyada ve ülkemizde acının dönüştürücü gücüne ilişkin yapılan çalışmalar sınırlıdır (Dinçer ve Aydoğan, 2019). Uluslararası ve ulusal alan yazın incelendiğinde acının dönüştürücü gücünün daha çok mutluluk (Joshanloo, 2015), yaşam doyumu (Dinçer vd., 2015; İzgüden ve Erdem, 2017; Sarı, 2018), yaşamın anlamı (Taş, 2022), iyi oluş (Joshanloo, 2014), psikolojik sağlamlık (Dinçer vd., 2015), öz-aşkınlık (Karabacak Çelik ve Aşantuğrul, 2022) travma sonrası büyüme (Bolat vd., 2020; Triplett vd., 2012; Uğur, 2020) gibi pozitif psikoloji kavramlarıyla birlikte çalışıldığı görülmektedir. Alan yazında çocukluk çağı travmaları ile acının dönüştürücü gücü arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca çocukluk çağı travmalarına dair yapılan çalışmalar, nicelik olarak fazla olsa da bu çalışmaların çoğunda ÇÇT ile psikolojik bozukluklar arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu

nedenle bu çalışmanın, alan yazındaki bu boşluğu giderme konusunda katkı sağlayacağı ve çocukluk çağı travmalarını farklı bir bakış açısı ile ortaya koyacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları ile acının dönüştürücü gücü arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır;

1- Çocukluk çağı travmaları ve acının dönüştürücü gücü ile yaş arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2- Çocukluk çağı travmaları cinsiyet, algılanan sosyoekonomik düzey, psikolojik destek, psikiyatrik tanı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3- Acının dönüştürücü gücü cinsiyet, algılanan sosyoekonomik düzey, psikolojik destek, psikiyatrik tanı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4- Acının dönüştürücü gücü ile çocukluk çağı travmasını inkâr etme durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5- Çocukluk çağı travmaları ile acının dönüştürücü gücü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, çocukluk çağı travmaları ile acının dönüştürücü gücü arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlayan ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, en az iki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve değişim varsa bu değişimin düzeyini belirlemeyi sağlayan araştırma modeli olarak tanımlanır (Karasar, 2017).

2.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de öğrenimine devam eden üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise "üniversite öğrencisi olmak" durumu dikkate alınarak uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan 403 gönüllü üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Uygun örnekleme, bazı pratik bilgileri karşılayan bireylerin örnekleme dahil edilmesidir. Bu örneklem türünün seçilmesinin nedeni kolay ulaşılabilir, düşük maliyetli ve hızlı olmasıdır (Toraman ve Özdemir, 2023). Katılımcıların demografik bilgilerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		N (403)	Yüzde (%)	Ss	$\bar{X}$
Cinsiyet	Kadın	229	56,8		
	Erkek	174	43,2	,496	
Yaş				3,265	23,55
Sosyoekonomik Düzey	Düşük	52	12,9		
	Orta	327	81,1	,429	
	Yüksek	24	6,0		
Psikolojik Destek	Evet	143	35,5	,479	
	Hayır	260	65,5		
Psikiyatrik Tanı	Evet	41	10,2		
	Hayır	362	89,8	,303	

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların %56,8'i kadınlar, %43,2'si erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalamaları ise 23,55 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların sosyoekonomik düzeylerini algılama durumuna bakıldığında %12,9'unun düşük, %81,1'inin orta ve %6,0'ının yüksek sosyoekonomik düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %35,5'inin daha önce psikolojik destek aldığı, %65,5'inin ise herhangi bir psikolojik destek almadığı; %10,2'sinin daha önce psikiyatrik tanı aldığı, %89,8'inin ise herhangi bir psikiyatrik tanı almadığı görülmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri toplanmadan önce, kullanılacak ölçeklerin Türkçe uyarlama çalışmalarını yapan araştırmacılardan ve etik kuruldan onay alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları "Google Forms" aracılığıyla birleştirilmiş ve veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Katılımcıların gönüllü katılımını sağlamak ve araştırma hakkında bilgilendirmek için ölçme araçlarına geçmeden, bilgilendirilmiş onama yer verilmiştir. Bilgilendirilmiş onam kapsamında araştırmanın amacı, kimler tarafından yapıldığı, kendilerinden beklenenler, yaklaşık yanıtlanma süresi, gizlilik ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın verileri, 2024 yılının Nisan-Mayıs aylarında yalnızca gönüllü olan ve bilgilendirilmiş onam formunu onaylayan kişilerden toplanmıştır. Araştırma için 403 kişiden veri toplanmış ve katılımcıların tümü araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", "Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği" ve "Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına dair bilgiler aşağıda verilmiştir**.**

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, çocukluk çağı travmaları ve acının dönüştürücü gücü ile demografik özellikler arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu form ile katılımcıların yaşı, cinsiyeti, algılanan sosyoekonomik düzeyi, daha önce psikolojik destek alıp almadığı, psikiyatrik tanının varlığına dair bilgi alınmıştır.

2.3.2. Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (CTQ-33): Bernstein vd. (1994) tarafından yetişkin bireylerin çocukluk çağı travmalarını ölçmek amacıyla 53 madde olarak geliştirilen ölçek sonrasında yapılan çalışmalarla 28 maddeden oluşan kısa form olacak şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin kısa formunun Türkçeye uyarlama çalışması Şar vd. (2012) tarafından yapılmıştır. 5'li likert tipindeki ölçek, 28 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; çocukluk çağı duygusal, fiziksel ve cinsel istismarı ile duygusal ve fiziksel ihmaldir. Daha sonrasında Şar vd. (2021) ölçeğe beş madde daha ekleyerek toplamda 33 madde ve 6 alt boyuttan (6. alt boyut; aşırı koruma-kontrol) oluşan bir ölçek elde etmişlerdir. Bu çalışmada kullanılan, ölçeğin 33 maddelik revize edilmiş kısa formudur. Ölçekte alt boyutlardan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanabildiği gibi toplam puan da elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25 iken en yüksek puan 150'dir. Ölçekten alınan toplam puan yükseldikçe çocukluk döneminde yaşanan ihmal ve istismarın şiddetinin de yükseldiği ifade edilir (Şar vd., 2012). Ölçeğin üç maddesi (M. 10, 16, 22) inkâr puanı hesaplamak için kullanılmakta ve bu madde puanları, ölçekten alınan toplam puanı etkilememektedir. Ölçeğin 11 maddesi, ters olarak kodlanmıştır. Şar vd. (2021) yaptıkları çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısını .87 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha sayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Bu bakımdan ölçeğin iyi bir iç tutarlılığa sahip olduğu ifade edilebilir.

2.3.4. Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeği: Joshanloo (2014) tarafından travmatik ve zorlu yaşam olaylarının ardından pozitif değişim ve gelişimlerin olabileceğine dair inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları, Dinçer ve arkadaşları (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 7'li likert tipten (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 7- Kesinlikle Katılıyorum), oluşmaktadır ve madde sayısı 5'tir. Ters kodlanmış madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5 iken en yüksek puan ise 35'tir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması, acı verici ve zorlu olaylardan sonra bireyin pozitif değişime ve gelişime yönelik inancının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Joshanloo (2014, 2015) yaptığı çalışmalarda ölçeğin iç tutarlık katsayısını .66 ile .75 arasında hesaplamıştır. Dinçer vd. (2015), yaptıkları uyarlama çalışmasında iç tutarlılık katsayısını .84; test- tekrar test güvenirliğini ise .75 olarak hesaplamışlardır. Bu çalışmada ise

ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin iç tutarlılık açısından güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2013).

2.4. Verilerin analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi, SPSS 21.0 istatistik programıyla yapılmıştır. Toplanan verilerin, normal dağılım sergileyip sergilemediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Bu test sonucunda ortaya çıkan anlamlılık düzeyinin 0,05'ten küçük bulunduğu durumlarda verilerin basıklık çarpıklık değerleri incelenir. Bu çalışmada da basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ile +2 arasında yer aldığı için verilerin normal dağıldığı kabul edilerek analizler yapılmıştır (George ve Mallery, 2010). Katılımcıları çocukluk çağı travmaları ve acının dönüştürücü gücü düzeylerinin cinsiyet, psikolojik destek alıp almama durumu, psikiyatrik tanıya sahip olup olmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Çocukluk çağı travmaları ile acının dönüştürücü gücünün sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir fark sergileyip sergilemediğini belirlemek için ise tek yönlü ANOVA analizinden yararlanılmıştır. Katılımcıların çocukluk çağı travmaları ve acının dönüştürücü gücü ile yaş arasındaki ilişkiyi incelemek ve çocukluk çağı travmaları ile acının dönüştürücü gücü arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29.03.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2024-307

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın soruları doğrultusunda yapılan analizlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sırasıyla betimsel istatistikler, minimizasyon (inkâr) puanlarına ilişkin analizler, cinsiyet, yaş, algılanan sosyoekonomik düzey, psikolojik destek ve psikiyatrik tanı değişkenlerine dair analizler ve ardından ÇÇT ile ADG arasındaki ilişkiye dair analizler sunulmuştur.

Ölçeklerden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular

Tablo 2
Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Min-Max	$\bar{X}$	ss	Basıklık	Çarpıklık
Çocukluk Çağı Travmaları (ÇÇTÖ)	30-132	52,17	18,89	1,420	1,298
Acının Dönüştürücü Gücü (ADGÖ)	5-35	20,41	8,78	-1,192	-,061

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların, çocukluk çağı travmaları ölçeğinden aldıkları en düşük puan 30 iken en yüksek puan 132'dir. Acının dönüştürücü gücü ölçeğinden aldıkları en düşük puan 5 iken en yüksek puan ise 35'tir. ÇÇTÖ için toplam puanların ortalaması 52,17; standart sapması ise 18,89'dur. ADGÖ için ise ortalama 20,41 iken standart sapma 8,78'dir. İki değişken için de basıklık (1,420 ile 1,192) ve çarpıklık (1,298 ile -,061) değerleri incelendiğinde normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Çocukluk Çağı Travmasını İnkâr Etme Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3
Minimizasyon (inkâr) puanları

Minimizasyon Puanı	N	%
0-İnkâr Yok	213	52,9
1-Düşük İnkâr	91	22,6
2-Orta İnkâr	56	13,9
3-Yüksek İnkâr	43	10,7
Toplam	403	100

Katılımcıların 213'ünün (%52,9) puanının 0 olarak hesaplandığı ve çocukluk çağı travmalarını inkâr etmediği; 91'nin (%22,6) puanının 1 olarak hesaplandığı ve çocukluk çağı travmalarını düşük düzeyde inkâr ettiği; 56'sının (%13,9) puanının 2 olduğu ve çocukluk çağı travmalarını orta düzeyde inkâr ettiği; 43'ünün ise puanlarının 3 olduğu ve çocukluk çağı travmalarını yüksek düzeyde inkar ettiği görülmektedir. Sonuç olarak katılımcılarının çoğunluğunun (%52,9) çocukluk döneminde yaşamış oldukları travmaları inkâr etmediğine ulaşılmıştır.

Çocukluk Çağı Travmaları ve Acının Dönüştürücü Gücünün Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4
Çocukluk Çağı Travmaları ile Acının Dönüştürücü Gücünün Cinsiyete Göre t Testi Bulguları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t testi		
					t	*sd*	*p*
Çocukluk Çağı Travmaları	Kadın	229	51,59	19,50	-,717	401	,474
	Erkek	174	52,95	18,08			
Fiziksel İstismar	Kadın	229	6,27	2,57	-1,961	336,620	,051
	Erkek	174	6,83	3,04			
Duygusal İstismar	Kadın	229	8,10	4,46	-,121	401	,904
	Erkek	174	8,15	4,27			
Cinsel İstismar	Kadın	229	6,46	3,34	3,559	380,619	,000*
	Erkek	174	5,51	1,98			
Fiziksel İhmal	Kadın	229	8,38	4,11	-2,783	401	,006*
	Erkek	174	9,53	4,17			
Duygusal İhmal	Kadın	229	11,37	5,56	-1,166	401	,244
	Erkek	174	12,01	5,41			
Aşırı Koruma-Kontrol	Kadın	229	11,01	4,86	,223	401	,824
	Erkek	174	10,91	4,43			
İnkâr Puanı	Kadın	229	,76	1,00	-1,527	401	,127
	Erkek	174	,96	1,06			
Acının Dönüştürücü Gücü	Kadın	229	19,92	8,42	-1,292	401	,197
	Erkek	174	21,06	9,23			

Katılımcıların çocukluk çağı travmaları ile cinsiyet arasında ve acının dönüştürücü gücü ile cinsiyet arasında (p>,05) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Çocukluk çağı travmalarının alt boyutları incelendiğinde ise yalnızca cinsel istismar (p<0,5) ve fiziksel ihmal(p<0,5) alt boyutlarında anlamlı farklılık sergilendiği görülmektedir. Bu bakımdan kadınların cinsel istismar alt boyutundan aldığı puanlar ($\bar{X}$ = 6,46), erkeklerin aldığı puanlardan ($\bar{X}$ = 5,51) daha yüksektir. Fiziksel ihmal alt boyutunda ise erkeklerin aldığı puanlar ($\bar{X}$ = 9,53), kadınlardan ($\bar{X}$ = 8,38) daha yüksektir. Diğer alt boyutlarda ve inkâr puanında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>0,5).

Çocukluk Çağı Travmaları ve Acının Dönüştürücü Gücü ile Yaş Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 5
Çocukluk Çağı Travmaları ve Acının Dönüştürücü Gücü ile Yaş Değişkenine İlişkin Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Bulguları

Değişken	N	$\bar{X}$	r	p
1-Çocukluk Çağı Travmaları	403	52,17	-,178*	,000
2-Acının Dönüştürücü Gücü	403	20,41	,053	,285

*p<,01

Tablo 5'te görüldüğü üzere çocukluk çağı travmaları ile yaş arasında düşük düzeyde negatif yönlü (r =-, 178) anlamlı ilişki (p<,01) bulunmuştur. Bu bağlamda yaş düştükçe çocukluk çağı travmalarının arttığı söylenebilir. Acının dönüştürücü gücü ile yaş arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki (r= ,053) bulunmuştur ancak bu ilişki istatiksel olarak anlamlı değildir (p>,01).

Çocukluk Çağı Travmaları ve Acının Dönüştürücü Gücünün Sosyoekonomik Düzey Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 6
Çocukluk Çağı Travmaları ile Acının Dönüştürücü Gücünün Sosyoekonomik Düzey Değişkeni Açısından Tek Yönlü ANOVA Bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık
Çocukluk Çağı Travmaları	Gruplar arası	3913,354	2	1956,677	5,606	,004*	1-2
	Gruplar İçi	139622,488	400	349,056			
	Toplam	143535,841	402				
Acının Dönüştürücü Gücü	Gruplar arası	53,426	2	26,713	,345	,709	
	Gruplar İçi	30986,019	400	77,465			
	Toplam	31039,444	402				

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde çocukluk çağı travmaları ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p < ,05). Oluşan bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testlerinden biri olan Games-Howell test sonucuna göre düşük sosyoekonomik düzeyle (1) orta sosyoekonomik (2) düzey arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Acının dönüştürücü gücü ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (p > ,05).

Çocukluk Çağı Travmaları ile Acının Dönüştürücü Gücünün Psikolojik Destek ve Psikiyatrik Tanı Değişkenleri Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 7
Çocukluk Çağı Travmaları ve Acının Dönüştürücü Gücünün Psikolojik Destek ve Psikiyatrik Tanının Varlığına Göre T Testi Bulguları

Değişken			N	$\bar{X}$	Ss	t testi		
						t	*sd*	*p*
Çocukluk Çağı Travmaları	Psikolojik Destek	Evet	143	58,01	21,70	4,350	231,932	,000*
		Hayır	260	48,97	16,33			
	Psikiyatrik Tanı	Var	41	69,59	25,33	4,779	44,158	,000*
		Yok	362	50,20	16,97			
Acının Dönüştürücü Gücü	Psikolojik Destek	Evet	143	19,59	8,70	-1,382	401	,168
		Hayır	260	20,86	8,81			
	Psikiyatrik Tanı	Var	41	20,22	8,59	-,146	401	,884
		Yok	362	20,43	8,82			

*p<,05

Çocukluk çağı travmaları, daha önce psikolojik destek alıp almama durumuna göre anlamlı bir fark (p< ,05) göstermektedir. Buna göre psikolojik destek alan bireylerin çocukluk çağı travmaları ölçeğinden aldıkları puan ($\bar{X}$ = 58,01), psikolojik destek almayanlara ($\bar{X}$ = 48,97) göre daha yüksektir. Çocukluk çağı travmaları, psikiyatrik tanının varlığına göre anlamlı bir fark (p<,05) göstermektedir. Buna göre psikiyatrik tanı almış bireyler ($\bar{X}$ = 69,59), psikiyatrik tanısı olmayan bireylere ($\bar{X}$ = 50,20) göre çocukluk çağı travmaları ölçeğinden daha yüksek puan almışlardır. Acının dönüştürücü gücü ile psikolojik destek ve psikiyatrik tanı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>, 05).

Çocukluk Çağı Travmaları ile Acının Dönüştürücü Gücü Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 8

Çocukluk Çağı Travmaları ile Acının Dönüştürücü Gücü Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Sonuçları

Değişken	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
1-Çocukluk Çağı Travmaları (ÇÇT)	1								
2- Fiziksel İstismar	,724**	1							
3-Duygusal İstismar	,865**	,648**	1						
4-Cinsel İstismar	,535**	,378**	,466**	1					
5-Fiziksel İhmal	,758**	,510**	,499**	,265**	1				
6-Duygusal İhmal	,851**	,459**	,648**	,268	,698**	1			
7-Aşırı Koruma Kontrol	,792**	,492	,676**	,333**	,414**	,593**	1		
8-İnkâr Puanı	-,545**	-,278**	-,434**	,214**	,278**	,590**	-,470**	1	
9-Acının Dönüştürücü Gücü (ADG)	-,139*	-,108*	-,013	-,062	-,149*	-,168	-,118*	,129	1

*p<,05 **p<,01

Tablo 8 incelendiğinde çocukluk çağı travmaları ile acının dönüştürücü gücü arasında düşük düzeyde negatif yönlü (r = -,139, p < ,05) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çocukluk çağı travma düzeyi düştükçe acının dönüştürücü gücüne olan inancın arttığı söylenilebilir. Acının dönüştürücü gücü ile çocukluk çağı travmalarının alt boyutları olan duygusal istismar (r = -013 , p >,01), cinsel istismar (r = -,062 , p > ,05) ve duygusal ihmal (r = -,168 , p > ,01 arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Acının dönüştürücü gücü ile çocukluk çağı travmalarının alt boyutları olan fiziksel istismar arasında düşük düzeyde negatif yönlü (r = -,108 , p < ,05), fiziksel ihmal ile arasında düşük düzeyde negatif yönlü (r = -,149, p<,01), aşırı koruma-kontrol ile arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki (r = -,118 , p < ,05) olduğu görülmektedir. Çocukluk çağı travmalarını inkâr etme ile acının dönüştürücü gücü arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığına ulaşılmıştır. (r = ,129 , p > ,01).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çocukluk çağı travmaları inkâr puanlarına göre katılımcıların çoğu, yaşadığı travmatik deneyimleri kabul etmektedir. Karal (2023), çocukluk çağı travmaları ile iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında katılımcıların büyük çoğunluğunun yaşadıkları travmayı kabul ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, araştırmaya katılan bireylerin travmaya ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunun göstergesi olabileceği gibi bireylerin bu yaşantıları normalleştirdiğinin bir göstergesi de olabilir. Ayrıca katılımcıların çocukluktaki deneyimlerinin, travmatik nitelikte olduğunun farkında olamayabileceği veya üzerinden uzun zaman geçtiği için travmatik yaşantıları hatırlamıyor olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise travmayı inkâr etme düzeyinin, kadın ve erkekler arasında bir farklılık göstermediğidir. Kourt (2012), çalışmasında inkâr puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık

olmadığına ulaşırken; Aytaçalp ve Durat (2019) ise inkâr puanlarının kadın ve erkekler arasında farklılaştığını ve kadınların travmayı daha yüksek düzeyde inkâr ettiği sonucuna ulaşmıştır. Alan yazındaki bu çelişki durumu, özellikle cinsel istismara uğrama gibi durumların gizlenmesi gerektiğine dair inançların veya "Ailede yaşananlar aile içinde kalır." gibi toplumsal baskı ve kalıp yargıların etkisiyle ortaya çıkmış olabilir. Aynı zamanda kültürel özellikler, bireysel özellikler, çevresel faktörler ve travmatik yaşantının detaylarının da cinsiyete göre travmayı inkâr etme durumu üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların çocukluk çağı travmalarının ve acının dönüştürücü gücü düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Bu bulgu ÇÇT'nin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalarla (Altınışık, 2024; Çavuşoğlu, 2020; Demirci, 2016; Dereboy vd., 2018; Fu vd., 2018; Hovard vd., 2015; Kıraç, 2023; Mutlu Akdeniz, 2023; Öztürk vd., 2020; Şahin Demirkapı, 2013; Thomas vd., 2022; Üstündağ Köksal, 2022) tutarlılık göstermektedir. Bazı çalışmalar ise ÇÇT'nin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve erkeklerin çocukluk çağı travmalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Güneri Yöyen, 2016; Güloğlu vd., 2016; Karahan, 2022; Kıray, 2018; Pruessner vd., 2019; Türk vd.,2021). Kadınların çocukluk çağı travmalarının daha yüksek düzeyde olduğuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Engüzel, 2024; Negele vd., 2015; Reinert vd., 2015; Türkgil, 2021; Aytaçalp ve Durat, 2019). Alan yazındaki çalışmalarda farklı bulgulara ulaşılmasında, cinsiyet dışında çeşitli faktörler etkili olmuş olabilir. Örneklem grupları, yaş düzeyleri, erkek ve kadın katılımcı sayısının eşit olmaması, sosyoekonomik düzey, aile yapısı, ebeveyn tutumu, kültürel ve dini inançlar, baş etme becerileri, kişilik özelliklerine dair farklılıkların rolünün olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada fiziksel ihmal alt boyutunda, erkeklerin kadınlardan daha yüksek puanlar aldığına ulaşılmıştır. Alan yazında benzer bulguya ulaşan çalışmalar mevcuttur (Adjorlolo vd., 2017; Alsancak, 2016; Altunpul, 2020; Güloğlu vd., 2016; Güneri Yöyen, 2016; Öztürk. vd., 2020; Scher vd., 2004; Tüccaroğlu,20 21; Yücel, 2020). Türkgil (2021) ve Bostancı vd., (2020) ise çalışmalarında, fiziksel ihmalin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Erkeklerin, kadınlardan daha fazla fiziksel ihmale uğraması, toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanıyor olabilir. Toplumda erkeklerin, "güçlü ve kendi başının çaresine bakabilecek"; kadınların ise "güçsüz, korunmaya muhtaç" bireyler olarak görülmesi sonucunda, erkeklerin temel ihtiyaçlarının daha az düzeyde karşılanmasından veya hiç karşılanmamasından kaynaklanıyor olabilir. Cinsel istismar alt boyutunda ise kadınlar, erkeklerden daha yüksek puanlar almışlardır. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Alsancak, 2016; Altunpul,2020; Arnow vd., 2013; Chandraratne vd., 2018; Levitan vd., 1998; MacMillan vd., 2013; Mayerson vd., 2002; Molnar vd., 2001; Pereda vd., 2009; Türkgil, 2021; Üstündağ Köksal, 2022; Witt vd., 2017). Mamur (2020) ve Bostancı vd. (2020) ise yaptığı çalışmalarda cinsel istismarın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bazı çalışmalarda ise erkeklerin cinsel istismara daha fazla uğradığı sonucuna ulaşmıştır (Güneri Yöyen, 2016; Güloğlu vd., 2016; Madu ve Peltzer, 2001; Zeren vd.2012; Türk vd., 2020). Bu çalışmada kadınların cinsel istismara uğrama düzeyinin daha yüksek olmasının nedeni, kadının cinsel ihtiyacın giderilmesi için bir araç olarak görülmesi olabileceği gibi çocuğa her zaman ailenin sözünün dinlenmesi gerektiği fikrinin aşılanması dolayısıyla çocuğun kendi sınırlarını çizememesinden ve çizse dahi bunların ihlal edilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda erkeklerin yaşadıkları cinsel istismarı, toplumsal normlardan veya istismara uğramayı güçsüzlük olarak algılamalarından dolayı bildirmemiş olabilecekleri de göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur. Araştırmanın duygusal istismarın, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık sergilemediği bulgusu alan yazında yer alan bazı çalışmalarla çelişmektedir. Bu çalışmalardan bazıları duygusal istismarın, kadınlarda daha yüksek düzeyde olduğunu (Akdeniz, 2023; Garcia vd., 2002; Öztürk vd., 2020; Scher vd., 2004; Witt vd., 2017); bazı çalışmalar ise erkeklerin daha fazla duygusal istismar yaşadığını belirtmektedir (Chandraratne vd., 2018; Zeren vd., 2012; Türk vd., 2021). ÇÇT'nin alt boyutlarından olan fiziksel istismar, duygusal ihmal ve aşırı koruma-kontrol cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Üstündağ Köksal (2022), çalışmasında fiziksel

istismarın; Altunpul (2022) ise duygusal ihmal ve aşırı koruma-kontrol boyutlarda erkek ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığına ulaşmışlardır. Bernstein vd. (2003) ise kadınların aşırı koruma-kontrol yaşantılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın ADG'nin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu, alan yazındaki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Aksu vd.,2022; Çakmak vd., 2022; İzgüden ve Erdem, 2017; Sarıalioğlu, 2022; Atik vd., 2022). Bu bulgu, kadın ve erkek katılımcıların çocukluk çağı travmalarının benzer düzeylerde olması sonucunda ortaya çıkmış olabilir. Çünkü acıdan sonra gelecek pozitif değişimlere inanıp inanmama durumunun gerçekçi olarak değerlendirilebilmesi için bireyin geçmişte travmatik deneyiminin olması gerektiği düşünülmektedir.

Çocukluk çağı travmaları ile yaş arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre yaş arttıkça çocukluk çağı travmaları düzeyi düşmektedir. Türkgil (2021) çalışmasında ÇÇT ile yaş arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Kıraç (2023) ve Hovard vd. (2015), ÇÇT ile yaş arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulurken; Tüccaroğlu (2021) ve Kutlutürk (2021) anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yaş aralığı geniş tutulan örneklem gruplarıyla çalışmalarını yürüten Duran (2023) ve Altunpul (2020), ÇÇT ile yaş arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna; Güler ve Gümüş (2018) ise anlamlı farklılık olduğu ve 40 yaş ve üzerindekilerin ÇÇTÖ'den daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşmıştır. Feyzioğlu vd. (2020), 40 yaş ve üzerindekilerin daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum toplumun değişen yapısından kaynaklanıyor olabilir. Örneğin geçmiş yıllarda şiddet, çocuğu eğitmenin bir aracı olarak görülürken içinde bulunduğumuz zamanda bu görüş pek kabul görmemektedir. Bu bağlamda yaşça daha büyük bireylerin, yaşanılan travmatik olayları travma olarak değil de yaşamın parçası veya "olması gereken şeyler" gibi nitelendirmesinden dolayı bu çalışmada travma düzeyleri daha düşük çıkmış olabilir. Ayrıca alan yazındaki diğer bulgular da son yıllarda ebeveynlerin ihmal istismar konusunda bilinçlenmesi ve çocuğu koruma girişimlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte daha genç bireylerin, çocuklukta daha az travmatik yaşantı deneyimlemiş olabileceğini düşündürmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise acının dönüştürücü gücü ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığıdır. Aksu vd. (2022), hemşirelerden oluşan örneklem grubuyla yaptığı çalışmada ADG ile yaş arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşırken; Atik vd. (2022) istatiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığına ulaşmıştır. Çakmak vd. (2022) ve İzgüden ve Erdem (2017) ise yaş ile ADG arasında anlamlı farklılık olmadığı; Sarıalioğlu (2022) ise anlamlı fark olduğu ve 19-29 yaş arasındaki bireylerin, 40 yaş ve üzerindeki bireylerden daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum farklı örneklem gruplarıyla ve farklı yaş düzeyleriyle çalışılması sonucu ortaya çıkmış olabilir. Bu araştırmada örneklem grubunun üniversite öğrencilerinden oluşması nedeniyle yaş aralığı dar tutulduğu için alan yazında daha geniş yaş gruplarıyla çalışan araştırmacılarla farklı sonuçlara ulaşılmış olabilir. Ayrıca bazı bireyler, acı verici olayları yaşamın erken dönemlerinde deneyimleyip gelişimi görebilirken bazıları daha geç dönemlerde deneyimleyip gelişimi daha geç gözlemleyebilir. Bu durum da ADG ile yaş arasındaki ilişkiyi etkileyen faktörlerden olabilir.

Çocukluk çağı travmaları ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki bazı çalışmalar da anlamlı farklılık olduğu ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip bireylerin ÇÇT puanlarının daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır (Altunpul, 2020; Fergusson, 1997; Feyzioğlu vd., 2020; Karahan, 2022; Şahin Demirkapı, 2013; Witt vd., 2017). Bazı çalışmalar ise gelir düzeyi ile ÇÇT arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Aytaçalp ve Durat, 2019; Bostancı vd., 2020; Yücel, 2020). Kourt (2012) ise çalışmasında sosyal hayatının iyi, kötü ve orta algılama durumu ile ÇÇT arasında anlamlı ilişki olduğunu; orta veya kötü olarak değerlendirenlerin daha yüksek puan aldığına ulaşmıştır. Çocukluk çağı travmalarının ortaya çıkmasından ekonomik sorunların önemli bir rolü olduğu ifade edilmekte ve ilgili alan yazında bu görüşü destekleyen güçlü kanıtlar sunmaktadır. Ailelerin düşük sosyoekonomik düzeye sahip olması çocukların temel ihtiyaçlarının dahi karşılanamamasına dolayısıyla ihmal edilmesine neden olabildiği için bu sonuca ulaşılmış olabilir. Acının dönüştürücü gücü ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu alan yazında yer alan diğer çalışmalar ile örtüşmektedir (Atik vd., 2022; İzgüden ve Erdem, 2017). Alan yazında acının

dönüştürücü gücü ile sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlı olsa da bu ilişkiyi inceleyen ve ulaşılan çalışmalar sosyoekonomik düzeyin acının dönüştürücü gücüne inanma puanlarını etkilemediği yönündedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde düşük, orta veya yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olan bireylerin acının dönüştürücü gücüne olan inanç düzeylerinin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

ÇÇT ile psikolojik destek alıp almama durumu arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Daha önce psikolojik destek alan bireylerin çocukluk çağı travmaları düzeyi, destek almayan bireylere göre daha yüksektir. Engüzel (2024) çalışmasında 18 yaş öncesinde, 18 yaş sonrasında ve şu an da bir uzmandan psikolojik/psikiyatrik destek alıp alamama durumu ile ÇÇT arasında anlamlı farklılıklar olduğuna ve destek alanların, ÇÇT puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Minaz (2023) ise çalışmasında, bireylerin yardım geçmişi ile ÇÇT arasında anlamlı fark olduğuna ve yardım geçmişi olanların travma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yumuşakkaya (2022)'da ÇÇT ile psikolojik destek alma durumu arasında anlamlı fark olduğuna ve destek alanların, almayanlara göre daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşmıştır. Yücel (2020) ise destek alanların, almayanlara göre ÇÇT düzeylerinin daha yüksek olduğuna ulaşmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde bu araştırmanın bulgusuyla çelişen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan daha önce psikolojik destek alan bireylerin, travma düzeyinin yüksek olması; kişinin artık çocukluk çağı travmaları ile sağlıklı bir şekilde baş edemediğinin ve bunların, yaşamı üzerindeki olumsuz etkilerinin farkında olduğunu ve yardım arayışına girdiğini ifade edebilir. Aynı zamanda çocukluk dönemindeki bu zorlu yaşantılar, yetişkinlik döneminde çeşitli psikolojik bozukluklara yol açmış ve birey bu sorunların tedavisi için yardım arayışına girmiş olabilir. Psikolojik destek almayan bireylerin, travmatize düzeylerinin düşük olması ise bireylerin travmayla ve beraberinde getirdiği etkileriyle sağlıklı bir şekilde baş edebildiğini veya travmayı yok saydıklarını düşündürmektedir. Çocukluk çağı travmaları ile psikiyatrik tanıya sahip olup olmama durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre psikiyatrik tanı almış bireylerin, tanı almayan bireylere göre daha yüksek düzeyde çocukluk çağı travmalarına sahip olduğu görülmektedir. Alan yazındaki bazı çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Yumuşakkaya, 2022; Engüzel, 2024; Aytaçalp ve Durat, 2019; Yücel, 2020). Bazı çalışmalar ise araştırmanın bu bulgusu ile çelişmektedir (Dereboy vd., 2018; Türkgil, 2021; Şahin Demirkapı, 2013; Feyzioğlu vd., 2020). Ayrıca Alverez vd., (2011) tarafından yapılan bir çalışmada çocukluk çağı travmalarına sahip olan bireylerin psikiyatrik tanı alarak hastaneye yatma oranlarının iki kat daha fazla olduğuna ulaşılmıştır. Acının dönüştürücü gücü ile psikiyatrik tanı ve psikolojik destek alıp almama durumu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Alan yazında acının dönüştürücü gücü ile ilgili çalışmalar sınırlı olduğundan bu değişkenleri inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Acının dönüştürücü gücünün, psikiyatrik tanı ve psikolojik destek değişkenlerine göre farklılaşmaması bu değişkenlerin acının dönüştürücü gücünden bağımsız olarak kültürel normlar, sosyal destek ve bireysel farkındalık gibi başka özelliklerden etkilenmiş olabileceğini düşündürmektedir.

Çocukluk çağı travmalarını inkâr etme düzeyi ile acının dönüştürücü gücü arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Tedeschi ve Calhoun (2004), travma sonrası büyüme ile ilgili yaptıkları çalışmada travmatik yaşantıların anlamlandırma ve duygusal işleme sürecini önemli şekilde etkilediğini ancak travma sonrası büyüme sürecinde bireysel özellikler, çevresel faktörler ve baş etme becerilerinin de etkili olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Gross ve John (2003), inkâr gibi savunma mekanizmalarının kullanılmasının duygusal işleme sürecini etkileyebileceğini ve bunun da zorlu yaşam olaylarından sonraki gelişim sürecini etkileyebileceğini ifade etmiştir. Bu iki bağlamda düşünüldüğünde travmayı inkâr etme düzeyinin, travmatik yaşantıyı anlamlandırma ve duygusal işleme kapasitesini olumsuz yönde etkilediği ve dolayısıyla acıyı dönüştürücü bir güç olarak anlamlandırmanın zorlaştırabileceğini düşündürmektedir. Ancak, araştırmada anlamlı bir ilişkinin bulunamaması, travmatik yaşantıların inkâr edilmesinin tek başına acının dönüştürücü gücü üzerinde etkili olamayabileceğini veya

bu ilişkinin dolaylı bir şekilde farklı değişkenler aracılığıyla (örneğin psikolojik esneklik düzeyi, baş etme becerileri, sosyal destek) gerçekleşebileceğini düşündürmektedir. Araştırmada bu bulguya ulaşılmasının diğer bir nedeni ise bireylerin, çocukluk çağında travmatik yaşantılara tekrarlayıcı bir şekilde maruz kalması veya kültürel etkenlerden dolayı bu yaşantıları normal olarak algılaması olabilir. Aynı zamanda inkâr ve bastırma mekanizmanın yoğun bir şekilde kullanılması, acının dönüştürücü gücüne dair farkındalık kazanılmasını engellemiş olabileceği için araştırmada bu bulguya ulaşıldığı düşünülmektedir.

Çocukluk çağı travmaları ile acının dönüştürücü gücü arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukluk çağı travmaları düzeyi düştükçe acının dönüştürücü gücüne olan inanç artmaktadır. Gerek ulusal gerekse uluslararası alan yazında bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu doldurarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu bireylerin, ruhsal açıdan sağlıklı bir yaşam sürebilmeleri ve psikolojik bozukluklar riski karşısında güçlenebilmeleri açısından acının dönüştürücü gücüne olan inancın yüksek düzeyde olması önem taşımaktadır. Çünkü erken dönemde gerçekleşen bu travmalar, bireyin acıyı anlamlandırma sürecini olumsuz etkileyebilir ve acıyı dönüştürücü bir güç olarak kullanma potansiyelini azaltabilir. Araştırmanın bulgusu ışığında, çocukluk çağında zorlu yaşam olaylarına ilişkin travmatize olma düzeyini düşürmenin bir yolu da acının dönüştürücü gücüne olan inancın arttırılmasıdır. Acının dönüştürücü gücüne olan inanç arttıkça bireyler travma sonrası büyüme ile gelişim gösterebilir (Sarıalioğlu vd., 2022; Uğur, 2021). Travmatize olmuş bireyin pozitif değişim gerçekleştirmesi için gerekli motivasyonunun sağlanması, yaşantısal değişimlerin ortaya çıkması, travmatik yaşantının etkilerinin azaltılması ve acıyla sağlıklı bir şekilde baş edebilmesi için acıdan sonra olumlu değişimlerin de olabileceğine inanmış olması gerektiği düşünülmektedir. Bu bakımdan bu çalışmanın hem ruh sağlığı uzmanlarına meslekleri icra ederken yararlanabilecekleri hem de çocukluk çağı travmatik deneyimleriyle baş etmeye çalışan yetişkinler için farklı bir bakış açısı sunduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma ile çocukluk çağı travmaları ile acının dönüştürücü gücü arasındaki ilişkinin detaylı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi olan *"Çocukluk çağı travmaları ile acının dönüştürücü gücü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?"* sorusu doğrultusunda acının dönüştürücü gücü ile çocukluk çağı travmaları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmanın *"Çocukluk çağı travmaları ile acının dönüştürücü gücü düzeyi cinsiyet, algılanan sosyoekonomik düzey, psikolojik destek ve psikiyatrik tanının varlığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?* sorusu doğrultusunda çocukluk çağı travmaları ile acının dönüştürücü gücü, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğine ulaşılmıştır. ÇÇT'nin sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve sosyoekonomik düzeyini düşük olarak algılayan bireylerin daha yüksek puanlar aldığına ulaşılmıştır. ADG ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ÇÇT'nin psikolojik destek alıp almama durumuna göre anlamlı farklılaştığı ve psikolojik destek alanların travmatize düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde psikiyatrik tanı almış bireylerin de ÇÇT puanlarının daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. ADG ile psikolojik destek ve psikiyatrik tanı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. *"Çocukluk çağı travmaları ve acının dönüştürücü gücü ile yaş arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?"* sorusu doğrultusunda ÇÇT ile yaş arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken ADG ile yaş arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın *"acının dönüştürücü gücü ile çocukluk çağı travmasını inkâr etme durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?"* sorusu doğrultusunda ise ADG ile inkar puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sonuç olarak bu çalışmanın gerek çocukluk çağı travmatik yaşantılarının etkilerinin azaltılması gerekse acının dönüştürücü gücüne olan inancın arttırılmasıyla birlikte bireylerin yaşamında olumlu değişim göstermeleri için önlemler alınması konusunda ilgili kişi ya da kurumlara ve ruh sağlığı uzmanlarına yol gösterici olacağı düşülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarının, sınırlılıkları dikkate alarak yorumlanması gerekmektedir. Araştırmanın sınırlılıklarından biri cinsiyet, yaş ve çalışmanın diğer değişkenleri açısından (sosyoekonomik düzey, psikolojik destek ve psikiyatrik tanı) gruplar arasında eşitlik sağlanamaması ve örneklem grubunun

üniversite öğrencilerinden oluşmasıdır. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise öz-bildirime dayalı ölçme araçlarının kullanılmasıdır. Özellikle ÇÇTÖ'de bireylerin gizlilik endişesi, bastırma gibi savunma mekanizmalarını kullanma veya sosyal kabulden etkilenme gibi durumlardan ötürü gerçekçi yanıtlar vermemiş olabilecekleri dikkate alınmalıdır. Aşağıda hem gelecekte yapılabilecek çalışmalar için hem de ruh sağlığı uzmanları için çeşitli önerilere yer verilmiştir.

1- Gelecekte yapılan çalışmalarda cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, psikolojik destek ve psikiyatrik tanı alıp almama değişkenleri açısından grupların eşit veya yakın olduğu çalışmalar yapılmasının daha açıklayıcı olabileceği düşünülmektedir.

2- Gelecekteki araştırmalarda farklı yaş grupları ve klinik gruplar gibi çeşitli popülasyonlarla çalışılması kavramlar arasındaki ilişkinin kapsamlı bir şekilde açıklanmasına katkı sağlayabilir.

3- Gelecekte yapılan çalışmalar için travma öyküsünün belirli özellikleri de (travmaya maruz kalma süresi, maruz kalınan yaş, istismarcının yakınlık derecesi vb.) ele alınarak acının dönüştürücü gücü ile arasındaki ilişkinin incelenmesi önerilebilir.

4- ÇÇT ile ADG arasındaki ilişkinin incelenmesinde farklı değişkenlerin kullanılması, nitel araştırma modelinde çalışılması, acının farklı kültürlerde farklı anlamlar taşıması nedeniyle farklı kültürel gruplarla çalışmalar yapılması önerilebilir.

5- Ruh sağlığı uzmanları için çocukluk çağında travmatize olan danışanlarla çalışırken acının dönüştürücü gücüne olan inançlarının değerlendirmesi ve bu inançları geliştirme konusunda müdahalelerde bulunulması yardım sürecine katkı sağlayabilir. Ayrıca acının dönüştürücü gücüne olan inancın arttırılmasıyla danışanların travma sonrası büyüme gösterebileceği ve psikolojik bozuklukların etkisinin azaltılabileceği de göz önünde bulundurulabilir.

6- Ruh sağlığı uzmanları ve adayları için travmatize danışanlarla çalışırken acının dönüştürücü gücü ve travma sonrası büyümenin önemi ve bunları psikolojik danışma sürecinde nasıl kullanabileceklerine dair çeşitli psikoeğitimler düzenlenebilir.

Kaynakça/Reference

Abukan, B. (2020). Çocukluk çağı travmalarının koruyucu aile içinde sağaltımı üzerine bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *31*(1), 241-260. https://doi.org/10.33417/tsh.681890

Adjorlolo, S., Adu-Poku, S., Andoh-Arthur, J., Botchway, I., & Mlyakado, B. P. (2017). Demographic factors, childhood maltreatment and psychological functioning among university students' in Ghana: A retrospective study. *International journal of psychology*, *52*, 9–17. https://doi.org/10.1002/ijop.12248

Aksu, Ç., Çakı, B., & Güngörmüş, Z. (2022). Can nurses use their knowledge and self-efficacy to transform the pain of the coronavirus pandemic? Coronavirus induced pain and self efficaciousness of nurses. *Eurasian Journal Of Health Scıences*,*5*(1), 1-12. https://doi.org/10.53493/avrasyasbd.980179

Aldwin, C. M., Levenson, M. R., & Spiro III, A. (1994). Vulnerability and resilience to combat exposure: Can stress have lifelong effects? *Psychology and Aging*, *9*(1), 34-44. https://doi.org/10.1037/0882-7974.9.1.34

Alpay, E. H., Aydın, A., & Bellur, Z. (2017). The mediating role of the emotion regulation difficulties on the relationship between childhood traumas, post traumatic stress symptoms and depression. *Journal of Clinical Psychiatry*, *20*(3), 218-226. https://doi.org/10.5505/kpd.2017.98852

Alsancak, C. (2016). *Çocukluk çağı travmaları ve bağlanma özellikleri ile obsesif inanışlar ve obsesif-kompulsif belirtilerin ilişkisinde dünyaya ilişkin varsayımların aracılık rolü: üniversite öğrencilerinde bir değerlendirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Altınışık, B. (2024). *Çocukluk çağı örselenme yaşantıları ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenlemenin aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

Altunpul, N. (2022). *Üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı istismarı ve ihmali ile suça yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Alvarez, M. J., Roura, P., Osés, A., Foguet, Q., Solà, J., & Arrufat, F. X. (2011). Prevalence and clinical impact of childhood trauma in patients with severe mental disorders. *The Journal of nervous and mental disease*, *199*(3), 156–161. https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e31820c751c

Amerikan Psikiyatri Birliği [APA]. (2013). Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı (DSM-V), *Tanı ölçütleri başvuru elkitabı* (Köroğlu E Çev., Ed.). Hekimler Yayın Birliği. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Arnow, B. A., Blasey, C. M., Hunkeler, E. M., Lee, J., & Hayward, C. (2011). Does gender moderate the relationship between childhood maltreatment and adult depression? *Child Maltreatment, 16*(3), 175-183. https://doi.org/10.1177/1077559511412067

Atik, D., Manav, A. İ., Bozkurt, A., & Coşkun, E. (2022). The transformative power of suffering and the personal meaning of the persons with chronic disease in COVID 19 Pandemia. *Psychiatria Danubina, 10*(34), 177-189. https://doi.org/10.22541/au.164864428.86720437/v1

Aytaçalp, A. & Durat, G. (2019). Karabük Üniversitesi öğrencilerinde çocukluk çağı travmalarının suçluluk-utanç duyguları ve benlik saygısı ile ilişkisinin incelenmesi. *Sağlık Akademisi Kastamonu*, *4*(3), 144-187. https://doi.org/10.25279/sak.499339

Bakım, B., Karamustafalıoğlu, O., Akpınar, A., Tankaya, O., Özçelik, B., Cengiz Ceylan, Y., Yavuz, B. G., Bozkurt, S., Alpak, G., & Gönenli, S. (2011). Panik bozukluk hastalarında çocukluk çağı travmatik yaşantılarının cinsel işlev üzerine etkileri. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24, 182-188. https://doi.org/10.5350/DAJPN2011240303

Bernet, C. Z. & Stein, M. B. (1999). Relationship of childhood maltreatment to the onset and course of major depression in adulthood. *Depression and Anxiety*, *9*(4), 169-174.

Bierer, L. M., Yehuda, R., Schmeidler, J., Mitropoulou, V., New, A. S., Silverman, J. M., & Siever, L. J. (2003). Abuse and neglect in childhood: relationship to personality disorder diagnoses. *CNS Spectrums*, *8*(10), 737–754. https://doi.org/10.1017/s1092852900019118

Bilgiç, S. (2011). *Travma sonrası stres bozukluğu ve akut stres bozukluğu ile uyum bozukluğunun klinik açıdan karşılaştırılması* [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Boger, S., Ehring, T., Berberich, G., & Werner, G. G. (2020). Impact of childhood maltreatment on obsessive-compulsive disorder symptom severity and treatment outcome. *European Journal of Psychotraumatology*, 11,1-11. https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1753942

Bolat, T., Bolat, O. İ. & Taştan, S. (2020). Örgütsel destek, sosyal bağlılık ve dünyaya ilişkin varsayımların travma sonrası büyüme üzerindeki etkisinde acının dönüştürücü gücünün rolü: Pozitif psikoloji bağlamında bir değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *22*(1), 361-402. https://doi.org/10.16953/deusosbil.554080

Bostancı, N., Albayrak, B., Bakoğlu, İ., & Çoban, Ş. (2006). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmalarının depresif belirtileri üzerine etkisi. *New Symposium Journal*, *44*(2), 100-106.

Bülbül, F., Çakır, Ü., Ülkü, C., Üre, İ., Karabatak, O., & Alpak, G. (2013). Childhood trauma in recurrent and first episode depression. *Anatolian Journal of Psychiatry*, *14*(2), 93. https://doi.org/10.5455/apd.34484

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (14. Baskı).* Pegem Yayınevi.

Carr, C. P., Martins, C. M. S., Stingel, A. M., Lemgruber, V. B., & Juruena, M. F. (2013). The role of early life stress in adult psychiatric disorders: A systematic review according to childhood trauma subtypes. *Journal of Nervous & Mental Disease*, *201*(12), 1007-1020. https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000049

Çakmak, R., Yıldırım Gürkan, D., Çimke, S., & Esenkaya, D. (2022). The relationship between nurses' way of expressing the meaning and purpose of life and their belief in the transformative power of suffering. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, *5*(2), 71-77. https://doi.org/10.52704/bssocialscience.1086406

Çakır, İ. & Bilge, Y. (2022). Çocukluk çağı travmaları ve kişilik bozuklukları: davranışsal inhibisyon ve aktivasyon sistemlerinin aracı rolü. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, *8*(62): 1518- 1527

Çavuşoğlu, F. (2020). Cinsiyet gruplarına göre çocukluk çağı travma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmaları Dergisi*, *13*(73), 575-581. https://doi.org/10.17719/jisr.10981

Çelik, C. & Set, Z. (2023). Genç yetişkinlerde bağlanma stillerinin karanlık dörtlü, benlik saygısı ve çocukluk çağı travmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *7*(15), 174-181. https://doi.org/10.57135/jier.1287729

Chandraratne, N. K., Fernando, A. D., & Gunawardena, N. (2018). Physical, sexual and emotional abuse during childhood: Experiences of a sample of Sri Lankan Young adults. *Child Abuse & Neglect*, *81*, 214–224. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.05.004

Connor, K. M., Davidson, J. R. T., & Lee, L. (2003). Spirituality, resilience, and anger in survivors of violent trauma: A community survey. *journal of traumatic stress*, *16*(5), 487-494. https://doi.org/10.1023/A:1025762512279

Dekel, S., Ein-Dor, T., & Solomon, Z. (2012). Posttraumatic growth and posttraumatic distress: A longitudinal study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *4*(1), 94-101. https://doi.org/10.1037/a0021865

Demirci, K. (2016). Çocukluk çağı travmaları ve obsesif kompulsif belirtilerin ilişkisinin incelenmesi. *Journal of Mood Disorders*, *6*(1), 7-13. https://doi.org/10.5455/jmood.20160303113111

Dereboy, C., Şahin Demirkapı, E., Şakiroğlu, M., & Safak Öztürk, C. (2018). Çocukluk çağı travmalarının kimlik gelişimi, duygu düzenleme güçlüğü ve psikopatoloji ile ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *29*(4), 269-278. https://doi.org/10.5080/u20463

Dinçer, D., Ekşi, H., Demirci, İ., & Kardaş, S. (2015). Acının dönüştürücü gücü ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *9*(39), 409-421. https://doi.org/10.9761/JASSS2965

Duran, Y. (2023). *Üniversite Öğrencilerinin Çocukluk Çağı Travmaları ile İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.

Engüzel, T. (2024). *Çocukluk çağı travmaları ile depresyon ve yaygın anksiyete belirtileri arasındaki ilişkide öz eleştirel ruminasyon, psikolojik esneklik ve algılanan stresin aracı rolü*. [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Erten, E., Kalkay Uney, A. F., & Fıstıkçı, N. (2015). The relation between childhood trauma and bipolar disorder. *Current Approaches in Psychiatry,7*(2),157-165. https://doi.org/10.5455/cap.20140719110459

Evren, C. & Ögel, K. (2003.). Alkol/madde bağımlılarında dissosiyatif belirtiler ve çocukluk çağı travması, depresyon, anksiyete ve alkol/madde kullanımı ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*,4, 30-37.

Fergusson, D. M., & Lynskey, M. T. (1997). Physical punishment/maltreatment during childhood and adjustment in young adulthood. *Child Abuse & Neglect*, *21*(7), 617–630. https://doi.org/10.1016/s0145-2134(97)00021-5

Feyzïoğlu, A., Göktaş, S. Ş. & Söğütlü, L. (2020). Erken dönem ruhsal travma, siber zorbalık ve aleksitimi ilişkisi. *Zeynep Kamil Tıp Bülteni*, *51*(4), 192-199. https://doi.org/10.16948/zktipb.818758

Fu H., Feng, T., Qin, J., Wang, T., Wu, X., Cai, Y., Lan, L., & Yang T. (2018). Reported prevalence of childhood maltreatment among Chinese college students: A systematic review and meta-analysis. *Plos One, 13*(10), 1-15. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205808

Fung, H. W., Chien, W. T., Ling, H. W. H., Ross, C. A. & Lam, S. K. K. (2022). The mediating role of post-traumatic stress disorder symptoms in the relationship between childhood adversities and depressive symptoms in two samples. *Child Abuse & Neglect*, *131*. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105707

Frazier, P., Conlon, A., & Glaser, T. (2001). Positive and negative life changes following sexual assault. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *69*(6), 1048-1055. https://doi.org/10.1037//0022-006x.69.6.1048

Garcia, J., Adams, J., Friedman, L., & East, P. (2002). Links between past abuse, suicide ideation, and sexual orientation among San Diego college students. *Journal of American college health*, *51*(1), 9-14.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 Update (10. ed.) Boston: Pearson.

Gladstone, G. L., Parker, G. B., Mitchell, P. B., Malhi, G. S., Wilhelm, K., & Austin, M. P. (2004). Implications of childhood trauma for depressed women: An analysis of pathways from childhood sexual abuse to deliberate self-harm and revictimization. *American Journal of Psychiatry*, *161*(8), 1417-1425. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.161.8.1417

Golier, J. A., Yehuda, R., Bierer, L. M., Mitropoulou, V., New, A. S., Schmeidler, J., Silverman, J. M., & Siever, L. J. (2003). The relationship of borderline personality disorder to posttraumatic stress disorder and traumatic events. *The American journal of psychiatry*, *160*(11), 2018–2024. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.11.2018

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Güler, K., & Gümüş, Z. (2018). Erken dönem uyumsuz şemaların yordayıcısı olarak çocukluk çağı travmalarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science, 6*(81), 379-398. https://doi.org/10.16992/ASOS.14260

Güloğlu, B., Karaırmak, O., & Emiral, E. (2016). Çocukluk çağı travmalarının tinsellik ve affetme üzerindeki rolü. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 17*(4), 309-316. https://doi.org/10.5455/apd.217593

Güneri Yöyen, E. (2017). Çocukluk çağı travması ve benlik saygısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *3*(1), 267-267. https://doi.org/10.24289/ijsser.274033

Herman, J. L. (2015). *Travma ve İyileşme: şiddetin sonuçları ev içi istismardan siyasi teröre*. Literatür Yayıncılık.

Hovens, J. G. F. M., Wiersma, J. E., Giltay, E. J., Van Oppen, P., Spinhoven, P., Penninx, B. W. J. H., & Zitman, F. G. (2010). Childhood life events and childhood trauma in adult patients with depressive, anxiety and comorbid disorders vs. Controls. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *122*(1), 66-74. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2009.01491.x

Howard, A. R. H., Parris, S., Hall, J. S., Call, C. D., Razuri, E. B., Purvis, K. B. & Cross, D. R. (2015). An examination of the relationships between professional quality of life, adverse childhood experiences, resilience, and work environment in a sample of human service providers. *Children and Youth Services Review*, *57*, 141-148.

İzgüden, D. & Erdem, R. (2017). The effect of transformatıve power of sufferıng on lıfe satısfactıon on hospıtal workers. *Journal of International Health Sciences and Management, 3*(5), 1-12.

Janoff-Bulman, R. (2004). Posttraumatic growth: Three explanatory models. *Psychological Inquiry*, *15*(1), 30-34.

Joshanloo, M. (2014). Eastern conceptualizations of happiness: fundamental differences with western views. *Journal of Happiness Studies*, *15*(2), 475-493. https://doi.org/10.1007/s10902-013-9431-1

Joshanloo, M. (2015). Conceptions of happiness and identity integration in Iran: A situated perspective. *Middle East Journal of Positive Psychology*, 1, 24-35.

Karabacak Çelik, A. & Aşantuğrul, N. (2022). Üniversite öğrencilerinde acının dönüştürücü gücü ile öz-aşkınlık arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi,12*(2), 723-740. https://doi.org/10.23863/kalem.2022.248

Kandemir, F. (2020). Acının dönüştürücü gücü ve dindarlık ilişkisi. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *Özel sayı*, 209-216.

Karahan, S. (2022). *Yetişkin bireylerde çocukluk çağı travmaları ve duygu düzenleme güçlüğü ile aleksitimi ve obsesif inanışlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.

Karal, E. (2023). Ergenlik dönemindeki bireylerin çocukluk çağı travmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi,7*(1), 48-63.https://doi.org/10.38015/sbyy.1287792

Karal, E. & Atak, H. (2022). *Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları Üzerine Kavramsal Bir Çalışma*. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,2*(1), 82-103.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler.* Nobel Akademi.

Khoury, L., Tang, Y. L., Bradley, B., Cubells, J. F., & Ressler, K. J. (2010). Substance use, childhood traumatic experience, and Posttraumatic Stress Disorder in an urban civilian population. *Depression and Anxiety*, *27*(12), 1077-1086. https://doi.org/10.1002/da.20751

Kıraç, F. (2023). Çocukluk çağı travmaları ile hayatın anlamı arasındaki ilişkide dindarlık yöneliminin aracı rolü. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 22 (2) 414-430.

Kıray, P. (2018). *Çocukluk çağı travmaları, algılanan sosyal destek ve algılanan anne baba tutumunun psikolojik sağlık ile arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Kourt, R. (2011). *18-24 yaş arası üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmalarının dissosiyatif yaşantılar ve suçluluk-utanç duyguları ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Kutlutürk, B. (2021). *Yetişkinlik dönemindeki kadınlarda çocukluk çağı travmaları ile erken dönem uyum bozucu şemalar ve somatizasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Levitan, R. D., Parikh, S. V., Lesage, A. D., Hegadoren, K. M., Adams, M., Kennedy, S. H., & Goering, P. N. (1998). Major depression in individuals with a history of childhood physical or sexual

abuse:relationship to neurovegetative features, mania, and gender. *The American journal of psychiatry*, *155*(12), 1746–1752. https://doi.org/10.1176/ajp.155.12.1746

MacMillan, H. L., Tanaka, M., Duku, E., Vaillancourt, T., & Boyle, M. H. (2013). Child physical and sexual abuse in a community sample of young adults: results from the Ontario Child Health Study. *Child Abuse & Neglect*, *37*(1), 14–21. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.06.005

Madu, S.N., Peltzer, K. (2001). Prevalence and patterns of child sexual abuse and victim–perpetrator relationship among secondary school students in the northern province (South Africa). *Arch Sex Behav*, 30, 311–321. https://doi.org/10.1023/A:1002704331364

Mamur, T. (2020). *Yetişkin bireylerin çocukluk çağı travmaları, nesne ilişkileri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Mandelli, L., Petrelli, C. & Serretti, A. (2015). The role of specific early trauma in adult depression: A meta-analysis of published literature. Childhood trauma and adult depression. *European Psychiatry*, *30*(6), 665–680. https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2015.04.007

Meyerson, L. A., Long, P. J., Miranda Jr, R., & Marx, B. P. (2002). The influence of childhood sexual abuse, physical abuse, family environment, and gender on the psychological adjustment of adolescents. *Child Abuse & Neglect*, *26*(4), 387-405.

Mïnaz, M. (2023). *Çocukluk çağı travmaları ve romantik ilişki doyumu arasındaki ilişkide çatışma çözme stillerinin ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların aracı rolünün incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Mohr, D., & Rosén, L. A. (2017). The ımpact of protective factors on posttraumatic growth for college student survivors of childhood maltreatment. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 26*(7), 756–771. https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1304478

Molnar, B. E., Buka, S. L., & Kessler, R. C. (2001). Child sexual abuse and subsequent psychopathology: results from the National Comorbidity Survey. *American Journal Of Public Health*, *91*(5), 753.

Mutlu Akdenïz, Ü. (2023). *Çocukluk çağı travmalarının bağlanma biçimleri ve romantik ilişkiler ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*].* İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Negele, A., Kaufhold, J., Kallenbach, L., & Leuzinger-Bohleber M. (2015). Childhood trauma and its relation to chronic depression in adulthood. *Depression Research and Treatment*, 1-11. https://doi.org/10.1155/2015/650804

Nemeroff, C. B. (2004). Neurobiological consequences of childhood trauma. *Journal of clinical psychiatry*, *65*, 18-28.

Oflaz, F. (2015). Travma yaşamış çocuk ve gençlerin ele alınmasında çocuk, ergen ruh sağlığı ve psikiyatri hemşireliği uygulamaları. *Türkiye Klinikleri Dergisi*, *1*(2), 46-51.

Örsel, S., Karadağ, H., Karaoğlan Kahiloğulları, A. & Akgün Aktaş, E. A. (2011). Psikiyatri hastalarında çocukluk çağı travmalarının sıklığı ve psikopatoloji ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *12*(2), 130-136.

Öztürk, E., Derïn, G., & Okudan, M. (2020). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları ile savunma mekanizmaları ve kendine zarar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Adli Tıp ve Adli Bilimler Dergisi,17*(1), 10-24. https://doi.org/10.5336/forensic.2019-71979

Park, C. L., Cohen, L. H., & Murch, R. L. (1996). Assessment and prediction of stress-related growth. *Journal of Personality*, *64*(1), 71-105. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00815.x

Pereda, N., Guilera, G., Forns, M., & Gómez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical psychology review*, *29*(4), 328–338. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.02.007

Pruessner, M., King, S., Vracotas, N., Abadi, S., Iyer, S., Malla, A. K., Shah, J., & Joober, R. (2019). Gender differences in childhood trauma in first episode psychosis: Association with symptom severity over two years. *Schizophrenia Research*, *205*, 30–37. https://doi.org/10.1016/j.schres.2018.06.043

Roy, A., Gorodetsky, E., Yuan, Q., Goldman, D., & Enoch, M. A. (2010). Interaction of FKBP5, a stress-related gene, with childhood trauma increases the risk for attempting suicide. *Neuropsychopharmacology, 35*(8), 1674-1683.https://doi.org/10.1038/npp.2009.236

Rogerson, O., Baguley, T. & O'Connor, D. B. (2023). Childhood trauma and suicide: Associations between impulsivity, executive functioning, and stress. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 44(4), 433-441. https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000886

Read, J., Van Os, J., Morrison, A. P., & Ross, C. A. (2005). Childhood trauma, psychosis and schizophrenia: A literature review with theoretical and clinical implications. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *112*(5), 330-350. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2005.00634.x

Reinert, K. G., Campbell, J. C., Bandeen-Roche, K., Sharps, P., & Lee, J. (2015). Gender and Race Variations in the Intersection of Religious Involvement, Early Trauma, and Adult Health. *Journal of nursing scholarship : an official publication of Sigma Theta Tau International Honor Society of Nursing*, *47*(4), 318–327. https://doi.org/10.1111/jnu.12144

Sarıalioğlu, A., Çiftçi, B., & Yıldırım, N. (2022). The transformative power of pain and posttraumatic growth in nurses with Covid-19 PCR positive. *Perspectives in Psychiatric Care*, 1-9. https://doi.org/10.1111/ppc.13102

Scher, C. D., Forde, D. R., McQuaid, J. R., & Stein, M. B. (2004). Prevalence and demographic correlates of childhood maltreatment in an adult community sample. *Child Abuse & Neglect*, *28*(2), 167–180. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.09.012

Seyfeli̇, E. B. & Şener, Ö. (2022). Yetişkinlerde madde bağımlılığı ile çocukluk çağı travmaları ve bağlanma stilleri arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi, 23*(4), 473-482. https://doi.org/10.51982/bagimli.1052077

Şar, V., Akyüz, G., Kuğu, N., Öztürk, E. & Ertem-Vehid, H. (2006). Axis ı dissociative disorder comorbidity in borderline personality disorder and reports of childhood trauma. *The Journal of Clinical Psychiatry*, *67*(10), 1583-1590. https://doi.org/10.4088/JCP.v67n1014

Şar, V., Necef, İ., Mutluer, T., Fatih, P. & Türk-Kurtça, T. (2021). A revised and expanded version of the Turkish Childhood Trauma Questionnaire (CTQ-33): Overprotection-overcontrol as additional factor. *Journal of Trauma & Dissociation*, *22*(1), 35-51. https://doi.org/10.1080/15299732.2020.1760171

Şar, V., Öztürk, E. & İkikardeş, E. (2012). Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirliği. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi, 32*(4), 1054-1063. https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26947

Şahin Demirkapı, E. (2013). *Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Şener, A., Tomruk, N. B., Evren, C. & Karaytuğ, M. O. (2020). Şizofreni tanılı hastalarda çocukluk çağı travmasının dissosiyasyonla ilişkisi. *Cukurova Medical Journal*, *45*(3), 1024-1032. https://doi.org/10.17826/cumj.735180

Şener, Ö. & Sağlam, S. (2020). Travma sonrası stres bozukluğu için EMDR: Bir olgu sunumu. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2), 190-207. https://doi.org/10.38122/ased.784642

Şenkal, I., & Işıklı, S. (2015). Çocukluk çağı travmalarının bağlanma biçimlerinin depresyon belirtileri ile ilişkisi: Aleksitiminin aracı rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi, 26*, 1-27. https://doi.org/10.5080/u12256

Tanhan, F. & Kardaş, F. (2018). Van depremini yaşayan üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres, travma sonrası büyüme ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. Van *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 1-36. https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.60

Taş, M. A. (2022). Acının dönüştürücü gücünün yaşamın anlamına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *23*(2), 403-414. https://doi.org/10.17494/ogusbd.1185461

Taşkaynatan, Ö. & Erol, A. (2018). Şizofreni hastalarında homisid girişimleri ile çocukluk çağı örselenmeleri arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi,20(3)*,253-260. https://doi.org/10.5455/apd.9560

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1995). *Trauma & transformation: Growing in the aftermath of suffering*. Sage Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781483326931

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, *9*(3), 455-471. https://doi.org/10.1002/jts.2490090305

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Target Article: Posttraumatic Growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, *15*(1), 1-18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01

Tedeschi, R. G., Park, C. L., & Calhoun, L. G. (Eds.). (1998). *Posttraumatic growth: Positive changes in the aftermath of crisis*. Routledge.

Terr, L. C. (2003). Childhood traumas: An outline and overview. Focus, 1(3), 322-334.

Toraman, Ç. & Özdemir, H.F. (2023). Evren Örneklem. İlğan, A. & Ekici, A. (Ed). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss.137-168). Nobel Akademik Yayıncılık.

Triffleman, E. G., Marmar, C. R., Delucchi, K.L. & Ronfeldt, H. B. (1995). Childhood Trauma and Posttraumatic Stress Disorder in Substance Abuse Inpatients. *The Journal of Nervous and Mental Disease 183*(3),172-176.

Thomas, E. H. X., Rossell, S. L., & Gurvich, C. (2022). Gender differences in the correlations between childhood trauma, schizotypy and negative emotions in non-clinical ındividuals. *Brain Sciences*, *12*(2), 186. https://doi.org/10.3390/brainsci12020186

Triplett, K. N., Tedeschi, R. G., Cann, A., Calhoun, L. G. & Reeve, C. L. (2012). Posttraumatic growth, meaning in life, and life satisfaction in response to trauma. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *4*(4), 400–410. https://doi.org/10.1037/a0024204

Tüccaroğlu, N. B. (2021). *Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları ile duygu düzenleme güçlüğü ve öz şefkatin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Türk, B., Yayak, A. & Hamzaoğlu, N. (2021). The effects of childhood trauma experiences and attachment styles on cyberbullying and victimization among university students. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 4(3), 241-249. https://doi.org/10.35365/ctjpp.21.4.25

Türkgil, B. (2020). *Çocukluk çağı travmaları olan yetişkinlerde çocukluk çağı travmaları, ruminatif düşünce biçimi ve umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kent Üniversitesi.

Uğur, A. (2021). *COVİD-19 salgın döneminde okul psikolojik danışmanlarında travma sonrası büyüme: bilinçli farkındalık ve acının dönüştürücü gücünün rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Uğur, A. & Sarı, T. (2022). COVİD-19 salgın döneminde okul psikolojik danışmanlarında travma sonrası büyüme: bilinçli farkındalık ve acının dönüştürücü gücünün rolü. *Humanistic Perspective*, *4*(2), 227-248. https://doi.org/10.47793/hp.1075810

Ulus, İ.Ç. (2019). Kayıp ve Yas Danışmanlığı Yaklaşımları. Savi Çakar, F. (Ed). *Travma Psikolojik Danışmanlığı* (ss.171-202). Pegem Akademi.

Üstündağ Köksal, Z. (2022). Ebeveynlerin çocukluk çağı ruhsal travmalarının cinsiyet ve kronik hastalığa sahip olma açısından incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, *5*(2), 182-198. https://doi.org/10.55150/apjec.1116683

Van der Kolk, B. A., Perry, J. C. & Herman, J. L. (1991). Childhood origins of self-destructive behavior. *American journal of Psychiatry*, *148*(12), 1665-1671.

Van Assche, L., Van de Ven, L., Vandenbulcke, M. & Luyten, P. (2020). Ghosts from the past? The association between childhood interpersonal trauma, attachment and anxiety and depression in late life. *Aging & Mental Health*, *24*(6), 898–905. https://doi.org/10.1080/13607863.2019.1571017

Wingo, A. P., Wrenn, G., Pelletier, T., Gutman, A. R., Bradley, B., & Ressler, K. J. (2010). Moderating effects of resilience on depression in individuals with a history of childhood abuse or trauma exposure. *Journal of Affective Disorders*, *126*(3), 411-414. https://doi.org/10.1016/j.jad.2010.04.009

Witt, A., Brown, R. C., Plener, P. L., Brähler, E., & Fegert, J. M. (2017). Child maltreatment in Germany: prevalence rates in the general population. *Child And Adolescent Psychiatry And Mental Health*, *11*, 47. https://doi.org/10.1186/s13034-017-0185-0

Yargıç, I., Ersoy, E. & Oflaz, S. B. (2012). Çocukluk çağı travmalarının intihar girişimi ve kendine zarar verme davranışı ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13*(4), 277-284.

Yumuşakkaya, E. (2022). *Çocukluk çağı travmaları ile öz- şefkat arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Yücel, D. (2020). *Evli çiftlerde çocukluk çağı ruhsal travmaları ile eş desteği ve travma sonrası büyüme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Yehuda, R., Halligan, S. L., & Grossman, R. (2001). Childhood trauma and risk for PTSD: relationship to intergenerational effects of trauma, parental PTSD, and cortisol excretion. *Development and psychopathology*, *13*(3), 733–753. https://doi.org/10.1017/s0954579401003170

Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Öztürk, M. & Şar, V. (2020). Çocuk ve ergenlerde dissosiyatif bozukluk: 36 olgunun gözden geçirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *1*(4), 197-206.

Zeren, C. (2012). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı istismarı sıklığı. *Dicle Tip Dergisi*, *39*(4), 536-541. https://doi.org/10.5798/diclemedj.0921.2012.04.0196

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Trauma is defined as challenging life events that an individual encounters suddenly and unexpectedly, which adversely affect his/her functionality and generally lead to intense feelings of terror, fear and helplessness (APA, 2013; Bilgiç, 2011). Individuals may be exposed to trauma in any period of their lives (Karal & Atak, 2022), and one of these periods is childhood. Childhood traumas are experiences that threaten the mental and physical integrity of the individual and affect their development in social, emotional, cognitive and physical areas (Carr et al., 2013; Erten et al., 2015). Since childhood is a period of high need for protection and vulnerability to risks (Abukan, 2020; Demirci, 2016), traumatic experiences can have deeper effects in this period than in adulthood (Alpay et al., 2017; Çelik & Set, 2023). Although studies show that childhood traumas are associated with many psychological disorders (Gladstone et al., 2004; Hovens et al., 2010; Alpay et al., 2017; Rogerson et al., 2023; Boger et al., 2020), traumatic experiences do not always have negative consequences; they can also lead to positive changes (Tedeschi & Calhoun, 1996; Aldwin et al., 1994). Tedeschi and Calhoun (2004) explain the positive changes that occur in an individual's life after trauma with the concept of "posttraumatic growth". The concept of "transformative power of suffering", which has a common root with posttraumatic growth, emphasizes the belief that positive changes can be experienced after traumatic events (Joshanloo, 2014; Dinçer et al., 2015).

As a result, childhood traumas can cause serious psychological disorders in individuals (Demirci, 2016), but processes such as posttraumatic growth and the transformative power of suffering allow individuals to develop by making sense of their traumas (Tedeschi & Calhoun, 1996; Kandemir, 2020). In this context, understanding the long-term effects of childhood traumas and exploring ways to enable individuals to develop after these experiences stands out as an important field of study. With this study, which aims to examine the relationship between childhood traumas and the transformative power of suffering, it is thought that the concept of the transformative power of suffering (Uğur, 2021), which has recently been included in the psychology literature, will play an important role in improving the mental health and functionality of individuals with childhood traumatic experiences. However, there is no study examining the relationship between childhood traumas and the transformative power of suffering in the literature. In this context, it is thought that this study will contribute by filling the gap in the literature and offer a new perspective on childhood traumas.

2. METHOD

This study was conducted with the relational survey model to examine the relationship between childhood traumas and the transformative power of suffering. The population of the study consisted of university students in Turkey, while the sample consisted of 403 volunteer participants determined by convenience sampling method. 56.8% of the participants were female, 43.2% were male and their average age was 23.55 years. Socioeconomic level distribution showed that 12.9% of the participants were low, 81.1% were middle and 6% were high. In addition, 35.5% of the participants stated that they had received psychological support before and 10.2% stated that they had received a psychiatric diagnosis before.

The data of the study were collected online via Google Forms. Personal Information Form prepared by the researchers, Childhood Traumas Scale (CTQ-33) and Transformative power of suffering Scale were used as data collection tools. The Childhood Traumas Scale, developed by Bernstein et al. (1994) and adapted into Turkish by Şar et al. (2012), had a Cronbach Alpha coefficient of .88 in this study. The Transformative power of suffering Scale was developed by Joshanloo (2014), adapted into Turkish by Dinçer et al. (2015) and the Cronbach Alpha coefficient was found to be .89 in this study.

SPSS 21.0 program was used for data analysis. The Kolmogorov-Smirnov test was applied to check the normal distribution, and the kurtosis and skewness values between -2 and +2 showed that the data were normally distributed (George & Mallery, 2010). Independent samples t-test was applied to determine

whether the levels of childhood traumas and transformative power of suffering differed according to gender, receiving psychological support and psychiatric diagnosis variables. One-way ANOVA analysis was used to examine the effect of socioeconomic level, and Pearson Product Moment Correlation was used to evaluate the relationship between childhood traumas and transformative power of suffering.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this study, the relationship between childhood traumas and the transformative power of suffering was examined in detail. The scores of the participants on the childhood traumas and transformative power of suffering scales were normally distributed; the mean score of childhood traumas was 52.17 and the mean score of transformative power of suffering was 20.41. The findings of the study show that the majority of the participants accept childhood traumas. There was no significant difference in trauma denial levels between men and women. In terms of gender, it was determined that women had higher sexual abuse scores and men had higher physical neglect scores. There was no significant difference in other trauma sub-dimensions and transformative power of suffering according to gender. A negative relationship was found between childhood traumas and age. This may be explained by the fact that older individuals perceive past traumatic events as less traumatic or that society's attitudes towards child abuse and neglect change over time. No significant relationship was found between the transformative power of suffering and age. The fact that individuals with low socioeconomic status had higher childhood trauma scores may be related to the reflection of economic inadequacies in the form of neglect. The fact that there was no significant relationship between the transformative power of suffering and socioeconomic level may indicate that the capacity of individuals to make sense of pain is similar regardless of their economic status. The fact that individuals who had received psychological support had higher childhood trauma scores suggests that these individuals sought professional help under the influence of their traumatic experiences. The fact that individuals with psychiatric diagnoses also had higher childhood trauma scores may be related to the long-term psychological effects of traumas. There was no significant relationship between the transformative power of grief and the variables of psychological support and psychiatric diagnosis. A negative and statistically significant relationship was found between childhood traumas and the transformative power of suffering. It was determined that early traumas may negatively affect individuals' processes of making sense of pain, making it difficult to perceive pain as a transformative power. The findings support the importance of increasing the belief in the transformative power of suffering for traumatized individuals to realize positive changes. In terms of the sub-dimensions of trauma, low level negative relationships were found between physical abuse, physical neglect and overprotection-control and the transformative power of suffering; no significant relationship was found with other sub-dimensions.

In conclusion, this study, which examines the relationship between childhood traumas and the transformative power of suffering, makes an important contribution by filling the gap in the literature. The findings are thought to provide a guiding path in reducing the effects of traumas and increasing the capacity of individuals to make sense of pain. The results of the study show that increasing individuals' awareness of traumatic experiences is important in terms of increasing their belief in the transformative power of suffering and supporting their posttraumatic growth processes. It is recommended that mental health professionals evaluate and develop their beliefs in the transformative power of suffering while working with traumatized individuals. The results of the study constitute an important clinical and theoretical resource in the context of childhood traumas and the transformative power of suffering.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29.03.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2024- 307

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma için 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, literatür taraması, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 1019– 1034. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1550389

İkinci Dil Öğreniminde Temel Psikolojik İhtiyaçların Engellenmesi: Ölçek Uyarlama Çalışması*

Basic Psychological Needs Frustration in Second Language Learning: A Scale Adaptation Study

Hüsem KORKMAZ[1], **Gökhan KAYIR**[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 15.09.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 05.05.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Öz Belirleme Kuramı, bireylerin motivasyonlarını ve davranışlarını anlamada önemli bir çerçeve sunan, özellikle eğitim ve öğrenme bağlamında sıklıkla kullanılan bir teoridir. Bu teoriye göre bireylerin üç temel psikolojik ihtiyacı olan özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma ihtiyaçları karşılandığında bireyler daha yüksek düzeyde motive olmakta, öğrenme başarısı sergilemekte ve psikolojik açıdan iyi oluş düzeyi yükselmektedir. Ancak bu ihtiyaçların engellenmesi durumunda motivasyon kaybı, öğrenme sürecinde zorluklar ve duyuşsal sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu araştırma, ikinci dil öğreniminde bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının (özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma) engellenme durumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan "Basic Psychological Needs Frustration in Second Language Scale (BPNF-L2)" adlı ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmasını ve ölçeğin geçerlik ile güvenirlik analizlerini kapsamaktadır. Ölçeğin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması sürecinde dilsel ve kültürel uygunluğun sağlanması amacıyla çeviri, ters çeviri ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2023 yılında Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık programında eğitim gören ve ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 231 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin üç boyutlu yapısının (özerkliğin engellenmesi, yetkinliğin engellenmesi ve ilişkili olmanın engellenmesi) Türk kültüründe de geçerli olduğunu ortaya koymuş ve ölçeğin toplam 12 maddeden oluşan yapısı korunmuştur. Faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeylerde olduğu saptanmış ve uyum indeksleri CFI= .97, NFI= .91, RMSEA= .08 ve SRMR= .07 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizleri kapsamında, Cronbach alfa değerinin .86, McDonald's ω katsayısının ise .88 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin Türkçe formunun güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre Türk kültürüne uyarlanan bu ölçek, dil öğrenme süreçlerinde bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının engellenme durumlarını ölçmek için kullanılabilir ve özellikle yabancı dil öğretimi programlarının geliştirilmesinde önemli bir katkı sağlayabilir. Ölçeğin eğitimde dil öğrenme süreçlerinin psikolojik boyutunu anlamaya yönelik gelecekteki araştırmalarda ve uygulamalarda geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İkinci Dil Öğrenimi, Ölçek Uyarlama, Temel Psikolojik İhtiyaçlar

&

Abstract: As a theory that provides an important framework for understanding individuals' motivation and behavior, self-determination theory is frequently used in the context of education and learning. According to this theory, individuals experience higher levels of motivation, learning achievement and psychological well-being when their three basic psychological needs of autonomy, competence and relatedness are met. However, when these needs are inhibited, loss of motivation, difficulties in the learning process and affective problems may arise. This study involves the adaptation of the Basic Psychological Needs Frustration in Second Language Scale (BPNF-L2), which was developed to measure the frustration of individuals' basic psychological needs (autonomy, competence and relatedness) in second language learning, to Turkish culture and the validity and reliability analyses of the scale. In the process of adapting the scale to the Turkish culture, translation, back translation, and expert opinions were utilized to ensure linguistic and cultural compatibility. The sample of the study consisted of 231 undergraduate students studying in an English preparatory program at a state university in Türkiye in 2023 and selected by criterion sampling method. The results of confirmatory factor analysis revealed that the three-dimensional structure of the scale (inhibition of autonomy, inhibition of competence, and inhibition of relatedness) was also valid in Turkish culture and the structure of the scale consisting of 12 items was preserved. Factor loadings were found to be at acceptable levels and fit indices were calculated as CFI= .97, NFI= .91, RMSEA= .08 and SRMR= .07. Reliability analyses revealed that Cronbach's alpha value was .86 and McDonald's ω coefficient was .88. These findings indicate that the Turkish version of the scale is a reliable and valid measurement tool. According to the results of the study, the scale adapted to the Turkish culture can be used to measure the frustration of individuals' basic psychological needs in language learning processes and can make a significant contribution to the development of foreign language teaching programs. It is envisaged that the scale can be used as a valid and reliable tool in future research and practices to understand the psychological dimension of language learning processes in education.

Keywords: Basic Psychological Needs, Scale Adaptation, Second Language Learning

Atıf/Cite as: Korkmaz, H., & Kayır, G. (2025). İkinci dil öğreniminde temel psikolojik ihtiyaçların engellenmesi: ölçek uyarlama çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1019-1034, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1550389.*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Dr. Hüsem Korkmaz, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, husem.korkmaz@cbu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-5759-7392

[2] Doç. Dr. Gökhan Kayır, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gokhan.kayir@cbu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-9830-0006

*This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

İkinci dil öğrenimi; doğası gereği karmaşık, dinamik, değişken ve doğrusal olmayan bir yapıya sahip olup birçok faktörün etkisi altında kalabilen bir süreçtir (Larsen-Freeman, 2007). Psikolojik değişkenler de ikinci dil öğreniminin başarısını etkileyen temel sebepler arasında olup araştırmacıların odaklandığı önemli başlıklardan birisidir (Karbakhsh ve Ahmadi Safa, 2020). Psikolojik faktörlerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisine ışık tutan önemli kuramlardan biri de Öz Belirleme Kuramı'dır. Öz Belirleme Kuramı (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2020) insan güdülenmelerinin öncelikle bireylerin hedef odaklı davranışlarına ve psikolojik anlamda iyi olma hallerine bağlı olarak şekillendiğini öngören kapsamlı bir kuramdır. Bu bağlamda bireyler, doğaları gereği psikolojik gelişime yatkın olup yaşantılarından kaynaklanan engellerle başa çıkma çabası içerisindeki varlıklardır. Bireyler, içinde bulundukları ortamın sunduğu destekleyici koşullar sayesinde doğal gelişim eğilimlerini gerçekleştirme fırsatı bulur ve bu süreci aktif bir şekilde sürdürürler. Bu kuram, kişinin birtakım temel kişisel ihtiyaçlarının karşılanmasının önemine işaret ederek bu temel ihtiyaçları özerklik, yetkinlik (yeterlilik) ve ilişkili olmak olarak ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). Bireyler ancak bu ihtiyaçlar doyurulduğunda doğal eğilimleri doğrultusunda güdülenir, gelişir ve öznel iyi olma haline ulaşırlar. Pek çok araştırma alan ve bağlamında olduğu gibi (Chen vd., 2015; Olafsen vd., 2021) ikinci dil öğrenimi alanında da öğrenenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulması üzerine çalışmalar yapılmış, bu temel psikolojik ihtiyaçların doyumu çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir (Alamer, 2022; Dincer vd., 2019; Noels vd., 2019). Ancak Alamer vd. (2023), her ne kadar üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanmasının motivasyon, süreklilik ve olumlu davranışlar geliştirmeyi tetiklediğini kabul etse de aslında bu ihtiyaçların öğrencilerin güdülenmesini ve öğrenme süreçlerinin işleyişini tam anlamıyla açıklamakta yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu bağlamda bu temel ihtiyaçların engellenmesi durumunun da aynı ölçüde önemli ve belirleyici olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin motivasyonu ve başarıları ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiyi sağlıklı biçimde ortaya koymak, bu ihtiyaçların karşılanmasının yanı sıra engellenmesi durumunun da dikkate alınmasını gerektirir (Alamer vd., 2023; Alamer ve Lee, 2019).

Bir motivasyon kuramı olarak Öz Belirleme Kuramı (Deci ve Ryan, 1985), ortaya atıldığı dönemden itibaren tüm dünyada dikkatleri üzerine çeken, kabul gören ve çeşitli alanlarda yapılan çalışmalarla günümüze kadar geliştirilen önemli bir teoridir. Esasen bu kurama göre bireyler; kendi iradelerini ortaya koyabilmek, onay ve kabul görmek, sosyalleşmek, başarmak, önemsenmek ve psikolojik anlamda güçlü ve iyi hissetmek gibi doğuştan bir dizi temel eğilim ve ihtiyaca sahiptirler (Andersen, 2000; Ryan ve Deci, 2017). Burada anılan ihtiyaçlar, bir alt kuram olarak ortaya çıkan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı çerçevesinde özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma (ilişkisellik) şeklinde tanımlanmıştır. Bu kuram, bireylerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve belirli bir amaç doğrultusunda başarı odaklı güdülenebilmeleri için öncelikle bu üç temel ihtiyacın karşılanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Al-Hoorie vd., 2022). Bu temel ihtiyaçlardan özerklik ihtiyacı, kişinin iradesini kullanarak eylemler gerçekleştirebilmesini, seçimler yapabilmesini ve eylemlerinde psikolojik anlamda içsel bir özgürlük hissetmesini ifade etmektedir. Yetkinlik ihtiyacı ise bireyin ilgili alanda ve eylemlerinde kendisini yeterli ve etkili hissetme gereksinimi olarak tanımlanabilir. Bu ihtiyaç karşılanmadığı takdirde birey, motivasyonunu kaybedebilir ve bireyin bir şeyleri başarma arzusu azalabilir. Bu durumda da birey, çaresizlik duygusuna kapılabilir. Diğer yandan, ilişkili olma ihtiyacı bireyin bulunduğu çevre ve o çevredeki diğer bireylere bağlı hissetme ihtiyacına ilişkin içsel arzuları olarak açıklanabilir (Yarwood vd., 2019). Yani birey bulunduğu çevre ile bir aidiyet bağı kurma, belirli düzeyde sevilme, saygınlık görme ihtiyacı duyar ve bu ihtiyaç karşılandığı takdirde kendisini o çevrenin bir parçası olarak değerli hisseder. Aksi durumda ise birey; kendisini dışlanmış, değersiz ve yalnız hissederek içinde bulunduğu çevreden psikolojik olarak soyutlanmış hissine kapılabilir (Ryan ve Deci, 2000).

Öz Belirleme Kuramı'na göre öğrenenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasına katkıda bulunan bir sosyal öğrenme ortamı, öğrenme başarısını arttırdığı gibi özerk hareket edebilme, uyumluluk, farkındalık ve psikolojik iyi olma durumları gibi istendik birçok olumlu niteliği de ortaya çıkarabilmektedir (Ryan ve Deci, 2017; Vallerand, 1997). Bu bağlamda değerlendirildiğinde temel psikolojik ihtiyaçların

karşılanması tüm öğrenme alan ve bağlamlarında olduğu gibi yabancı dil ve/veya ikinci dil öğreniminde de önem arz eden bir olgu olarak düşünülebilir.

Dil öğrenimi ve öğretimi bağlamında Öz Belirleme Kuramı temelinde gerçekleştirilen çalışmalar, içsel güdülenmenin; dil öğrenme süreçlerinde sıklıkla karşılaşılan öğrenme kaygısının sağaltılmasında (Noels vd., 2000), diğer yandan, öğrenenlerin öğrenme performanslarının ve başarılarının artırılmasında (Alamer, 2021) önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının öz belirlenimli güdülenmeye doğrudan katkı sağladığı (McEown vd., 2014) göz önünde bulundurulduğunda ikinci dil öğreniminde bu ihtiyaçların rolü oldukça önemlidir. Örneğin, McEown vd. (2014) yabancı dil öğrenenlerin yetkinlik ve ilişkili olma gibi psikolojik ihtiyaçları doyurulduğunda öğrenme motivasyonlarının da yükseldiğini belirlemiştir. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanındaki bir çalışmada Munoz ve Ramirez (2015) öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları karşılamaya yönelik etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını saptamış, özellikle de öğrenci ve öğretmenler arasında kurulan güçlü bağların bu süreçteki olumlu etkisine dikkat çekmiştir. Japonya'da yapılan bir çalışmada Agawa (2020), benzer şekilde, temel psikolojik ihtiyaçlar ile öğrenme motivasyonu arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koymuş ve özellikle güçlü akran ilişkilerinin bu süreçteki belirleyici rolüne dikkat çekmiştir. Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise Aydoğan (2018), İngilizce öğrenen üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada temel psikolojik ihtiyaçlar ile İngilizce temel dil becerileri arasında pozitif yönde korelasyon saptamış ve bu ihtiyaçların karşılanmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

Mevcut alanyazın incelendiğinde temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmasının ikinci dil öğrenme süreçlerine etkisini ele alan birçok çalışmanın bulunduğu (örn. Agawa, 2020; Alamer, 2021; Dörnyei ve Ryan, 2015) gözlemlenmekle birlikte, bu temel ihtiyaçların karşılanmaması veya engellenmesi durumuna ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Alamer vd. (2023) yalnızca temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasına odaklanmanın öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve edimlerini açıklamada yeterince tatmin edici olmadığını, bu nedenle de bu temel ihtiyaçların engellenmesinin de göz önünde bulundurulmasının eşit ölçüde önem arz ettiğini vurgulamışlardır. Ayrıca temel psikolojik ihtiyaçların düşük düzeyde karşılanmasının, bu ihtiyaçların engellenmesiyle aynı etkiyi yaratmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Chen vd., 2015; Vansteenkiste vd., 2020). Bu noktada temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması ve engellenmesini birbirinden bağımsız birer olgu olarak inceleyen çeşitli çalışmalar yapılmış (örn. Bhavsar vd., 2020), hatta her bir ihtiyacın doyurulması ve engellenmesini ayrı ayrı inceleyen ölçekler geliştirilmiştir (örn. Chen vd., 2015). Ancak bu girişimlerin hiçbiri ikinci dil öğrenimi bağlamına odaklanmadığından Alamer vd. (2023) alanyazındaki boşluğu doldurmak ve önemli bir ihtiyacı karşılamak amacıyla "Basic Psychological Needs Frustration in Second Language Scale (BPNF-L2)" ölçeğini geliştirmiş ve çalışmalarında geçerlik ve güvenirlik kanıtlarını ortaya koymuşlardır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışma, ikinci/yabancı dil öğrenimi alanında önemli bir ölçme aracı olan BPNF-L2 ölçeğinin, Türkiye'de İngilizce veya herhangi ikinci bir dil öğrenen bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının engellenmesi durumunun araştırılmasında kullanılabilmesi adına mevcut ölçeğin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanmasını ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda "İkinci Dil Öğrenenlerde Temel Psikolojik İhtiyaçların Engellenmesi Ölçeği Türkçe formunun Türkiye'de yabancı dil öğrenenlere uygulanabilirliği nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın önemi

Temel psikolojik ihtiyaçların öğrenme süreçlerine etkisi düşünüldüğünde yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının ne ölçüde karşılandığı ve ne ölçüde engellendiğini araştırmak hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmak için büyük öneme sahiptir. Nitekim bu ihtiyaçların analizi ve karşılanması öğrenenlerin içsel güdülenmelerini doğrudan etkileyebilmektedir (Agawa, 2020). Bu nedenle,

daha önce Türk kültürüne uyarlanmamış bir ölçüm aracının Türkçeye çevrilerek bir ölçek uyarlama çalışması kapsamında psikometrik özelliklerinin test edilmesi ve alanyazına kazandırılması önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Sosyal bilimlerde ölçek uyarlama süreci, uyarlanan ölçeğin geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak amacıyla şu adımları izlemektedir. İlk olarak, uyarlama süreci, genellikle mevcut ölçekler yeni bağlam veya nüfusla tam olarak uyumlu olmadığında ortaya çıkan uyarlama ihtiyacının belirlenmesiyle başlar (Heggestad vd., 2019). Bu adımı, yapılarını ve psikometrik özelliklerini anlamak için orijinal ölçeğin kapsamlı bir incelemesi takip eder (Boateng vd., 2018; Morgado vd., 2017). Daha sonra, uyarlama süreci ölçek maddelerinin yeni bağlama daha uygun hâle gelecek şekilde değiştirilmesiyle devam eder. Bu süreç, maddelerin farklı bir dile çevrilmesi, ifadelerin kültürel açıdan uygun hâle getirilmesi veya yanıt formatının değiştirilmesi gibi adımları içerir. Bu aşamada, geçerliğin korunması için orijinal ölçeğin kavramsal çerçevesinin korunması çok önemlidir (Heggestad vd., 2019; Pillet vd., 2023).

Ön testin ardından, uyarlanan ölçek psikometrik analizler yapmak üzere daha geniş bir örnekleme uygulanır. Bu analizler, tipik olarak ölçeğin boyut yapısının verilerle uyum sağlama durumunu belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizleriyle birlikte, iç tutarlılığı değerlendirmek için Cronbach alfa gibi güvenirlik testlerini içerir (Boateng vd., 2018). Ayrıca, uyarlanan ölçeğin amaçlanan yapıları doğru bir şekilde ölçtüğünden emin olmak için içerik, yapı ve kriterle ilgili geçerlik testleri yapılır (Heggestad vd., 2019).

Son olarak, bu analizlerin sonuçları, ölçeğin yeni bağlam için hem güvenilir hem de geçerli olmasını sağlayacak nihai ayarlamalara rehberlik eder. Bu süreç boyunca, orijinal ölçekte yapılan tüm değişikliklerin belgelenmesi ve uyarlanan versiyonun geçerliğini destekleyen kanıtların sağlanması önemlidir. Ölçek uyarlamasına yönelik bu sistematik yaklaşım, araştırmacıların farklı bağlamlarda ve popülasyonlarda karmaşık olguları doğru bir şekilde ölçebilecek sağlam araçlar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Boateng vd., 2018; Heggestad vd., 2019; Morgado vd., 2017; Pillet vd., 2023)

2.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın evrenini aktif olarak yabancı dil öğrenme süreci içerisinde olan ve bu konuda eğitim alan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen ve Ege Bölgesinde bir devlet üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi gören 250 kişilik bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Verilerin sağlıklı olması açısından gelişigüzel veya eksik doldurulan formlar veri analizi sürecinin dışında tutulmuş ve bu nedenle kayıp veri ataması yapılmamıştır. Örneklem seçiminde öğrencilerin A2 ve B1 düzeylerinde olmaları, en az bir dönem yoğun şekilde İngilizce öğrenmeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin güncel olarak dil öğrenmeye ilişkin bir geçmişleri olması hedeflendiğinden örneklemin alt-orta gruptan başlaması kararlaştırılmıştır. Araştırmada dil öğrenen profilini temsil etmesi açısından örneklemde farklı dil seviyelerinden öğrencilerin bulunmasına dikkat edilmiştir. Yine verilerin güvenirliği açısından belirli hariç tutma ölçütleri de uygulanmıştır. Örneğin, iki dilli (birden fazla ana dile sahip) katılımcılar örnekleme dâhil edilmemiştir. Araştırma örneklemine ilişkin veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Erkek	95	41
	Kadın	136	59
Mevcut yabancı dil seviyesi	A2-B1	85	39.5
	B2+	130	60.5
Kur tekrarı yapma durumu	Evet	132	57
	Hayır	99	43
Toplam		**231**	**100**

2.3. Veri toplama araçları ve süreç

Ölçek uyarlamasına yönelik yaygın yaklaşımlardan biri, uyarlanan ölçeğin psikometrik özellikleri hakkında veri toplamak için anketler veya değerlendirmeler yapılmasını içerir (Mizumoto ve Takeuchi, 2011). Araştırmacılar, farklı katılımcılardan veri toplayarak uyarlanan ölçeğin geçerliğini ve güvenirliğini değerlendirebilir. Bu süreç, ölçeğin ilgilenilen yapıyı doğru bir şekilde ölçmesini ve hedef kitlede (popülasyonda) anlamlı sonuçlar üretmesini sağlamak için gereklidir. Araştırmacılar, katılımcılarla anket yapmanın yanı sıra, uyarlanan ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemek için doğrulama çalışmaları da yürütebilir. Doğrulama çalışmaları, ölçeğin yakınsak ve ayırıcı geçerliğini değerlendirmek için ölçek puanları ile diğer ilgili değişkenler arasındaki ilişkilerin analiz edilmesini içerir (Hartley, 2014; Laroche vd., 1998).

Çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından Türk kültürüne uyarlanan "İkinci Dilde Temel Psikolojik İhtiyaçların Engellenmesi Ölçeği [TPİE-D2 (Basic Psychological Needs Frustration in Second Language Scale – BPNFS-L2)] kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal hâli Alamer vd. (2023) tarafından geliştirilmiştir. İlgili çalışmada, İkinci Dilde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (BPNF-L2) olarak adlandırılan yeni bir ölçek tanıtılmış ve iki faktörlü açımlayıcı yapısal eşitlik modellemesi (bifactor ESEM) uygulanarak ölçeğin faktör yapısı ve ölçüt bağıntılı geçerliliği değerlendirilmiştir. 5'li Likert tipinde (1 = kesinlikle katılmıyorum, 5 = kesinlikle katılıyorum) hazırlanan ölçeğin orijinal formu 3 faktör altında toplanan 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek faktörleri "özerkliğin engellenmesi", "yetkinliğin engellenmesi" ve "ilişkiselliğin engellenmesi" şeklinde ifade edilmiştir. Bu ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (CFA) sonuçlarına göre faktör yükleri .63 ile .92 arasında değişmektedir ve ortalama faktör yükü 0.81 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı (ω) ise .82 ile .92 arasında değişmektedir. Keşfedici yapısal eşitlik modellemesi (ESEM) sonuçlarına bakıldığında ise faktör yüklerinin .51 ile .94 arasında olduğu, ortalama faktör yükünün .77 olduğu görülmektedir. Bu yönteme göre güvenirlik katsayısı (ω) .82 ile .91 arasındadır.

Ölçeğin orijinal formu ilk olarak Türkçeye çevrilmiş ve ters çeviri yapılmıştır. Daha sonra İngiliz dili eğitimi alanında doktora derecesine sahip, ölçek uyarlama ve dil öğretimi konusunda çalışmaları olan iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Çevirmenler arası uyumun incelenmesi amacıyla Kendall's W Concordance Testi yapılmış ve test sonucunda güçlü bir uyumun olduğu görülmüştür (W= .75) (Gökdemir ve Yılmaz, 2023). Daha sonra, çevrilen maddeler Türkçe dil uzmanına gönderilerek dil uzmanından görüş alınmıştır. Ölçeğin bu hâli araştırmanın ana örnekleminde bulunmayan 50 kişilik bir gruba uygulanmış, madde sıralamaları ve noktalamayla ilgili düzeltmeler de yapılarak ölçeğe son hâli verilmiştir. Ölçeğin psikometrik özelliklerini görmek amacıyla ana örneklem grubuna ölçek uygulanmıştır. Ölçek geliştiriciler tarafından önerilen madde-faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. DFA için çoklu uyum indeksleri kullanılmıştır. Uyum indekslerinde, CFI, NFI ve IFI değerleri için >.90, (Hu ve Bentler, 1999) değerleri kabul edilmiştir. RMSEA değerinin <.06 (Hu ve Bentler, 1999), ya da <.08 (Browne ve Cudeck, 1993) olması önerilmektedir. Ancak, ölçeğin orijinal formunda <.10 olduğu değerlendirilmiş (Alamer vd., 2023) ve

Türkçe formun da bu değer olabileceği kabul edilmiştir. RMSEA için >.10 değerinin üstü yeterli görülmemektedir (Browne ve Cudeck, 1993). Maydeu-Olivares vd. (2017) de bu değerin ölçülen faktörün ve ölçülen maddenin özelliğine göre değişebileceğini söylemektedir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma verilerinin birinci düzey faktör analizi Jamovi programı ile yapılırken ikinci düzey faktör analizi AMOS programı ile yapılmıştır. Araştırma örneklemine yapılan uygulamadan sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi aşamasına geçilmiş ve uyum indeksi değerlerine bakılmıştır (Erkorkmaz vd., 2013). Doğrulayıcı faktör analizinin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için örneklemin yeterli olması varsayımı dışında, eksik ve uç değerlerin belirlenmesi, çok değişkenli normalliğin incelenmesi ve çoklu doğrusal bağlantılılığın kontrol edilmesi önemlidir (Ullman, 2012). Çoklu doğrusallığın test edilmesi amacıyla Varyans Şişirme Faktörleri (VIF) değerleri ele alınmıştır. Çok değişkenli uç veriler çıkarılarak uç değerlerin faktör analizini etkilememesi sağlanmıştır. Çok değişkenli normalliği anlamak üzere Q-Q plot çok değişkenli normallik grafiği kullanılmıştır ve verilerin teorik normal dağılıma büyük ölçüde uyum sağladığı görülmüştür (Zhao & Liang, 2020).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 11.07.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E--050.01-803088

3. BULGULAR

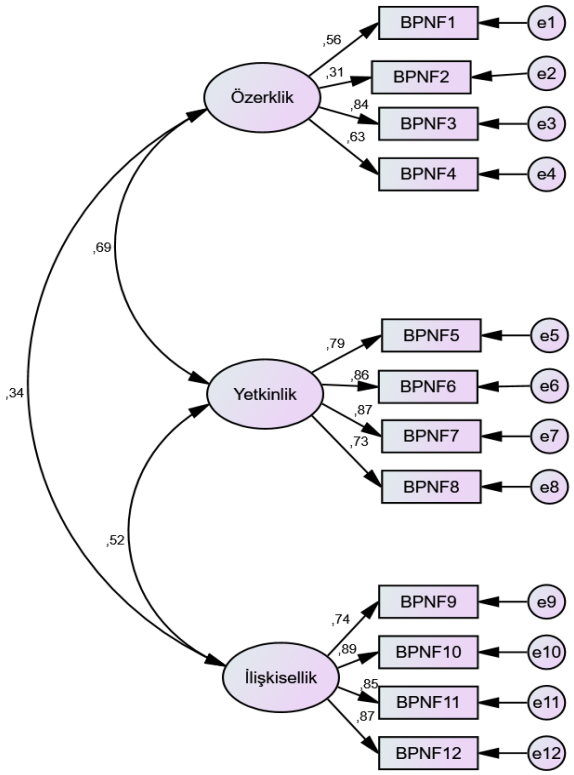
3.1. İkinci Dilde Temel Psikolojik İhtiyaçların Engellenmesi Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması

Ölçek ile ilgili gerekli izinler alındıktan sonra dilsel olarak çeviri ve ters çeviri işlemleri yapılmıştır. Bu amaçla İngiliz dili eğitimi alanında doktora derecesine sahip ve dil öğreniminin psikolojik temelleri ile ilgili akademik çalışmaları olan iki öğretim elemanı tarafından ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe form ilk olarak Türkçe eğitimi alanında doktora derecesi almış iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Ölçek, bu hâliyle ölçme ve değerlendirme ve dil bilimi alanlarında doktora dereceleri bulunan alan uzmanı iki akademisyene gönderilmiş ve ölçek, uygulama öncesi son hâline getirilmiştir. İngilizcede ve Türkçede yetkinlik sahibi olan 40 katılımcıya ölçeğin İngilizce ve Türkçe hâlleri uygulanmış ve formlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan Pearson ilişki analizinde iki form arasında yüksek düzeyde pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir (r= .79, p< .001).

3.1.1. İkinci Dilde Temel Psikolojik İhtiyaçların Engellenmesi Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizi sonuçları

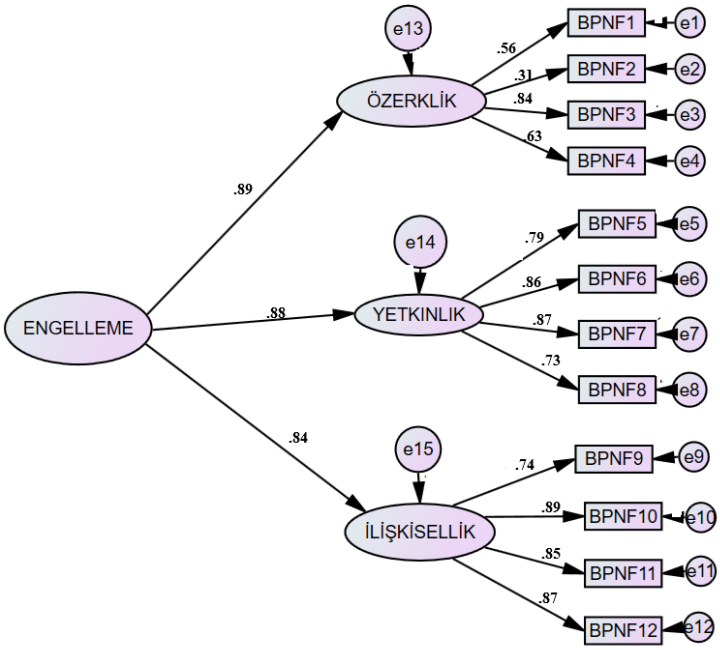
İncelenen olguların faktör yapılarının bilindiği durumlarda uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar toplanmaktadır. (Price, 2023). Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç boyuttan oluşan modelin kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Şekil 1). Her bir boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri sırasıyla, "özerkliğin engellenmesi" boyutu için .31- .84, "yetkinliğin engellenmesi" boyutu için .73- .87 ve "ilişkiselliğin engellenmesi" boyutu için .74- .89 aralığında değişmektedir. 2. maddenin faktör yükünün .50 altında olduğu saptanmış ve bu madde dışında hesaplanan değerler, .50 değerinin üzerinde bulunmuştur.

Modelin uyumu için hesaplanan Normed Fit Index (NFI) değeri .91, Comparative Fit Index (CFI) değeri .97, Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) değeri 0,076 ve Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) değeri .082 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik değerine bakıldığında ise Cronbach Alpha değerinin .86 ve Mc Donald's ω katsayısının .88 olduğu görülmüş ve bu değerler dikkate alınarak verilerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. VIF değerleri 1.25 ve 4.11 arasında yer almaktadır. Bu da çoklu doğrusallık sorunu olmadığını göstermektedir (Kalnins & Hill, 2023; Kim, 2019).



Şekil 1. *Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları*

İkinci Dil Öğreniminde Temel Psikolojik İhtiyaçların Engellenmesi Ölçeği'nin faktörlerinin tek bir yapıyı ölçüp ölçmediklerine ilişkin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Şekil 2). Buna göre ikinci düzey faktör analizi sonucu elde edilen uyum değerleri X^2/df= 1.76; CFI= .997; NFI= .993; TLI= .996; RMSEA= .06; SRMR= .06 şeklindedir. Bu sonuçlara göre ölçek için test edilen modelin veriyle iyi uyum gösterdiği söylenebilir. İkinci Dil Öğreniminde Temel Psikolojik İhtiyaçların Engellenmesi Ölçeği için yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeği oluşturan tüm faktörlerin "temel psikolojik ihtiyaçların engellenmesi" üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel engellenme durumunu en yüksek oranda etkileyen faktörün "özerkliğin engellenmesi" olduğu görülmüştür (r= .89, p< .05). Bu faktörü sırasıyla, "yetkinliğin engellenmesi" (r= .88, p< .05) ve "ilişkiselliğin engellenmesi" (r= .84, p< .05) faktörü izlemektedir. Elde edilen veriler ışığında, İkinci Dil Öğreniminde Temel Psikolojik İhtiyaçların Engellenmesi Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin sağlandığı belirlenmiştir. Ölçekten toplam puan alınabilirliğine ilişkin yapılan Tukey's non-additivity test sonucunda ölçek puanlarının toplanabilir olduğu görülmüştür (F= .36, p> .05).



Şekil 2. *İkinci Düzey Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları*

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada ikinci dil öğreniminde psikolojik ihtiyaçların engellenmesi olgusunun açıklanmasına odaklanılmış ve bu yapının ölçülmesinde kullanılan bir ölçeğin Türkçeye ve Türk kültürüne kazandırılması için gerekli güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır.

Öz Belirleme Teorisi, özellikle ikinci dil öğrenimi bağlamında motivasyonu anlamak için iyi kurulmuş bir çerçevedir. Etkili öğrenmeyi ve kişisel gelişimi teşvik etmek için içsel motivasyonun ve temel psikolojik ihtiyaçların (özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik) karşılanmasını gerekli görmektedir. Bunlar Öz Belirleme Teorisi tarafından belirlenen temel psikolojik ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar karşılandığında, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile edindikleri motivasyonları deneyimleme olasılığı daha yüksektir, bu da öğrencilerin katılımlarını ve öğrenme sonuçlarını olumlu yönde etkilemektedir (Mai & Liang, 2021; McEown & Oga-Baldwin, 2019).

Öz Belirleme Teorisi kapsamında dil öğrenme süreçleri üzerine yapılan araştırmalar, dil öğrenenlerin kendilerini özerk, yeterli ve başkalarıyla ilişkili hissettiklerinde motivasyonlarının ve öğrenmeye katılımlarının arttığını göstermektedir (Noels vd., 2019; Shelton-Strong, 2020). Özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik faktörleri, dil öğrenimine yönelik kendi kendine belirlenmiş bir yönelimi teşvik etmek için önemlidir. Bu ölçek ile üç faktör ayrı ayrı ölçülebilmekte ve ölçek, Öz Belirleme Teorisi kapsamında temel psikolojik ihtiyaçların engellenme durumuna ilişkin genel bir ölçüm yapılmasına imkân tanımaktadır. Ölçek maddelerinden alınan puan, bireylerin ikinci dil öğreniminde psikolojik ihtiyaçların engellenme algısı ile doğru orantılıdır.

Yabancı dil eğitimini iyileştirmede ve bu zorlu süreçteki aksaklıklarla başa çıkmada temel psikolojik ihtiyaçları mercek altına almak ve bu ihtiyaçların doyurulmasına yönelik önlemler almak büyük öneme sahiptir (Alamer vd., 2023; Aydoğan, 2018; Noels vd., 2019). Bu çalışma bağlamında Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanan söz konusu ölçme aracı yükseköğretim düzeyinde İngilizce öğrenen bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının ne ölçüde engellendiğini ortaya koyarak olası aksaklıklara ışık tutacak önemli bir

ölçme aracıdır. Mevcut alanyazında temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasına yönelik ölçekler bulunsa da (Alamer, 2021; Deci ve Ryan, 2000), temel psikolojik ihtiyaçların engellenmesine yönelik ölçekler oldukça sınırlıdır. Bu nedenle de temel psikolojik ihtiyaçların engellenmesi üzerine ölçeklerin geliştirilmesine ve uyarlanmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca farklı alanlarda Türk kültürüne uyarlanmış temel psikolojik ihtiyaçların engellenmesi ölçekleri (örn. Selvi ve Bozo, 2020; Yıldırım vd. 2022) bulunsa da ikinci dil öğrenimine ilişkin bu bağlamda geliştirilmiş ya da uyarlanmış herhangi bir ölçme aracı henüz mevcut değildir. Bu nedenle de Türk kültürüne uyarlanan bu ölçeğin, Türkçe yapılacak araştırmaların uluslararası çalışmalarla kıyaslanmasına imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

Ölçek maddelerinin Türk kültürüne uyarlanmasında ölçeğin orijinal formu ve Türkçe formu arasında aynı ifadelerin yer alması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Konu üzerinde çalışmaları bulunan uzmanlar, ölçek maddelerinin tutarlılığı ile ilgili görüş bildirmiştir. Yabancı Diller Yüksekokulunda eğitim görmekte olan ve belirli bir dil öğrenme hikâyesine sahip olan, başarısızlık nedeniyle kur tekrarı yapan ve yapmayan öğrenciler örnekleme alınarak temsilin artırılması hedeflenmiştir. Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin faktör yapılarının, ölçeğin orijinal formu (Alamer vd., 2023) ile tutarlı olduğu ve herhangi bir değişiklik ihtiyacı olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda alanyazında da (Steenkamp ve Baumgartner, 1998) önerildiği üzere herhangi bir kovaryans eklemesine başvurulmamıştır. Ayrıca, yapılan güvenirlik analizlerinden elde edilen katsayıların kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999).

Bu çalışmada kullanılan örneklem, yalnızca üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu nedenle, ölçeğin farklı yaş veya öğrenim düzeyi gruplarında kullanılmasının ölçeğin genellenebilirliğini artıracağı düşünülmektedir. Çalışma, ana dili Türkçe olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı sunmaktadır. Bu ölçek, özellikle eğitim ve iş yaşamında bireylerin ikinci dil öğrenme sürecinde deneyimledikleri temel psikolojik ihtiyaçların engellenmesi durumunu değerlendirmek için kullanılabilir. Ancak gelecekte yapılacak çalışmaların, ölçeğin farklı kültürel bağlamlarda test edilmesine odaklanması önerilmektedir.

McEown vd. (2014) tarafından da ifade edildiği üzere, öğretmenlerince psikolojik ihtiyaçları desteklenen öğrenciler daha yüksek düzeylerde güdülenmeye sahiptir ve başarısızlık deneyimleriyle daha sağlıklı şekilde başa çıkabilirler. Yine temel psikolojik ihtiyaçların desteklenmesi dil öğrenme kaygısıyla başa çıkmada da önemli bir rol oynar (Alamer ve Almulhim, 2021). Öte yandan, başarısızlık deneyimi ile engellenen bu psikolojik ihtiyaçlar, dil kaygısını arttıran bir unsur olarak ortaya çıkabilir. Tüm bu sebeplerden, dil öğrenenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının engellenme durumlarının araştırılması ve bu durumun etkilerinin ortaya konulması, yabancı dil öğrenimindeki olası olumsuz sonuçların engellenebilmesi adına oldukça önemlidir. Sonuç olarak, bu ölçek uyarlama çalışması, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının engellenme durumlarını araştırabilmek için tamamı olumlu ifadelerden oluşan 12 maddeli; üç alt boyuta (özerkliğin engellenmesi, yetkinliğin engellenmesi ve ilişkiselliğin engellenmesi) sahip; geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya koymuştur.

Kaynakça /References

Agawa, T. (2020). A qualitative examination of relatedness needs in Japanese EFL classrooms and task motivation. *Journal for the Psychology of Language Learning, 2*(1), 6-25.

Alamer, A. (2021). Grit and language learning: Construct validation of L2-Grit scale and its relation to later vocabulary knowledge. *Educational Psychology, 41*(5), 544-562. https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1867076.

Alamer, A., & Almulhim, F. (2021). The interrelation between language anxiety and self-determined motivation; a mixed methods approach. *Frontiers in Education, 6*, Article 618655. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.618655.

Alamer, A. (2022). "Basic psychological needs, motivational orientations, effort, and vocabulary knowledge." *Studies in Second Language Acquisition, 44*(1), 164–184. https://doi.org/10.1017/S027226312100005X.

Alamer, A., Morin, A. J., Alrabai, F., & Alharfi, A. (2023). Introducing the Basic Psychological Needs Frustration in Second Language Scale (BPNF-L2): Examining its factor structure and effect on L2 motivation and achievement. *Acta Psychologica, 240*, Article 104021. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104021.

Al-Hoorie, A. H., Oga-Baldwin, W. Q., Hiver, P., & Vitta, J. P. (2022). Self-determination mini-theories in second language learning: A systematic review of three decades of research. *Language Teaching Research*, 13621688221102686. https://doi.org/10.1177/13621688221102686.

Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry, 11*(4), 269-276.

Aydoğan, H. (2018). Students' autonomy, relatedness and English language competencies in their cognitive domains. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(4), 489-494. http://dx.doi.org/10.18506/anemon.361331.

Bhavsar, N., Bartholomew, K. J., Quested, E., Gucciardi, D. F., Thøgersen-Ntoumani, C., Reeve, J., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2020). Measuring psychological need states in sport: theoretical considerations and a new measure. *Psychology of Sport and Exercise, 47*, Article 101617. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101617.

Boateng, G., Neilands, T., Frongillo, E., Melgar-Quiñonez, H., & Young, S. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health, 6*, 149. https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion, 39*, 216-236. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.

Dincer, A., S. Yeşilyurt, K. A. Noels, & Vargas Lascano, D. I. (2019). "Self-determination and classroom engagement of EFL learners: A mixed-methods study of the self-system model of motivational development." *Sage Open 9*(2), 215824401985391. https://doi.org/10.1177/2158244019853913.

Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.

Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Turkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences, 33*(1), 210-223. https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26747.

Gökdemir, F., & Yılmaz, T. (2023). Likert tipi ölçekleri kullanma, modifiye etme, uyarlama ve geliştirme süreçleri. *Journal of Nursology, 26*(2), 148-160. https://doi.org/10.5152/JANHS.2023.22260.

Hartley, J. (2014). Some thoughts on Likert-type scales. *International Journal Of Clinical And Health Psychology, 14*(1), 83-86. https://doi.org/10.1016/S1697-2600(14)70040-7.

Heggestad, E. D., Scheaf, D. J., Banks, G. C., Monroe Hausfeld, M., Tonidandel, S., & Williams, E. B. (2019). Scale adaptation in organizational science research: A review and best-practice

recommendations. *Journal of Management, 45*(6), 2596-2627. https://doi.org/10.1177/0149206319850280.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6,* 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118.

Kalnins, A., & Hill, K. (2023). The VIF Score. What is it Good For? Absolutely Nothing. *Organizational Research Methods*. https://doi.org/10.1177/10944281231216381.

Karbakhsh, R., & Ahmadi Safa, M. (2020). Basic psychological needs satisfaction, goal orientation, willingness to communicate, self-efficacy, and learning strategy use as predictors of second language achievement: A structural equation modeling approach. *Journal of Psycholinguistic Research, 49*(5), 803-822. https://doi.org/10.1007/s10936-020-09714-7.

Kim, J. (2019). Multicollinearity and misleading statistical results. *Korean Journal of Anesthesiology*, 72, 558 - 569. https://doi.org/10.4097/kja.19087.

Laroche, M., Kim, C., & Tomiuk, M. A. (1998). Translation fidelity: An IRT analysis of Likert-type scale items from a culture change measure for Italian-Canadians. *Advances in Consumer Research*, *25*(1), 607-637.

Larsen–Freeman, D. (2007). Reflecting on the cognitive–social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal, 91*, 773-787. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00668.x.

Liang, J., Pan, W., & Yang, Z. (2004). Characterization-based Q–Q plots for testing multinormality. *Statistics & Probability Letters*, *70*, 183-190. https://doi.org/10.1016/J.SPL.2004.10.002.

Mai, X., & Liang, T. (2021). Empowering Foreign Language Learners from the Perspective of Self-determination Theory. *Frontiers in Educational Research, 4*(8), 73-79. https://doi.org/10.25236/FER.2021.040815.

Maydeu-Olivares, A., Fairchild, A. J., & Hall, A. G. (2017). Goodness of fit in item factor analysis: Effect of the number of response alternatives. *Structural Equation Modeling, 24*, 495–505. https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1289816.

McEown, M., Noels, K., & Saumure, K. (2014). Students' self-determined and integrative orientations and teachers' motivational support in a Japanese as a foreign language context. *System, 45*, 227–241. https://doi.org/10.1016/j.system.2014.06.001.

McEown, M., & Oga-Baldwin, W. (2019). Self-determination for all language learners: New applications for formal language education. *System*. https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2019.102124.

Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2011). Adaptation and validation of self-regulating capacity in Vocabulary Learning Scale. *Applied Linguistics, 33*(1), 83–91. https://doi.org/10.1093/applin/amr044.

Morgado, F., Meireles, J., Neves, C., Amaral, A., & Ferreira, M. (2017). Scale development: Ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia, Reflexão e Crítica, 30*(3), 1-20. https://doi.org/10.1186/s41155-016-0057-1.

Munoz, A., & Ramirez, M. (2015). Teachers' conceptions of motivation and motivating practices in second-language learning: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education, 13*(2), 198-220. https://doi.org/10.1177/1477878515593885.

Noels, K., Lascano, D., & Saumure, K. (2019). The development of self-determination across the language course: Trajectories of motivational change and the dynamic interplay of psychological needs, orientations, and engagement. *Studies in Second Language Acquisition, 41*, 821–851. https://doi.org/10.1017/S0272263118000189.

Noels, K., Pelletier, L., Clément, R., & Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning, 50*, 57–85. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111.

Oga-Baldwin, W. Q., Nakata, Y., Parker, P., and Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: a longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemp. Educ. Psychol. 49*, 140–150. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.010.

Olafsen, A. H., Halvari, H., & Frølund, C. W. (2021). The basic psychological need satisfaction and need frustration at work scale: A validation study. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697306.

Pillet, J. C., Carillo, K. D., Vitari, C., & Pigni, F. (2023). Improving scale adaptation practices in information systems research: Development and validation of a cognitive validity assessment method. *Information Systems Journal, 33*(4), 842-889. https://doi.org/10.1111/isj.12428.

Price, L. R. (2023). ''Confirmatory factor analysis: Foundations and extensions,'' in *International Encyclopedia of Education*, 4th ed., Amsterdam, The Netherlands: Elsevier, pp. 607–618, https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.10016-8.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). "Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being." *American Psychologist, 55*, 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860.

Selvi, K. & Bozo, Ö. (2020). The dark side of bodybuilding: The role of bodybuilding activities in compensation of frustrated basic psychological needs. *Motivation and Emotion, 44*(2), 190-208. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09805-6.

Shelton-Strong, S. (2020). Advising in language learning and the support of learners' basic psychological needs: A self-determination theory perspective. *Language Teaching Research, 26*, 963 - 985. https://doi.org/10.1177/1362168820912355.

Steenkamp, J. B. E., & Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research, 25*(1), 78-90. https://doi.org/10.1086/209528.

Vallerand, R. J. (1997). "Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation," In *Advances in Experimental Social Psychology*, ed. M. P. Zanna (Cambridge, MA: Academic Press), 271–360.

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*(3), 263-280. https://doi.org/10.1037/a0032359.

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion, 44*(1), 1-31. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1.

Ullman, J. B. (2012). Structural equation modeling. B. G. Tabachnik ve L. S. Fidell (Ed.), *Using multivariate statistics* (6. ed.). Pearson.

Yarwood, A., Lorentzen, A., Wallingford, A., & Wongsarnpigoon, I. (2019). "Exploring basic psychological needs in a language learning center. Part 2: The autonomy-supportive nature and limitations of a SALC." *Relay Journal* 2(1), 236–250.

Yıldırım, S. , Türkeri Bozkurt, H. , Bilgin, E. , Yüksel, Y. & Akyar, Ö. Y. (2022). Sporda Psikolojik Gereksinimlerin Engellenmesi Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *20*(2), 78-90 https://doi.org/10.33689/spormetre.1070416.

Zhao, Q., & Liang, J. (2020). A Q–Q plot for detecting non-multinormality based on a normal characterization and the S–W statistic. *Communications in Statistics - Theory and Methods*, *51*, 1367 - 1378. https://doi.org/10.1080/03610926.2020.1761983.

EKLER

Ek-1. İkinci Dilde Temel Psikolojik İhtiyaçların Engellenmesi Ölçeği - (TPİE-D2)

Sınıftaki mevcut dil eğitimi deneyiminizi düşünün ve her bir ifadeye ne kadar katılıp katılmadığınıza "5= kesinlikle katılıyorum, 4= katılıyorum, 3= kısmen katılıyorum, 2= katılmıyorum ve 1= kesinlikle katılmıyorum" olmak üzere derecelendirilen beşli bir ölçekte karar verin.

Alt boyut	Madde
Özerkliğin engellenmesi	Dil öğrenme görevlerini belirli şekillerde yapmaya zorlandığımı hissediyorum.
	Yapmam gereken dil alıştırmalarıyla ilgili (başkalarının aldığı) kararlara uymak zorunda hissediyorum.
	Dil öğrenme görevlerinde çok fazla istenmeyen baskı hissediyorum.
	Yapmayı tercih etmeyeceğim dil alıştırmalarını yapmaya zorlandığımı hissediyorum.
Yetkinliğin engellenmesi	Dil öğrenme görevlerini yapmaya çalışırken kendimi başarısız hissediyorum.
	Dil öğrenme görevlerini yapmaya çalışırken kendimi işe yaramaz hissediyorum.
	Dil öğrenme görevlerini yapmaya çalışırken kendimi yetersiz hissediyorum.
	Dil öğrenme görevlerini yapmaya çalışırken umutsuz hissediyorum
İlişkiselliğin engellenmesi	Sınıfta çevremdeki ikinci dil kullanıcıları (ör. akranlar ve öğretmenler) tarafından reddedildiğimi hissediyorum.
	Sınıfta çevremdeki ikinci dil kullanıcıları tarafından bir kenara itildiğimi hissediyorum (örn. akranlar ve öğretmenler).
	Sınıfta çevremdeki ikinci dil kullanıcıları tarafından sevilmediğimi hissediyorum (örn. akranlar ve öğretmenler).
	Sınıfta çevremdeki ikinci dil kullanıcıları tarafından dışlanmış hissediyorum (örn. akranlar ve öğretmenler).

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Second language learning is a complex, dynamic, and non-linear process that can be influenced by many factors (Larsen-Freeman, 2007). Psychological variables are among the factors affecting the success of second language learning and are one of the important topics that researchers focus on (Karbakhsh & Ahmadi Safa, 2020). Self-Determination Theory is one of the important motivational theories that shed light on the effect of psychological factors. Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2020) is a comprehensive theory that suggests that human motivation is primarily shaped by individuals' goal-orientated behaviours, and psychological well-being. This theory points out the importance of meeting certain basic personal needs of the individual, such as autonomy, competence and relatedness (Ryan & Deci, 2000). Only when these needs are fulfilled are individuals motivated to develop and achieve subjective well-being in line with their natural tendencies. As in many research fields and contexts (Chen et al., 2015; Olafsen et al., 2021), studies have been conducted on the satisfaction of learners' basic psychological needs in the field of second language learning, and the satisfaction of these basic psychological needs has been examined in the light of various variables (Alamer, 2022; Dincer et al., 2019; Noels et al., 2019). However, according to Alamer et al. (2023), although it is accepted that the satisfaction of the three basic psychological needs triggers the development of motivation, resilience and positive behaviours, satisfaction of the basic psychological needs is insufficient to fully explain the motivation of students and the functioning of learning processes. In this context, they emphasised that the frustration of these basic needs is equally important and decisive. It is only possible to reveal the relationship between students' motivation and achievement, and basic psychological needs in a healthy way by considering the frustration of these needs (Alamer et al., 2023; Alamer & Lee, 2019; Olafsen et al., 2021). That is why the present study is an attempt to adapt an existing Basic Psychological Needs Frustration in Second Language Scale to Turkish culture and test its psychometric properties.

2. METHOD

As a scale adaptation study, the present research adopts a quantitative methodology. The population of the study consists of undergraduate foreign language learners. To reach the sample group to represent this population, a sample group of 250 students studying English as a foreign language at a state university was determined by using the criterion sampling method. The final sample (n=231) was reached by removing the randomly filled and incompletely filled forms. It was decided to start sampling from the pre-intermediate group since it was aimed that the students had a history of foreign language learning. In order to represent the language learner profile in the study, special attention was paid to include students from different language levels in the sample. Besides, bilingual participants were not included in the sample. Within the scope of the study, the "Basic Psychological Needs Frustration in Second Language Scale (BPNFS-L2)", which was adapted to Turkish culture by the researchers, was used. The original version of the scale was developed by Alamer et al. (2023). The original form of the 5-point Likert-type scale consists of 12 items grouped under 3 factors. The data were analysed with IBM SPSS AMOS 26 and Jamovi software packages. Kendall's W Concordance Test was conducted to examine the inter-translator agreement (Gökdemir & Yılmaz, 2023). Afterwards, the translated items were sent to a field expert for his/her opinion. This version of the scale was applied to a group of 50 people who were not in the main sample of the research and the scale was finalised. After the application to the research sample, the Confirmatory Factor Analysis phase was started and the fit index values were examined (Erkorkmaz et al., 2013).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

This scale adaptation study provided a valid and reliable instrument, with three factors and 12 items, to investigate the frustration of basic psychological needs of EFL learners at the Turkish higher education level and examined the frustration of basic psychological needs of EFL learners currently studying in

English preparatory programmes. As the fact that the basic psychological needs are met at low levels does not necessarily mean that they are prevented (Alamer et al., 2023), this adapted scale is expected to meet the need for an important measurement tool to determine the frustration of these needs. The findings, together with the existing literature, indicate the need to support the psychological needs of EFL learners. As stated by McEown et al. (2014), students whose psychological needs are supported by their teachers have higher levels of motivation and can cope with failure experiences in a healthier way. Supporting basic psychological needs also plays an important role in coping with language learning anxiety (Alamer & Almulhim, 2021), and these psychological needs that are blocked by the experience of failure may emerge as a factor that increases language anxiety. Thus, exploring the level of frustration of the psychological needs of language learners can help the stakeholders to cope better with this undesirable source of demotivation and anxiety.

The sample used in this study consists only of university students. Therefore, it is thought that using the scale in different age groups or education levels might increase the generalizability of the scale. The study provides a valid and reliable measurement tool for Turkish-speaking individuals. This scale can be used to assess the frustration of the basic psychological needs that individuals experience in the process of learning a second language, especially in higher education. However, it is suggested that future studies should focus on testing the scale in different cultural contexts.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 11.07.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E--050.01-803088

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmada yazarların katkı oranları 1. yazarın %50, 2. yazarın %50 olmak üzere eşit biçimde gerçekleşmiştir. Araştırmacıların araştırmanın aşamalarına katkıları aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, kuramsal temel, alanyazın tarama, tartışma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, sonuçlar.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırmanın hiçbir aşamasında herhangi bir kişi ya da kurum ile herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 1035– 1058. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1550322

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na Yansıyan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin İncelenmesi

Examination of the Teaching Methods and Techniques Reflected in the 2024 Social Studies Curriculum

Nagihan EVCİ[1]

Geliş Tarihi (*Received*): 15.09.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 05.05.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Bu araştırmanın temel amacı, "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" nda yer verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin kapsamını incelemektir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemi tercih edilerek süreç yürütülmüş ve bu süreç sonunda çeşitli veriler elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, 4. sınıf öğrenme alanlarında toplam 25 farklı öğretim yöntemi ve tekniği kullanılmıştır. Bunlar arasında en sık karşılaşılanların "Anlatım/Sunu" ve "Örnek Olay İncelemesi" olduğu saptanmıştır. 5. sınıf düzeyinde ise 27 farklı öğretim yöntem ve tekniği tespit edilmiş; bu sınıf düzeyinde öne çıkanlar ise "Anlatım/Sunu", "Örnek Olay İncelemesi" ve "Büyük Grup Tartışması" olmuştur. 6. sınıf öğrenme alanlarında yine 25 farklı yöntemin kullanıldığı belirlenmiş ve "Anlatım/Sunu", "Beyin Fırtınası", "Örnek Olay İncelemesi" ile "Büyük Grup Tartışması" tekniklerine ağırlık verildiği görülmüştür. 7. sınıf düzeyinde ise toplam 27 öğretim yöntemi ve tekniği yer almakta; bunlardan en sık kullanılanlar "Soru-Cevap", "Beyin Fırtınası" ve "Anlatım/Sunu" olarak dikkat çekmektedir. Araştırmada, öğretim yöntem ve tekniklerinin farklı sınıf düzeylerinde çeşitlilik gösterdiği ve programın bu anlamda zengin bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca farklı öğretim programlarında kullanılan yöntemlerin de benzer biçimde analiz edilmesinin faydalı olacağı önerilmektedir. Bu çalışma, alana katkı sağlayabilecek ilk örneklerden biri olma niteliğindedir.
Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Öğretim yöntem ve teknikleri, Öğretim programı

&

Abstract: The main purpose of this study is to examine the scope of teaching methods and techniques included in the Social Studies Curriculum of 2024. In the study, document analysis method, one of the qualitative research designs, was preferred and various data were obtained at the end of this process. According to the research findings, a total of 25 different teaching methods and techniques were used in the 4th grade learning areas. Among these, the most common ones were found to be "Lecture/Presentation" and "Case Study". At the 5th grade level, 27 different teaching methods and techniques were identified; the most prominent ones at this grade level were "Lecture/Presentation", "Case Study" and "Large Group Discussion". In the 6th grade learning areas, 25 different methods were again used, and it was observed that "Lecture/Presentation", "Brainstorming", "Case Study" and "Large Group Discussion" techniques were emphasized. At the 7th grade level, there are a total of 27 teaching methods and techniques, the most frequently used of which are "Question-Answer", "Brainstorming" and "Lecture/Presentation". In the study, it was concluded that teaching methods and techniques vary at different grade levels and that the curriculum has a rich structure in this sense. It is also suggested that it would be useful to analyze the methods used in different curricula in a similar way. This study is one of the first examples that can contribute to the field.
Keywords: Social Studies, Teaching Methods and Techniques, Curriculum

Atıf/Cite as: Evci, N. (2025). 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programına yansıyan öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1035-1058. *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1550322.*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Sorumlu Yazar: Doktora Öğrencisi Nagihan EVCİ, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, evcinagihan@gmail.com, ORCID:0000-0002-1001-3126

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünya koşulları, bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamaları noktasında ihtiyaç duyacakları becerilerin kazandırılmasını gerekli kılmaktadır. Aynı zamanda beceriye olan yönelimi de artırmaktadır. Bu aşamada eğitimin öneminin ortaya çıkacağını söylemek doğru olacaktır. Günümüzde yaşanan gelişmelerin en önemli itici gücü olarak kendini göstermekte olan eğitim, tüm dünyada değişim ve dönüşüm yaşamaktadır (Genç & Kıncal, 2005). Yaşadığı değişimleri ise dersler aracılığıyla okullara aktarmakta bu noktada ise öğretim programları devreye girmektir.

Öğretim programları, bireylerin davranışlarında yapılması planlanan değişimleri ifade ederken bir yandan da bunların sistemli olarak bir araya gelmesini sağlayan araçlar olarak tanımlanır (Şahin, 2006). Ayrıca öğretim programları, ihtiyaçlara yönelik güncellenen ders planları olarak da nitelendirilir (Ocak & Kocaman, 2021). Değişimin baş gösterdiği bir dünyada her program değişimlerle doğru orantılı olarak incelenip yenilenmektedir (Nalçacı, 2006). Programların yenilenmesi aşamasında; yaşanılan çağın, bireylerin, toplumun ve ülkenin ortaya çıkan ihtiyaçları gözetilmekte ve programlar bu doğrultuda değerlendirilmektedir (Ocak & Kocaman, 2021). Bunun için eğitimde meydana gelen yenileşme, reform ve düzenlemeler ismiyle gerçekleştirilen tüm çalışmaların temelinde de programlarda yapılan düzenlemelerin yer aldığı görülmektedir (Senemoğlu, 1987; Arslan, 2000). Buradan yola çıkarak yaşanan gelişmelere uyum sağlanması noktasında ülkemizdeki öğretim programlarında da birtakım değişimlerin meydana geldiğini belirtmek yerinde olacaktır.

Öğretim programlarının, yenilik ve gelişmelerin yakalanabilmesi, öğrencilerin katılımcı ve üretken bireyler olarak yetiştirilmesi gibi birtakım hedefleri taşıdığı gözlenmiştir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi aşamasında ise öğrenci ve öğretmenler için sınıf ortamında çeşitli rollerin ortaya çıktığı dikkatlerden kaçmamaktadır. Bu roller neticesinde öğrencilerden, bireysel öğrenmelerinden sorumlu olarak öğrenme sürecine aktif katılım sağlamaları öğretmenlerden ise, yalnızca öğrencilere rehberlik yapmaları istenmektedir. Dolayısıyla yenilenen programlar, öğretmen ve öğrencilere çeşitli roller yüklerken bu rollerin hayata geçirilmesini de teşvik etmektedir (MEB, 2005). Öğretim programlarında yer alan kazanımların öğrencilere aktarılması aşamasında ise çeşitli yöntem, teknik ve materyallere başvurulduğu görülmektedir (İlhan, 2016). Bu bağlamda öğretim yöntem ve tekniklerinin programlar nezdinde önemli görüldüğü düşüncesi ortaya çıkmaktadır.

Öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim sürecinde öğrencilerin bilgiye ulaşmaları için öğretmen ve öğrencilere rehberlik etmektedir. Öğrencilerin, özel amaçlarda belirtilen özellikleri kazanmaları ve kalıcı davranış değişikliği oluşturmaları aşamasında bu öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmaktadır. Bu konuda, hem öğretmenin, hem de öğrencilerin işini kolaylaştırarak etkili öğrenme-öğretmenin sağlanmasında uygun yöntem ve tekniklerin işe koşulması gerekmektedir (Can, Yaşar & Sözer, 1998). Çünkü günümüzde artık öğrencilere bilginin depolanmasından ziyade daha fazla bilgiye nasıl ulaşılacağı ve bir sorunla karşılaşıldığında bu sorunu çözmek için soruna nasıl yaklaşılacağı öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu doğrultuda bir eğitim anlayışı içine girilmektedir. Bu anlayışın kazandırılması ve öğrenmenin verimli hâle getirilebilmesi için farklı öğrenme modelleri oluşturularak pek çok öğretim yöntemi geliştirildiği görülmektedir (Çelikkaya, 2008). Bu aşamada Küçükahmet' in (2000) çalışmasında, "Koşullarınız sınıfınızda anlatım yönteminden başka yöntem uygulamanıza el vermeyebilir. O durumda bile kürsünüzün altına koyacağınız bir teyp ya da sınıfınıza davet edeceğiniz bir meslektaşınızın gözlemlerinden yararlanarak uygulama biçimlerinizi geliştirebilirsiniz" şeklinde öğretmenlere hitap edilerek dersi etkili hale getirmek için farklı öğretim yöntem tekniklerinin kullanımının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Bütün derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde de amaçlara uygun farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gündeme gelmektedir. Bireyi, toplumu ele alan ve toplum hayatıyla ilişkili olan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı için de aynı durum söz konusudur. Bu öğretim programının temel amacı; bireylere vatandaşlık konularıyla ilgili bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılmasını sağlamaktır (Aykaç, 2007). Verilen amaç doğrultusunda öğretmenler, her öğrencinin öğrenebileceği

görüşünden hareket etmektedir. Öğretimin yapılması esnasında ilk olarak hangi yöntemin uygulanacağı belirlenmektedir. Belirlenen yöntemler; kullanılacak olan tekniklerin, araçların ve materyallerin belirlenmesine rehberlik edeceği için (Çelikkaya, 2008) bu durum hayli önem arz etmektedir. Yöntemin belirlenmesinin ardından uygun olan öğretim yöntem ve tekniğinin seçimi bir diğer aşama olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla derslerin işlenişi esnasında farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı öğrencilerin dikkatini canlı tutacağı için onların daha iyi öğrenmelerine olanak sunacaktır. Bu açıdan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları' nın da öğretim yöntem ve teknikleri açısından incelenmesinde fayda görülmektedir. Alan yazın taraması yapıldığında Sosyal Bilgiler dersi ve öğretim programlarına ilişkin pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Açıkgöz, 2003; Berkant ve Aslan, 2015; Binbaşıoğlu, 1988; Boyle-Baise & diğ. 2008; Can, Yaşar ve Sözer, 1998; Çelikkaya & Kuş, 2009; Demirel, 2006; Duman, 2023; Ediger & Rao, 2008; Erden, 1997; Kameenui & Carnine, 1998; Küçükahmet, 2000; Martorella, 1996; Nas, 2000; Polat, 2006; Sönmez, 1996; Şentürk, 2021; Tay & Öcal, 2008). Bu çalışmalardan hareketle 2005, 2015 ve 2018 yıllarında hazırlanan öğretim programlarında ve programlar çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarında kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konu hakkındaki görüşlerini alan çalışmalara da rastlandığı söylenebilir.

2024 yılına gelindiğinde ise, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" kapsamında tekrar hazırlanmış ve program değişikliğine gidilmiştir. Son değişiklikle esas alınan yeni modelin program içeriğinde değişikliğe gidilerek öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesi ve içinde bulunulan çağa uyum sağlayan bireylerin yetiştirilmesi gibi birtakım amaçları içerdiği söylenebilir. Bu doğrultuda yeni öğretim programında da öğretim yöntem ve tekniklerine ne derece yer verildiği merak konusu olmuştur. Bu kapsamda alan yazın taraması gerçekleştirilmiş, "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" yeni bir öğretim programı olması sebebiyle programdaki öğretim yöntem ve tekniklerini inceleyen herhangi bir çalışmanın varlığına ulaşılamamıştır. Bu durum da "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" nın öğretim yöntem ve teknikleri bakımından incelenmesi ihtiyacını ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın alandaki tespit edilen ihtiyacı gidereceği ve alan katkılar sunacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı; "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" nda yer almış olan öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda güncel öğretim programı, öğretim yöntem ve tekniklerini çağa ve öğretim programlarının uygulama süreçlerine uygun olarak güncelleyebilmiş mi?, Yenilikçi yöntem ve tekniklere yer verebilmiş mi?, Bu yöntem ve teknikler programda ne düzeyde yer bulmuş?" gibi birtakım açılardan incelemek de çalışmanın hedefleri olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmanın problemi olarak *"2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntem teknikleri nelerdir?"* sorusu belirlenmiştir. Bu soru kapsamında birtakım alt problemler hazırlanmıştır. Aşağıda hazırlanan alt problemlere ise yanıtlar aranacaktır:

1. 4. Sınıf öğrenme alanlarında hangi öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir?
2. 5. Sınıf öğrenme alanlarında hangi öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir?
3. 6. Sınıf öğrenme alanlarında hangi öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir?
4. 7. Sınıf öğrenme alanlarında hangi öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir?

1.2. Araştırmanın önemi

Öğretim yöntem ve teknikleri; hem eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi hem de öğrencilerin eğitim durumlarının düzenlenmesi aşamalarında derslerde kullanılmaktadır. Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersidir. Sosyal Bilgiler dersinde öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması; derse yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesi, dersin öğretilmesi ve programda

yer verilen becerilerin kazandırılması gibi pek çok aşamada etkin rol oynayacağı için öğretim yöntem ve tekniklerinin "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" ndaki yerinin irdelenmesi de alana katkı sağlayacak ve yapılan çalışmayı önemli kılacaktır.

1.3.Sınırlılıklar

Araştırma sürecinde, yenilenmiş olan "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" incelenerek programda yer alan "Öğrenme-Öğretme Uygulamaları" başlığından faydalanılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmanın amacı, "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" nda yer alan öğretim yöntem ve tekniklerini irdelemektir. Bu doğrultuda, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenerek konuya ilişkin derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlayan bir yöntemdir (Wach, 2013). Araştırmanın odaklandığı konu gereği hem basılı hem de dijital ortamdaki kaynaklar değerlendirilmiş, veriler bu belgeler üzerinden toplanmıştır (Merriam, 1988; Corbin & Strauss, 2008). Doküman analizi yöntemi, belirli bir olguya dair yazılı içeriklerin çözümlenmesini esas aldığı için bu çalışmanın veri elde etme sürecine en uygun yöntem olarak belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018).Bu yöntem kapsamında "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" nda öğretim yöntem ve teknikleri belirlenmeye çalışılarak araştırma probleminin anlaşılması sağlanacaktır.

2.2. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışmada, verilerin toplanması aşamasında da doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Doküman incelemesi yönteminde, gözlem ve görüşme gerçekleştirmeksizin verilere ulaşım sağlandığı için eğitim alanındaki mevcut ders kitapları, öğretim programları, okul içinde ve dışında yapılan yazışmalar veri kaynağı olarak tercih edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Yapılan çalışmanın veri kaynağını ise "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde öğretim programının "Öğrenme-Öğretme Uygulamaları" başlığı incelenerek programa yansıyan öğretim yöntem ve teknikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.3. Verilerin analizi

Çalışma için kaynak oluşturan "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı", öğretim yöntem ve teknikleri noktasında incelenmiştir. İnceleme sonucunda her sınıf düzeyinin öğrenme alanlarına yansıyan öğretim yöntem ve teknikleri ortaya çıkarılmıştır. Bu verilerin analiz işlemleri esnasında nitel veri analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, ulaşılan verilerin düzenlenip yorumlanması ve işlem sonucunda da bu verilerin okuyucuya aktarılmasının sağlandığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Betimsel analiz sürecinde "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" 4, 5, 6. ve 7. sınıflar için kapsamlı olarak irdelenmiştir. Her sınıfın öğrenme alanları tek tek incelenmiş ve öğrenme alanlarının "Öğrenme-Öğretme Uygulamaları" başlığı altında hangi öğretim yöntem ve tekniklerine yer verildiği belirlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler üzerinde birtakım ilişkilendirmeler yapılmış ve bu ilişkilendirmeler neticesinde değerlendirmelerde bulunulmuştur. Değerlendirmeler tablo halinde kapsamlı olarak verilirken, her sınıf seviyesi için öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanım sıklığı frekans değerleri olarak grafikler çerçevesinde yansıtılmıştır.

2.4. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında irdelenen "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" na ilişkin değerlendirmelerde bulunulmuştur. Değerlendirmelere aşağıda yer verilmiştir:

3.1. Öğretim yöntem ve tekniklerinin 4. sınıf öğrenme alanlarına yansıma durumuna ilişkin bulgular

4.Sınıf öğrenme alanları öğretim yöntem ve teknikleri açısından irdelenmiş ve ulaşılan bulgulara tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.
4. Sınıf Öğrenme Alanlarında Yer Alan Öğretim Yöntem ve Teknikleri (MEB, 2024)

Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Yöntem/Teknik
Birlikte Yaşamak	**"SB.4.1.1.** Sosyal bilgiler dersinin hayatına sunacağı katkıları yorumlayabilme."	*Örnek Olay İnceleme *Zaman Tüneli
	"SB.4.1.2. Bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin çıkarım yapabilme."	*Drama *Eğitsel Oyun *Konuşma Biletleri *Görüşme
	"SB.4.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme."	*Örümcek Ağı *Örnek Olay İnceleme *Tartışma
Evimiz Dünya	**"SB.4.2.1.**Konum ve yön bulurken haritaları kullanabilme."	*Eğitsel Oyun *Oryantiring
	"SB.4.2.2. Yakın çevresinden hareketle doğa ve insan etkileşimini çözümleyebilme."	*Gözlem *Tartışma *Eğitsel Oyun
	"SB.4.2.3. Afetlerin etkilerini azaltma konusunda yapılabileceklere ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme."	*Sınıf Tartışması
Ortak Mirasımız	**"SB.4.3.1.** Geçmişten günümüze çocuk oyun ve oyuncaklarının değişimini karşılaştırabilme."	*Görüşme *Sınıf Tartışması *Anlatım/Sunu
	"SB.4.3.2. Aile tarihini yansıtan bir ürün oluşturabilme."	*Soru-Cevap Tekniği *Beyin Fırtınası *Görüşme *Sınıf Sergisi
	"SB.4.3.3. Yakın çevresindeki ortak kültürel miras ögelerini tanımanın önemini yorumlayabilme."	*Anlatım/Sunu *Gezi *Drama
Yaşayan Demokrasimiz	**"SB.4.4.1.** Cumhuriyet'in ilanına giden yolda Mustafa Kemal Atatürk'ün ve Türk milletinin yaptığı fedakârlıkları yorumlayabilme."	*Örnek Olay İnceleme *Soru-Cevap Tekniği *Gezi *Anlatım/Sunu
	"SB.4.4.2. Cumhuriyet'in getirdiği değişimlerin hayatımıza katkılarını yorumlayabilme."	*İstasyon Tekniği

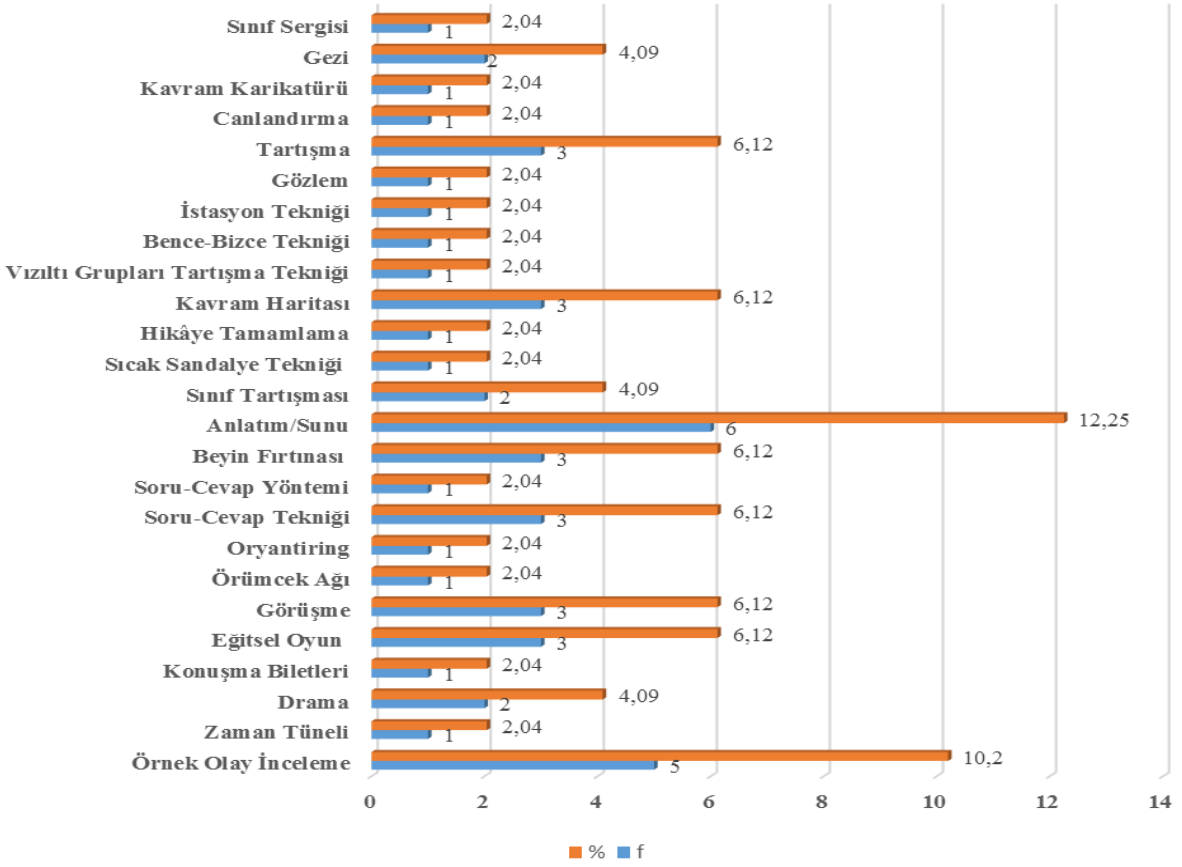
Tablo 1'in Devamı

4. Sınıf Öğrenme Alanlarında Yer Alan Öğretim Yöntem ve Teknikleri (MEB, 2024)

	"SB.4.4.3. Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme."	*Beyin Fırtınası *Vızıltı Grupları Tekniği *Anlatım/Sunu *Bence-Bizce Tekniği
Hayatımızdaki Ekonomi	**"SB.4.5.1.** Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili verilen grafiği yorumlayabilme."	*Tartışma *Soru-Cevap Yöntemi *Beyin Fırtınası
	"SB.4.5.2. İstek ve ihtiyaçları arasında bilinçli karar verebilme."	*Soru-Cevap Tekniği *Tartışma *Örnek Olay Yöntemi *Kavram Karikatürü *Kavram Haritası
	"SB.4.5.3. Bir ürünün üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerini çözümleyebilme."	*Kavram Haritası
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	**"SB.4.6.1.** Dijital ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarını eylemlerine yansıtabilme."	*Örnek Olay İnceleme *Anlatım/Sunu *Hikâye Tamamlama *Canlandırma
	"SB.4.6.2. Bilim insanlarının çocukluk hayatı ile kendi yaşamı arasında bağlantı kurabilme."	*Anlatım/Sunu *Sıcak Sandalye Tekniği

Tablo 1'deki 4.sınıf öğrenme alanları incelendiğinde her bir öğrenme alanı içerisinde yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlendiği görülmektedir. **"Birlikte Yaşamak"** öğrenme alanı için 9 öğretim yöntem ve tekniğine yer verilmiştir. Bu yöntem ve tekniklerden "Örnek Olay İncelemesi" iki öğrenme çıktısında da kullanılmıştır. **"Evimiz Dünya"** öğrenme alanında 6 tane öğretim yöntem ve tekniği yer almıştır. Bu yöntem ve tekniklerden "Eğitsel Oyun" iki öğrenme çıktısında da kullanılmıştır. Bir diğer öğrenme alanı olan **"Ortak Mirasımız"** öğrenme alanında ise, 10 tane öğretim yöntem ve tekniğine yer verildiği belirlenmiştir. Belirlenen yöntem ve teknikler içerisinden "Anlatım/Sunu" ve "Görüşme" farklı iki öğrenme çıktısı için kullanılmıştır. "**Yaşayan Demokrasimiz"** öğrenme alanında ise, 9 tane öğretim yöntem ve tekniği yer bulmuş bunlardan "Anlatım/Sunu" iki öğrenme çıktısında kullanılmıştır. **"Hayatımızdaki Ekonomi"** öğrenme alanı incelendiğinde; 9 tane öğretim yöntem ve tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir. Belirlenen yöntem ve tekniklerden "Kavram Haritası" ve "Tartışma" iki farklı öğrenme çıktısında kullanılmıştır. "**Teknoloji ve Sosyal Bilimler"** öğrenme alanında ise öğretim yöntem ve teknikleri tekrarlanmamış, iki öğrenme çıktısından ilkinde 4 tane, ikincisinde ise 2 tane olmak üzere toplamda 6 öğretim yöntem ve tekniğine yer verilmiştir. Bu yöntem ve tekniklerden "Anlatım/Sunu" iki öğrenme çıktısında yer bulmuştur.

Araştırma kapsamında ele alınan öğretim yöntem ve tekniklerinin 4. sınıf bazındaki genel dağılımı grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. *4.Sınıf öğrenme alanlarında yer bulan öğretim yöntem ve tekniklerin sayısal dağılımı*

Grafik 1'de öğretim yöntem ve tekniklerinin 4.sınıf bazındaki dağılımları sunulmuştur. 4. sınıf konularının öğretiminde en fazla yer verilen öğretim yöntem ve teknikleri; "Anlatım/Sunu" (f=6) ve "Örnek Olay İnceleme" (f=5) olarak belirlenmiştir. Bu yöntem ve teknikleri "Eğitsel Oyun" (f=3), "Görüşme" (f=3), "Soru-Cevap Tekniği" (f=3), "Beyin Fırtınası" (f=3), "Kavram Haritası" (f=3) ve "Tartışma" (f=3)'nın takip ettiği gözlenmiştir. Grafik 1'de ayrıca; "Bence-Bizce", "Vızıltı Grupları", "Konuşma Biletleri", "Sınıf Tartışması" olmak üzere farklı tartışma tekniklerine yer verilmekle birlikte "Zaman Tüneli", "Örümcek Ağı", "Sıcak Sandalye Tekniği", "Hikâye Tamamlama", "Oryantiring" gibi yeni öğretim yöntem tekniklerinin de yer aldığı görülmektedir. Ayrıca kavram öğretimin kolaylaştırılması ve eğlenceli bir biçimde öğrenciye sunulabilmesi amacıyla faydalanılan tekniklerden "Kavram Haritası" ve "Kavram Karikatürü" ne de yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" nda konu öğretimi için geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin yanında farklı yöntem ve tekniklerin de tercih edilerek programın zenginleştirildiğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla öğretim yöntem tekniklerinde yapılan bu yeniliklerin konu öğretiminde etkili rol oynayacağı düşünülmektedir. Yeni öğretim yöntem tekniklerinin yanında; "İstasyon Tekniği", "Drama", "Gezi", "Gözlem", "Canlandırma", "Soru-Cevap Yöntemi", "Kavram Karikatürü" ve "Sınıf Sergisi" nin de yer aldığı görülmektedir. Eski öğretim programına nazaran yeni öğretim programında öğretim yöntem ve tekniklerinin artırıldığı görülmüştür.

3.2. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin 5. Sınıf Öğrenme Alanlarına Yansıma Durumuna İlişkin Bulgular

5.Sınıf öğrenme alanları öğretim yöntem ve teknikleri açısından irdelenmiş ve ulaşılan bulgulara tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.
5. Sınıf Öğrenme Alanlarında Yer Alan Öğretim Yöntem ve Teknikleri (MEB, 2024)

Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Yöntem/Teknik
Birlikte Yaşamak	**"SB.5.1.1.** Dahil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri çözümleyebilme."	*Akvaryum Tekniği *Küçük Grup Tartışması *Canlandırma
	"SB.5.1.2. Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme."	*Örnek Olay İnceleme *Canlandırma *İpli Kukla Tekniği *Siyah Gölge Oyunu Tekniği *Tiyatro Kuklası Tekniği
	"SB.5.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme."	*Örnek Olay İnceleme *Müzakere
Evimiz Dünya	**"SB.5.2.1.** Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme."	*Anlatım/Sunu
	"SB.5.2.2. Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme."	*Büyük Grup Tartışması *Balık Kılçığı *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği
	"SB.5.2.3. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme."	*Örnek Olay İnceleme
	"SB.5.2.4. Ülkemize komşu devletler hakkında bilgi toplayabilme."	*Anlatım/Sunu
Ortak Mirasımız	**"SB.5.3.1.** Yaşadığı ildeki ortak kültürel miras ögelerine ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme."	*Büyük Grup Tartışması *Okul Sergisi
	"SB.5.3.2. Anadolu'nun ilk yerleşim yerlerindeki sosyal yaşam unsurlarını dönemin koşulları ile değerlendirebilme."	*Konuşma Halkası
	"SB.5.3.3. Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak kültürel mirasa katkılarını karşılaştırabilme."	*Eğitsel Oyun ("Nesi var?") *Beyin Eseri Tekniği
Yaşayan Demokrasimiz	**"SB.5.4.1.** Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme."	*Gözlem *Anlatım/Sunu *Frayer Modeli
	"SB.5.4.2. Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme."	*Tartışma *Eğitsel Oyun ("Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?")
	"SB.5.4.3. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme."	*Örnek Olay İnceleme *5N1K Tekniği *Anlatım/Sunu *İstasyon Tekniği *Grup Tartışması

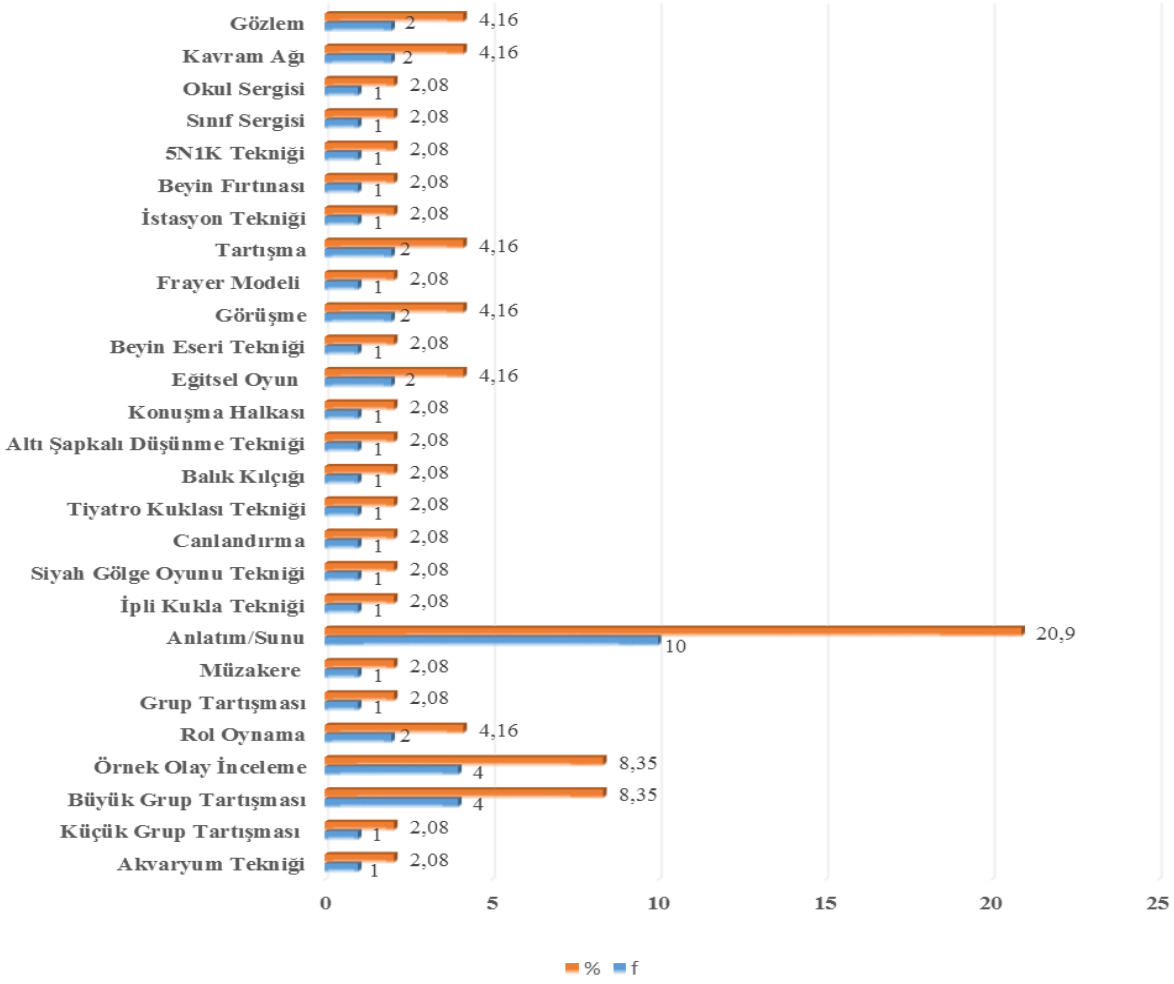
Tablo 2'nin Devamı

5. Sınıf Öğrenme Alanlarında Yer Alan Öğretim Yöntem ve Teknikleri (MEB, 2024)

	"SB.5.4.4. Bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilme."	*Beyin Fırtınası *Büyük Grup Tartışması
Hayatımızdaki Ekonomi	**"SB.5.5.1.** Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme."	*Gözlem *Görüşme *Büyük Grup Tartışması *Anlatım/Sunu
	"SB.5.5.2. İhtiyaç ve isteklerini karşılamak için gerekli bütçeyi planlayabilme."	*Anlatım/Sunu
	"SB.5.5.3. Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri özetleyebilme."	*Anlatım/Sunu *Kavram Ağı
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	**"SB.5.6.1.** Buluşlar ve teknolojik ürünlerin toplum hayatına etkilerini tartışabilme."	*Tartışma *Anlatım/Sunu
	"SB.5.6.2. Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin ürün oluşturabilme."	*Anlatım/Sunu *Sınıf Sergisi

Tablo 2'deki 5. sınıf öğrenme alanları incelendiğinde öğrenme alanlarına yönelik öğretim yöntem ve tekniklerin yer aldığı görülmektedir. **"Birlikte Yaşamak"** öğrenme alanı için 10 öğretim yöntem ve tekniğine yer verilmiştir. Bu yöntem ve tekniklerden "Örnek Olay İncelemesi" ve "Canlandırma" iki farklı öğrenme çıktısında da kullanılmıştır. **"Evimiz Dünya"** öğrenme alanında 6 tane öğretim yöntem ve tekniği yer almıştır. Bu yöntem ve tekniklerden "Anlatım/Sunu" iki öğrenme çıktısında yer bulmuştur. Bir diğer öğrenme alanı olan **"Ortak Mirasımız"** öğrenme alanında ise; 2'si ilk öğrenme çıktısında, 1'i ikinci öğrenme çıktısında ve yine 2 tanesi ise üçüncü öğrenme çıktısında olmak üzere toplamda 5 tane öğretim yöntem ve tekniğine yer verildiği belirlenmiştir. "**Yaşayan Demokrasimiz"** öğrenme alanında ise, 12 tane öğretim yöntem ve tekniği yer bulmuş bunlardan "Anlatım/Sunu" iki öğrenme çıktısında kullanılmıştır. **"Hayatımızdaki Ekonomi"** öğrenme alanı incelendiğinde; 7 tane öğretim yöntem ve tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir. Belirlenen yöntem ve tekniklerden biri olan "Anlatım/Sunu" üç öğrenme çıktısında da yerini almıştır. "**Teknoloji ve Sosyal Bilimler"** öğrenme alanında ise 4 tane öğretim yöntem ve tekniğine yer verilmiştir. Bu yöntem ve tekniklerden biri olan "Anlatım/Sunu" iki öğrenme çıktısında kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan öğretim yöntem ve tekniklerinin 5. sınıf bazındaki genel dağılımı grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 2. *5.Sınıf öğrenme alanlarında yer bulan öğretim yöntem ve tekniklerin sayısal dağılımı*

Grafik 2'de öğretim yöntem ve tekniklerinin 5. sınıf bazındaki dağılımları yer almaktadır. 5. sınıf konularının öğretiminde en fazla yer verilen öğretim yöntem ve teknikleri; "Anlatım/Sunu" (f=10), "Örnek Olay İnceleme" (f=4) ve "Büyük Grup Tartışması" (f=4) olarak belirlenmiştir. Grafik 2'de bu tekniklerin yanı sıra; "Küçük Grup Tartışması", "Grup Tartışması", "Beyin Fırtınası", "Konuşma Halkası", "Beyin Eseri", "Müzakere", "Akvaryum" teknikleri olmak üzere farklı tartışma tekniklerine de yer verilmiştir. Ayrıca "Rol Oynama", "İpli Kukla", "Siyah Gölge Oyunu", "Tiyatro Kuklası Tekniği", "Canlandırma" gibi öğrencilerin bizzat sürece dahil olacakları öğretim yöntem tekniklerinin de yer aldığı görülmektedir. Bu öğretim yöntem tekniklerinin yanı sıra; soru sorma tekniği olan "5N1K Tekniği" ve kavramların öğretiminde kullanılacak tekniklerden biri olan "Kavram Ağı" tekniği programda yer bulmuştur. Ayrıca "İstasyon Tekniği", "Balık Kılçığı", "Altı Şapkalı Düşünme Tekniği", "Eğitsel Oyun", "Görüşme", "Gözlem", "Frayer Modeli" gibi öğretim yöntem ve tekniklerine de 5. sınıf öğrenme alanı içerisinde yer verilmiştir. Yeni öğretim programında 5. sınıflar için her ne kadar "Anlatım/Sunu" ön planda tutulmuş olsa da pek çok öğretim yöntem ve tekniğe de yer verildiği görülmektedir. Bu durum daha yenilikçi öğretim süreçlerinin destekleneceği fikrini ortaya çıkarmaktadır.

3.3. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin 6. Sınıf Öğrenme Alanlarına Yansıma Durumuna İlişkin Bulgular

6. Sınıf öğrenme alanları öğretim yöntem ve teknikleri açısından irdelenmiş ve edinilen bulgulara tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.
6. Sınıf Öğrenme Alanlarında Yer Alan Öğretim Yöntem ve Teknikleri (MEB, 2024)

Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Yöntem/Teknik
Birlikte Yaşamak	**"SB.6.1.1.** Dâhil olduğu grupların ve bu gruplardaki rollerinin zaman içerisinde değişebileceğine ilişkin çıkarım yapabilme."	*Öğrenme Galerisi Tekniği *Anlatım/Sunu
	"SB.6.1.2. Kültürel bağlarımızın toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme."	*Örnek Olay İnceleme *Kavram Haritası
	"SB.6.1.3. Toplumsal yaşamda karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme."	*Anlatım/Sunu *Balık Kılçığı *Küçük Grup Tartışması *Büyük Grup Tartışması *Beyin Eseri Tekniği *Köşelenme Tekniği
Evimiz Dünya	**"SB.6.2.1.** Ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özelliklerini belirleyebilme."	*Anlatım/Sunu *Soru-Cevap Tekniği
	"SB.6.2.2. Ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme."	*Örnek Olay İnceleme *Beyin Fırtınası *Büyük Grup Tartışması
	"SB.6.2.3. Ülkemizin Türk dünyasıyla kültürel iş birliklerini yorumlayabilme."	*Anlatım/Sunu
Ortak Mirasımız	**"SB.6.3.1.** Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme."	*5N1K Tekniği *Sınıf Tartışması *Beyin Fırtınası *Büyük Grup Tartışması *Anlatım/Sunu
	"SB.6.3.2. VII-XIII. yüzyıllar arasında İslam medeniyetinin eğitim, bilim, hukuk ve sanat alanlarında insanlığın ortak mirasına katkılarını yorumlayabilme."	*Anlatım/Sunu *Ayrılıp Birleşme Tekniği
	"SB.6.3.3. İslamiyet'in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel yaşamlarında meydana gelen değişimi dönemin bakış açısıyla değerlendirebilme."	*Hikâye Tasarlama
	"SB.6.3.4. XI-XIII. yüzyıllar arasında meydana gelen siyasi faaliyetler ve askeri mücadelelerin Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına etkisini özetleyebilme."	*Kavram Ağı *Anlatım/Sunu
Yaşayan Demokrasimiz	**"SB.6.4.1.** Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları çözümleyebilme."	*Sınıf Tartışması *Fikir Taraması *Kavram Ağı *Zihin Haritası *Vızıltı Grupları Tekniği

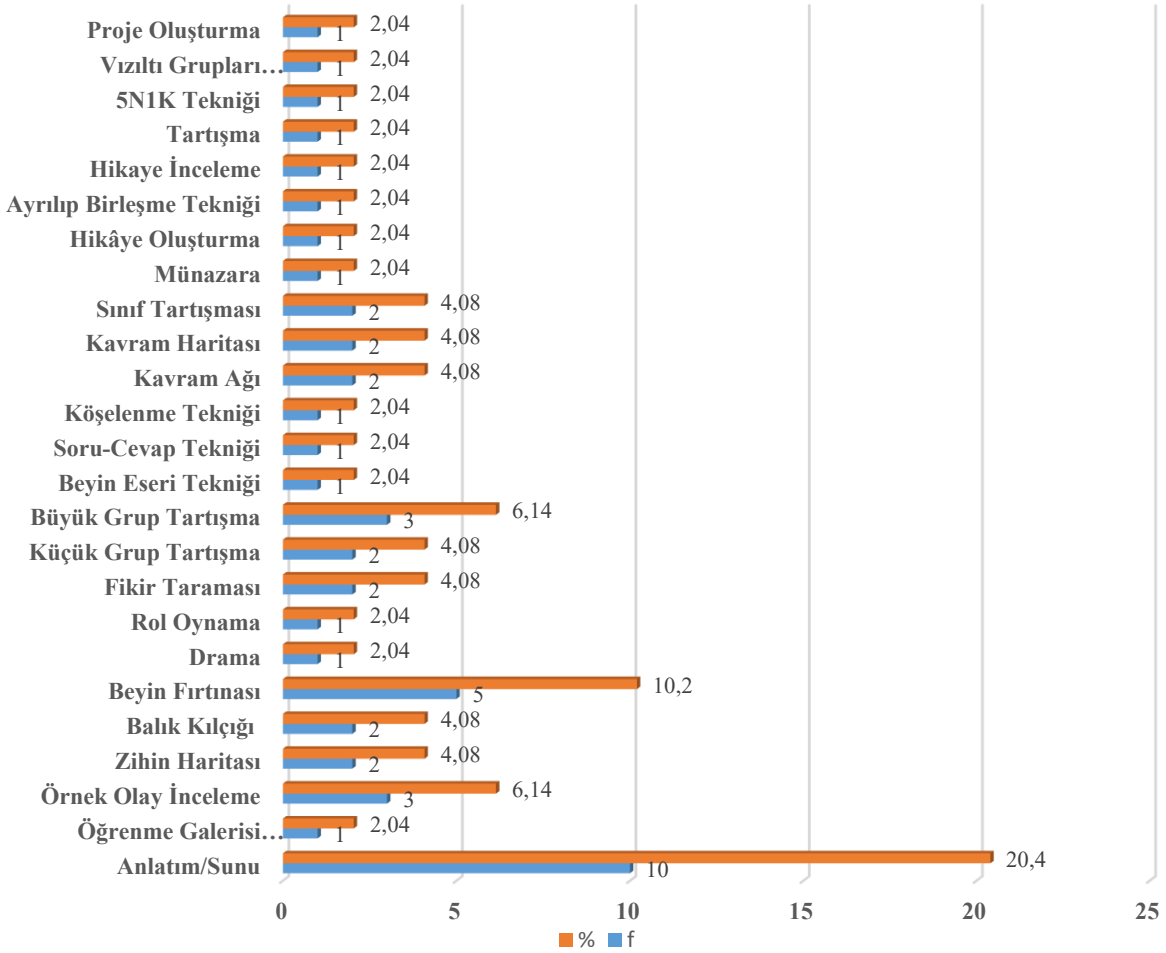
Tablo 3'ün Devamı

6. Sınıf Öğrenme Alanlarında Yer Alan Öğretim Yöntem ve Teknikleri (MEB, 2024)

	"SB.6.4.2. Toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlayabilme."	*Küçük Grup Tartışması *Anlatım/Sunu
	"SB.6.4.3. Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme."	*Örnek Olay İnceleme *Hikâye İnceleme *5N1K Tekniği *Münazara
Hayatımızdaki Ekonomi	**"SB.6.5.1.** Ülkemizin kaynakları ile ekonomik faaliyetleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme."	*Kavram Haritası *Tartışma
	"SB.6.5.2. Ekonomik faaliyetler ve meslekler arasındaki ilişki hakkında çıkarımda bulunabilme."	*Gözlem *Beyin Fırtınası *Fikir Taraması
	"SB.6.5.3. Tasarladığı bir ürün için yatırım ve pazarlama proje önerisi hazırlayabilme."	*Proje Oluşturma *Anlatım/Sunu *Rol Oynama *Drama
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	**"SB.6.6.1.** Ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin kültürel etkileşimdeki rolünü yapılandırabilme."	*Balık Kılçığı *Beyin Fırtınası *Zihin Haritası
	"SB.6.6.2. Bir ürün veya fikrin telif ve patent süreçleriyle ilgili bilgi toplayabilme."	*Beyin Fırtınası *Anlatım/Sunu

Tablo 3 incelendiğinde, 6.sınıf öğrenme alanları içerisinde yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlendiği gözlenmektedir. **"Birlikte Yaşamak"** öğrenme alanı için 10 öğretim yöntem ve tekniğine yer verilmiştir. Bu yöntem ve tekniklerden "Anlatım/Sunu" iki öğrenme çıktısında da kullanılmıştır. **"Evimiz Dünya"** öğrenme alanında 6 tane öğretim yöntem ve tekniği yer almıştır. Bu yöntem ve tekniklerden "Anlatım/Sunu" iki öğrenme çıktısında da yer bulmuştur. Bir diğer öğrenme alanı olan **"Ortak Mirasımız"** öğrenme alanında ise, 10 tane öğretim yöntem ve tekniğine yer verildiği belirlenmiştir. Belirlenen yöntem ve teknikler içerisinden "Anlatım/Sunu" üç farklı öğrenme çıktısı için kullanılmıştır. "**Yaşayan Demokrasimiz"** öğrenme alanında ise, birinci öğrenme çıktısında 5, ikinci de 2, üçüncü öğrenme çıktısında ise 4 olmak üzere toplamda 11 tane öğretim yöntem ve tekniği yer bulmuştur. **"Hayatımızdaki Ekonomi"** öğrenme alanı incelendiğinde; ilk öğrenme çıktısında 2, ikinci de 3, üçüncü de ise 4 olmak üzere toplamda 9 tane öğretim yöntem ve tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir. "**Teknoloji ve Sosyal Bilimler"** öğrenme alanında ise 5 tane öğretim yöntem ve tekniğine yer verilmiş, bunlardan "Beyin Fırtınası" iki farklı öğrenme çıktısında yer almıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan öğretim yöntem ve tekniklerinin 6. sınıf bazındaki genel dağılımı grafik 3'te sunulmuştur.



Grafik 3. *6.Sınıf öğrenme alanlarında yer bulan öğretim yöntem ve tekniklerin sayısal dağılımı*

Grafik 3'te öğretim yöntem ve tekniklerinin 6.sınıf bazındaki dağılımları yer almaktadır. 6. Sınıf konularının öğretiminde en fazla yer verilen öğretim yöntem ve teknikleri; "Anlatım/Sunu" (f=10), "Beyin Fırtınası" (f=5), "Örnek Olay İnceleme" (f=3) ve "Büyük Grup Tartışması" (f=3) olarak belirlenmiştir. Grafik 3'te bu tekniklerin yanı sıra; "Küçük Grup Tartışması", "Münazara", "Fikir Taraması", "Vızıltı Grupları Tekniği", "Sınıf Tartışması", "Köşelenme Tekniği" gibi farklı tartışma tekniklerine de yer verilmiştir. Bu öğretim yöntem tekniklerinin yanı sıra; soru sorma tekniği olan"5N1K Tekniği", kavramların öğretiminde kullanılan tekniklerden "Kavram Ağı" ve "Kavram Haritası" kullanılmıştır. Ayrıca "Zihin Haritası", "Proje Oluşturma", "Balık Kılçığı", "Hikâye Oluşturma", "Hikâye İnceleme", "Soru-Cevap Tekniği", "Rol Oynama", "Drama", "Ayrılıp Birleşme", "Öğrenme Galerisi" gibi öğretim yöntem teknikleri de 6. Sınıf öğrenme alanı içerisinde yer bulmuştur. "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" nda 6. sınıflar için "Anlatım/Sunu" yöntemi ön planda tutulmuştur. Fakat bu yöntemle birlikte farklı pek çok öğretim yöntem ve tekniğine de yer verilmiştir. Dolayısıyla 6. sınıf öğrencileri için öğrenme süreçleri farklı öğretim yöntem ve tekniklerle desteklendiği görülmekte ve bu durumun öğretimin kolaylaştırılması ve kalıcılık boyutunda önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

3.4. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin 7. Sınıf Öğrenme Alanlarına Yansıma Durumuna İlişkin Bulgular

7.Sınıf öğrenme alanları öğretim yöntem ve teknikleri açısından irdelenmiş ve edinilen bulgulara tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.
7. Sınıf Öğrenme Alanlarında Yer Alan Öğretim Yöntem ve Teknikleri (MEB, 2024)

Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Teknik
Birlikte Yaşamak	**"SB 7.1.1.** Dahil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme."	*5N1K Tekniği *Beyin Fırtınası *Balık Kılçığı *Arkası Yarın Tekniği *Örnek Olay İnceleme
	"SB.7.1.2. Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme."	*Konuşma Halkası *Sınıf Tartışması *Beyin Eseri Tekniği *Soru-Cevap Tekniği
	"SB.7.1.3. Türk toplumunun millî meseleler karşısında gösterdiği tutum ve davranışlara ilişkin çıkarım yapabilme."	*Anlatım/Sunu *Soru-Cevap Tekniği *Panel
Evimiz Dünya	**"SB.7.2.1.** Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi yorumlayabilme."	*Beyin Fırtınası *Büyük Grup Tartışması *Kavram Haritası
	"SB.7.2.2. Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü özetleyebilme."	*Ayrılıp Birleşme Tekniği *Anlatım/Sunu
Ortak Mirasımız	**"SB.7.3.1.** Osmanlı Devleti'nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikaları sorgulayabilme."	*5N1K Tekniği *Örnek Olay İnceleme *Sınıf Tartışması *Soru-Cevap Tekniği *Balık Kılçığı
	"SB.7.3.2. Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti'nin uyguladığı yenilikleri neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme."	*Büyük Grup Tartışması
	"SB.7.3.3. Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarına ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme."	*Ayrılıp Birleşme Tekniği *Hikâye Oluşturma *Drama *Hikâye Canlandırma
Yaşayan Demokrasimiz	**"SB.7.4.1.** Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini özetleyebilme."	*Kartopu Tekniği
	"SB.7.4.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını çözümleyebilme."	*Eğitsel Oyun ("Ben kimim?"-"Nesi var?")
	"SB.7.4.3. Ülkemizdeki demokrasinin gelişimini, demokrasinin temel ilkeleri açısından yorumlayabilme."	*Konuşma Halkası *Anlatım/Sunu
	"SB.7.4.4. Demokrasinin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları özetleyebilme."	*Küçük Grup Tartışması *Öğrenme Galerisi Tekniği *Sınıf Sergisi
Hayatımızdaki Ekonomi	**"SB.7.5.1.** Millî kalkınma hamlelerini neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme."	*Sınıf Tartışması *Beyin Fırtınası

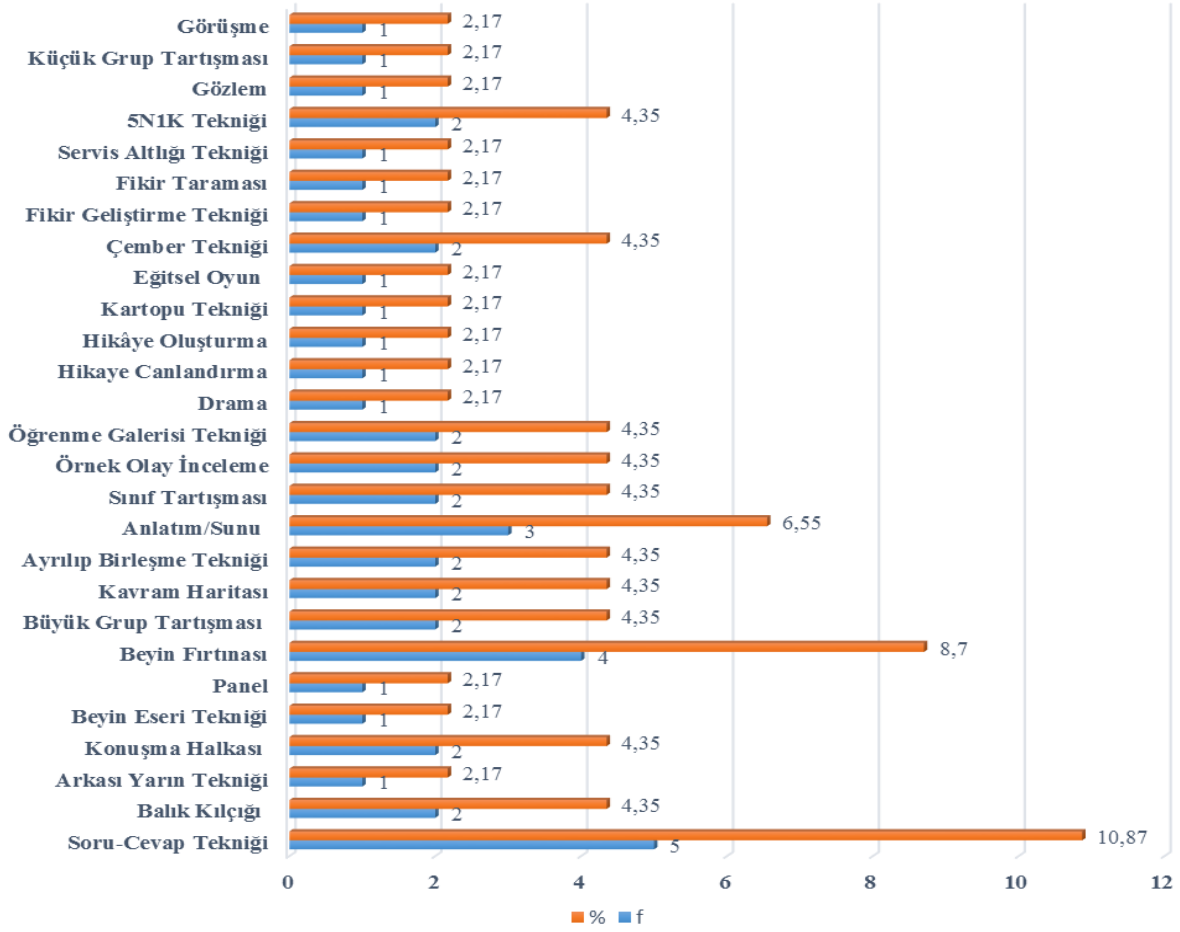
Tablo 4' ün Devamı

7. Sınıf Öğrenme Alanlarında Yer Alan Öğretim Yöntem ve Teknikleri (MEB, 2024)

	"SB.7.5.2. Ekonomik gelişmişlik ile üretim, dağıtım ve tüketim döngüsü arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme."	*Soru-Cevap Tekniği
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	**"SB.7.6.1.** Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki toplum yaşamına etkilerine ilişkin öngörüde bulunabilme."	*Gözlem *Çember Tekniği *Öğrenme Galerisi Tekniği *Fikir Taraması
	"SB.7.6.2. Örnek metinler üzerinden sosyal bilimlerin çalışma alanlarına dair genelleme yapabilme."	*Çember Tekniği *Konuşma Halkası *Servis Altlığı Tekniği
	"SB.7.6.3. Toplumsal hayatta karşılaşabileceği bir probleme yönelik bilimsel sorgulama yapabilme."	*Beyin Fırtınası *Küçük Grup Tartışması *Görüşme

Tablo 4 incelendiğinde, 7. sınıf öğrenme alanları içerisinde pek çok öğretim yöntem ve tekniğine yer verildiği gözlenmiştir. **"Birlikte Yaşamak"** öğrenme alanı için 12 öğretim yöntem ve tekniğine yer verilmiştir. Bu yöntem ve tekniklerden "Soru-Cevap Tekniği" iki öğrenme çıktısında da kullanılmıştır. **"Evimiz Dünya"** öğrenme alanında 5 tane öğretim yöntem ve tekniği yer almıştır. Bu yöntem ve tekniklerden 3 tane ilk öğrenme çıktısında, 2 tane de ikinci öğrenme çıktısında kullanılmıştır. Bir diğer öğrenme alanı olan **"Ortak Mirasımız"** öğrenme alanında ise, 10 tane öğretim yöntem ve tekniğine yer verildiği belirlenmiştir. Belirlenen yöntem ve teknikler 5'i ilk öğrenme çıktısında, 1'i ikinci öğreneme çıktısında, 4'ü ise üçüncüde yer almıştır. "**Yaşayan Demokrasimiz"** öğrenme alanında ise, 7 tane öğretim yöntem ve tekniği yer bulmuştur. Bunlardan birinci ve ikinci öğrenme çıktılarında birer tane, üçüncü öğrenme çıktısında 2 tane, üçüncü de ise 3 tane öğretim yöntem ve tekniği kullanılmıştır. **"Hayatımızdaki Ekonomi"** öğrenme alanı incelendiğinde; 3 tane öğretim yöntem ve tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bunlardan 2'si ilk öğrenme çıktısı içinde, 1' de ikinci öğrenme çıktısı içinde yer almıştır. "**Teknoloji ve Sosyal Bilimler"** öğrenme alanında ise 10 tane öğretim yöntem ve tekniğine yer verilmiştir. Belirlenen yöntem ve teknikler içerisinden "Çember Tekniği" iki farklı öğrenme çıktısı için kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan öğretim yöntem ve tekniklerinin 7. sınıf bazındaki genel dağılımı grafik 4'te sunulmuştur.



Grafik 4. *7.Sınıf öğrenme alanlarında yer bulan öğretim yöntem ve tekniklerin sayısal dağılımı*

Grafik 4'te öğretim yöntem ve tekniklerinin 7.sınıf bazındaki dağılımları yer almaktadır. 7. sınıf konularının öğretiminde en fazla yer verilen öğretim yöntem ve teknikleri; "Soru-Cevap Tekniği" (f=5), "Beyin Fırtınası" (f=4) ve "Anlatım/Sunu" (f=3) olarak belirlenmiştir. Grafik 4'te bu tekniklerin yanı sıra; "Konuşma Halkası", "Panel", "Küçük Grup Tartışması", "Büyük Grup Tartışması", "Çember Tekniği", "Sınıf Tartışması", "Fikir Taraması", "Beyin Eseri" gibi farklı tartışma tekniklerine de yer verilmiştir. Bu öğretim yöntem tekniklerinin yanı sıra; soru sorma tekniği olan "5N1K Tekniği" ile kavramların öğretiminde kullanılan "Kavram Haritası" programda yer bulmuştur. Ayrıca "Balık Kılçığı", "Hikâye Oluşturma", "Hikâye İnceleme", "Drama", "Öğrenme Galerisi", "Ayrılıp Birleşme", "Eğitsel Oyun", "Kartopu", "Örnek Olay İnceleme", "Gözlem", "Görüşme", "Arkası Yarın Tekniği", "Fikir Geliştirme" gibi öğretim yöntem ve teknikleri de 7. sınıf öğrenme alanları içerisinde yerini almıştır. Yenilenmiş olan "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" nda, diğer sınıf düzeylerinden farklı olarak 7. sınıflar için "Soru-Cevap Tekniği" ön planda tutulmuştur. Hemen sonrasında ise "Beyin Fırtınası Tekniğinin" geldiği gözlenmiştir. Dolayısıyla 7. sınıf düzeyinin daha aktif olarak öğrenme sürecine dahil edildiği ve bu durumu yönelik olarak da ayrıca pek çok öğretim yöntem ve tekniğinin de yeni öğretim programında yer aldığı görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmada incelemeler yapılmış ve incelemeler sonucunda birtakım bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular; 4. sınıf öğrenme alanları için toplamda 25 öğretim yöntem tekniğine ulaşılmış, en fazla yer

verilen öğretim yöntem tekniğinin **"Anlatım/Sunu"** ve **"Örnek Olay İnceleme"** oldukları belirlenmiştir. 5. sınıf öğrenme alanları için toplamda 27 öğretim yöntem tekniğine ulaşılmış, en fazla yer verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin **"Anlatım/Sunu", "Örnek Olay İnceleme"** ve **"Büyük Grup Tartışması"** olduğu belirlenmiştir. 6. sınıf öğrenme alanları için toplamda 25 öğretim yöntem tekniğine ulaşılmış, en fazla yer verilen öğretim yöntem ve teknikleri ise, **"Anlatım/Sunu", "Beyin Fırtınası", "Örnek Olay İnceleme"** ve **"Büyük Grup Tartışması"** olarak belirlenmiştir. 7. sınıf öğrenme alanları için toplamda 27 öğretim yöntem tekniğine ulaşılmış, en fazla yer verilen öğretim yöntem ve teknikleri; **"Soru-Cevap Tekniği", "Beyin Fırtınası"** ve **"Anlatım/Sunu"** olarak belirlenmiştir. Öğretim programı genel olarak değerlendirildiğinde; en fazla "Anlatım/Sunu", "Örnek Olay İnceleme", "Büyük Grup Tartışması", "Beyin Fırtınası" ve "Soru-Cevap Tekniği" ne yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" nda yeni öğretim yöntem tekniklerine yer verildiği gibi geleneksel yöntem olan "Anlatım/Sunu" tekniğine de sık sık yer verildiği gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak; öğrencilerin alıştığı öğretim düzeni olan geleneksel düzenden kopmadan yeni yöntem ve tekniklere adapte olmalarının sağlanması gösterilebilir. Bunun dışında öğretim programında tartışma tekniklerine de sık sık yer verildiği gözlerden kaçmamıştır. Aynı zamanda pek çok yeni öğretim yöntem ve tekniğinin de yenilenmiş öğretim programında yer aldığı belirlenmiştir. Bu kapsamda yeniliklere açık bir programın düzenlendiği söylenebilir.

Yapılan çalışmaya yönelik alan yazın taraması gerçekleştirilmek istenmiştir. Bu kapsamda "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" yeni bir program olduğu için benzer bir çalışmaya rastlanmasa da farklı çalışmalara ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalardan: Çelikkaya & Kuş (2009)' a ait "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler" isimli çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel olarak "Tartışma", "Soru-Cevap", "Beyin Fırtınası" gibi öğretim yöntem ve tekniklerini her zaman kullandıkları sonucuna ulaşılmış, bu sonuçlar yapılan çalışmanın sonuçları ile paralel bulunmuştur. Benzer sonuçlara ulaşan bir diğer çalışmada Taşkaya & Bal (2009) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri" isimli çalışmadır. Bu çalışmada da öğretmenlerin "Soru-Cevap", "Anlatım" ve "Tartışma" yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Alan yazın taramasında benzer çalışmalar incelendiğinde; fen bilimleri, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin branş derslerinde çoğunlukla "Düz Anlatım", Soru Cevap", "Tartışma", "Beyin Fırtınası" öğretim yöntem ve tekniklerini ve ayrıca fen bilimleri dersinde sınıf içinde deney yapmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Aktepe & Aktepe, 2009; Aykaç, 2011; Çelikkaya & Kuş, 2009; Şimşek, Hırça, & Coşkun, 2012). "Düz Anlatım", Soru Cevap", "Tartışma", "Beyin Fırtınası" gibi öğretim yöntem ve tekniklerinin yanı sıra deneylere de yer verilmesi, çalışmalarda geleneksel öğretim yöntem teknikleriyle birlikte yeni tekniklerin de tercih edildiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu yönüyle ulaşılan sonuçların, yapılan çalışma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Kayabaşı (2012)' nın çalışması incelendiğinde ise, öğretmenlerin "Düz anlatım yöntemi", "Bireysel öğretim yöntem ve teknikleri", "Programlı öğretim yöntemi" ile "Bilgisayar destekli öğretim yöntemi" olmak üzere pek çok yöntem ve tekniklerden faydalandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin; "Beyin Fırtınası", "Soru-Cevap", "Küme Çalışması" ve "Küçük Grup Tartışması", "Problem Çözme", "Örnek Olay", "Gösterim" ya da "Gösterip Yaptırma", "Drama", "Gözlem", "Proje Hazırlama", "Ev Ödevi", "Gezi", "Sergi" ve "Görüşme" yöntem ve tekniklerini kullandıkları sonuçlarına da ulaşılmıştır. Çalışmada özellikle öğretmenlerin "Beyin Fırtınası", "Soru-Cevap", "Küçük Grup Tartışması", "Örnek Olay", "Drama", "Gözlem", "Gezi", "Sergi" ve "Görüşme" gibi yöntem teknikleri tercih ediyor olmaları yapılan çalışma sonuçlarıyla benzer nitelik taşımaktadır. Tüm bunlardan hareketle daha çok bu öğretim yöntem ve tekniklerinin tercih edilmesinde kalabalık sınıfların olması, sınıf ortamının beklenilen büyüklükte olmaması, zamanın kısıtlı olması gibi sebeplerin rol oynadığı söylenebilir.

Ayrıca yapılan çalışmada "Konuşma Biletleri", "Bence-Bizce Tekniği", "Vızıltı Grupları Tekniği", "Akvaryum Tekniği", "Zaman Tüneli", "Örümcek Ağı", "Sıcak Sandalye Tekniği", "Hikâye Tamamlama", "Oryantiring", "Fikir Taraması", "Beyin Eseri", "Müzakere", "Rol Oynama", "İpli Kukla", "Siyah Gölge Oyunu", "Tiyatro Kuklası Tekniği", "Münazara", "Köşelenme Tekniği", "Ayrılıp Birleşme", "Öğrenme Galerisi", "Hikâye İnceleme" gibi yeni öğretim yöntem tekniklerinin de yer aldığı görülmektedir. Ayrıca

soru sorma tekniği olan"5N1K Tekniği", kavramların öğretiminde kullanılan tekniklerden "Kavram Ağı" ve "Kavram Haritası" da programa yansımıştır. Duman'ın 2023 yılında yapmış olduğu çalışmada da geleneksel öğretim yöntem tekniklerinin yanı sıra farklı öğretim yöntem ve tekniklerine de yer verildiği gözlenmiş bu durumun çalışma sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı söylenebilir. Çalışmada öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde yeni öğretim yöntem ve tekniklerine yer vermeleri gerektiğine yönelik görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir. Yeni öğretim yöntem tekniklerinden özellikle "Fikir Taraması", "Kartopu Tekniği", "Konuşma Halkası", "Münazara" ve "Hikâye Oluşturma" ya vurgu yapılmıştır.

Alan yazın taraması esnasında çalışma sonuçlarından farklı sonuçlar elde eden çalışmalara da ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan biri olan Kan (2006)' ın çalışması incelendiğinde, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmenler tarafından pek tercih edilmediği gözlenmiştir. Bunun sebebi olarak çağın gereksinimlerine uyum sağlamak amacıyla yenilenmiş öğretim programında daha fazla ve farklı öğretim yöntem tekniklerine yer verildiği, bu sayede öğrencileri öğretim sürecine dahil etmenin amaçlandığı ifade edilebilir. "2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı"ndaki öğretim yöntem ve tekniklerini irdeleyen bu çalışmada, geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin yanında farklı pek çok yöntem ve tekniğe de yer verildiği görülmüştür. Alan yazındaki pek çok çalışmanın da (Aktepe & Aktepe, 2009; Çelikkaya & Kuş, 2009; Çiftçi, Sünbül & Köksal, 2013; Şimşek, Hırça, & Coşkun; 2012; Yıldırım, 2011) bu sonuçları destekler nitelikte olduğu saptanmıştır. Çalışma sonuçlarıyla örtüşen bir başka çalışmada ise, öğretmenlerin öğrencileri daha etkin hale getirmek için "Düz Anlatım", "Soru-Cevap" ve "Tartışma" ya alternatif olan teknik, yöntem ve stratejileri de bilmek ve kullanmak zorunda oldukları ifade edilmiştir (Steinbronn & Merideth 2007). Dolayısıyla öğretim programlarının bu açıdan öğretmenleri desteklemesi gerekmektedir. "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" nın ise Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerini öğretim yöntem ve teknikler açısından destekleyeceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle konu üzerinde çalışma yapacak araştırmacılar için şu öneriler getirilebilir:

*Araştırma "2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı"nın incelenmesiyle yapılmıştır. Farklı öğretim programlarında yer verilen öğretim yöntem ve teknikleri de incelenebilir.

*"2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" na yansıyan öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanabilirliğine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

*"2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" na yansıyan öğretim yöntem ve tekniklere yönelik öğretmen görüşleri alınarak nitel çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça/Reference

Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretim*. Eğitim Dünyası Yayınları.

Aktepe, V., & Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir BİLSEM örneği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 69-80. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59520/855970

Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm

Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(22), 46-73. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/69992.

Aykaç, N (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(1),113-12. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49053/625825

Berkant, H. G., & Arslan, T. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 10 (11), 293-312. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8643

Binbaşıoğlu, C. (1988). *Özel öğretim yöntemleri* (6.Basım). Binbaşıoğlu Yayınevi.

Boyle-Baise, M., Hsu, M. C., Johnson, S., Serriere, S. C. ve Stewart, D. (2008). Putting reading first: Teaching social studies in elementary classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 36(3), 233-255. http://doi.org/10.1080/00933104.2008.10473374

Can, G., Yaşar, Ş., & Sözer, E. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.Thousand Oaks: Sage. https://doi.org/10.4135/9781452230153

Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5.sınıf örneği)* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.

Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2),741-758. https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16690/173469

Çiftçi, S.,Sünbül, A. M., & Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 281-295. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181602

Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. (10. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Duman, P. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri, *International Journal of Progressive Studies in Education, 1*(1), 31-50. https://zenodo.org/records/7651441

Ediger, M., & Rao, D. B. (2008). *Teaching social studies*. Discovery Publishing House.

Erden, M. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Alkım Yayınevi.

Genç, S. Z., & Kıncal, R.Y. (2005). Hayat bilgisi dersi ünitelerindeki vatandaşlık insanları ve demokrasi eğitimi ile ilgili hedeflerin analizi (1998 ve 2004 taslak programa göre). *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

İlhan, G. O. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi romanların kullanımı* (Doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. *12*(2), 537-544. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49104/626631

Kameenuı, E. J., & Carnıne, D. W. (1998). *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners*. Prentice-Hall Inc., Order Processing.

Küçükahmet, L. (2000). Öğretimde planlama ve değerlendirme (11.Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

MEB (2005). *İlköğretim 1-5 sınıf programları tanıtım el kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar): Türkiye yüzyılı maarif modeli. http://mufredat.meb.gov.tr adresinden 28.08.2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.4

Martorella, P. H. (1996). *Teaching social studies in middle and secondary schools*. Prentice Hall.

Nalçacı, A. (2009). Hayat bilgisi dersi öğretim programı. Tay. B. (Ed). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Maya Akademi.

Nas, R. (2000). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ezgi Kitapevi Yayınları.

Ocak, G., & Beydoğan, H. Ö. (2005). İlköğretim okulları 3. sınıf hayat bilgisi ders içeriğinin amaçlarla tutarlılık ve öğrenci seviyesine uygunluk açısından yeterlilik düzeyi (standart belirleme (Erzurum il örneği). *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 109- 132. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59536/856341

Ocak, G., & Kocaman, B. (2021). 2018 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Field Education*, *7*(2), 1-24. https://doi.org/10.32570/ijofe.754792

Polat, F. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar (Afyonkarahisar örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.

Senemoğlu, N. (1987). *Bilişsel giriş davranışları ve dönüt-düzeltmenin erişiye etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Sönmez, V. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi* (Genişletilmiş 2.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Steinbronn, P. E. & Merideth, E. M. (2008). Perceived utility of methods and ınstructional strategies used in online and face-to-face teaching environments. *Innov High Educ*, 32, 265-278. https://doi.org/10.1007/s10755-007-9058-4

Şahin, Ç. (2006). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarında esnek program uygulanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 167-171. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/171/171/13.pdf

Şentürk, Y. (2021). *Girişimcilik becerisi kazandırmada öğretim materyali geliştirme ve kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Bursa ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.

Şimşek, H., Hırça, N., & Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi*

Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. *9*(18), 249-268. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19552/208334

Taşkaya, M., & Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173 -185.

Tay, B., & Öcal A. (2008). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları.

Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. https://www.ids.ac.uk/publications/learning-about-qualitative-document-analysis/ adresinden 28.12.2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.

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

Yıldırım, K. (2011). Uluslararası araştırma verilerine göre Türkiye'de ilköğretim fen ve teknoloji derslerindeki öğretim uygulamaları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *8*(1), 159-174. https://acikerisim.aksaray.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12451/997

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Changing and developing world conditions make it necessary for individuals to gain the skills they will need to adapt to social life and increase the tendency towards skills. Since skill-based training will be provided with the help of courses, the importance of the courses taught in schools emerges at this point, and thus curricula come into play. One of the curricula is the social studies curriculum. In 2024, this curriculum was re-prepared within the scope of Turkey's century education model and the curriculum was changed. It can be said that the new model, which was taken as a basis with the last change, includes some aims such as supporting the multifaceted development of students and raising individuals who adapt to the current age by making changes in the content of the program. In this direction, it has been a matter of curiosity to what extent teaching methods and techniques are included in the renewed curriculum. In this context, a literature review was conducted, and since the "2024 Social Studies curriculum" is a new curriculum, no study was found to examine the teaching methods and techniques in the curriculum. This situation revealed the need to examine the "2024 Social Studies curriculum" in terms of teaching methods and techniques. Therefore, it is thought that this study will meet the identified need in the field and contribute to the field.

The aim of the study is to determine the teaching methods and techniques included in the 2024 Social Studies curriculum. In line with this purpose, it was also determined as the objectives of the study to examine the current curriculum from a number of perspectives such as "Has the "2024 Social Studies curriculum", which is a new curriculum, been able to update the teaching methods and techniques in accordance with the age and the implementation processes of the curricula, has it been able to include innovative methods and techniques, and to what extent have these methods and techniques been included in the curriculum?".

2. METHOD

This study aims to examine the place of teaching methods and techniques in the "2024 Social Studies curriculum". In line with the determined purpose, the study process was carried out using the document analysis method, one of the qualitative research designs. In the study in which the "2024 Social Studies curriculum" was used as a document, the document analysis method was also used in the data collection phase. The "2024 Social Studies curriculum", which constitutes the source for the study, was examined in terms of teaching methods and techniques and some data were revealed. During the analysis of these data, descriptive analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used.

3. FINDINGS, RESULTS AND DISCUSSION

In the findings section, it was determined that a total of 25 teaching methods and techniques were included in the 4th grade learning areas. It was determined that the most common teaching methods and techniques among these were "Lecture/Presentation" and "Case Study". A total of 27 teaching method techniques were used in the 5th grade learning areas. Among these teaching methods and techniques, it was observed that "Lecture/Presentation", "Case Study" and "Large Group Discussion" were used the most. When 6th grade learning areas were analyzed, a total of 25 teaching methods and techniques were found. Among these teaching methods and techniques, "Lecture/Presentation", "Brainstorming", "Case Study" and "Large Group Discussion" were more frequently used. A total of 27 teaching methods and techniques were used for 7th grade learning areas. Among these teaching methods and techniques, it was concluded that "Question-Answer Technique", "Brainstorming" and "Lecture/Presentation" were used the most.

In the revised curriculum, it was observed that the traditional method of lecture/presentation technique was frequently used as well as new teaching methods and techniques. The reason for this can be shown as ensuring that students adapt to new methods and techniques without breaking away from the traditional

teaching order they are used to. Apart from this, it was also observed that discussion techniques were frequently included in the curriculum. At the same time, it was determined that many new teaching methods and techniques were included in the renewed curriculum. It can be said that the curriculum is open to innovations.

In the studies, Çelikkaya & Kuş (2009) in their study titled "Methods and Techniques Used by Social Studies Teachers" concluded that social studies teachers always use teaching methods and techniques such as discussion, question-answer, brainstorming, and these results were found to be in parallel with the results of this study. In the study titled "Classroom Teachers' Opinions on Social Studies Teaching Methods" conducted by Taşkaya & Bal (2009), it was determined that teachers used "question-answer", "lecture" and "discussion" methods. Since these methods were also included in the results of the study, it is seen that the results of Taşkaya & Bal (2009) overlap with the results of this study. Based on the results of the research, it is recommended for researchers who will study on the subject that "The research was conducted by examining the "2024 Social Studies curriculum". Some suggestions can be made such as the teaching methods and techniques included in different curricula can also be examined, and studies can be carried out despite the applicability of teaching methods and techniques

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmanın tüm aşamaları 1. yazara aittir ve çalışmaya %100 oranında katkıda bulunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırmanın hiçbir aşamasında herhangi bir kişi ya da kurum ile herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 1059– 1082. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1550391

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Yer Temelli Eğitim Bağlamında İncelenmesi*

Examination of 5th Grade Social Studies Textbooks in the Context of Place-Based Education

Esra EKERBİÇER[1] Hüseyin ÇALIŞKAN[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 15.09.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 05.05.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Bu çalışma sosyal bilgiler öğretim programında 5. sınıf düzeyinde yer verilen kazanımların ve ders kitaplarında bu kazanımlara karşılık gelen etkinliklerin yer temelli eğitim (YTE) yaklaşım bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemi temeline dayanan betimsel analiz çalışmasıdır. Çalışmanın veri kaynağını devlet ve özel yayınevi tarafından hazırlanmış 5. sınıf düzeyindeki iki sosyal bilgiler ders kitabı ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi, verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda 5. sınıf düzeyinde yer alan 33 kazanım içinden 18 kazanımın YTE ile ilişkili bulunmuştur. Bu kazanımların karşılık geldiği konularda yer alan etkinlikler her bir öğrenme alanı ayrı olacak şekilde tablo halinde sunulmuştur. YTE ile ilişkili olduğu tespit edilen etkinlikler bir sosyal bilgiler uzmanı, iki ölçme değerlendirme uzmanı ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Ders Kitabı Etkinlik İnceleme Formu"na göre değerlendirilmiştir. Belirlenen kazanımlar çerçevesinde devlet yayını ders kitabında yer alan etkinliklerin YTE ile daha çok ilişkili olduğu özel yayın ders kitabındaki etkinliklerin YTE ile daha az ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları bağlamında ders kitaplarında YTE yaklaşımına yönelik daha kapsayıcı, öğrenciyi okul dışı öğrenme ortamlarına daha çok yönlendiren etkinliklere daha fazla yer verilmesi, YTE ile ilişkili olduğu belirlenen kazanımlar doğrultusunda etkinlik örneklerinin geliştirildiği çalışmalar yapılması önerilebilir.
Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Yer Temelli Eğitim, Öğretim Programı, Eğitim

&

Abstract: This study aims to examine the learning outcomes in the social studies curriculum at the 5th grade level and the activities corresponding to these learning outcomes in the textbooks in the context of place-based education (PBE) approach. The study is a descriptive analysis study based on qualitative research method. The data source of the study consists of two 5th grade social studies textbooks prepared by state and private publishers and the 2018 social studies curriculum. Document analysis was used as the data collection method and descriptive analysis method was used to analyse the data. As a result of the study, 18 learning outcomes out of 33 learning outcomes at the 5th grade level were found to be related to PBE. The activities corresponding to these learning outcomes are presented in tables separately for each learning area. The activities found to be related to PBE were evaluated according to the 'Textbook Activity Review Form' developed by a social studies expert, two measurement and evaluation experts and the researcher. It was concluded that the activities in the textbook prepared by the state were more related to PBE and the activities in the privately published textbook were less related to PBE. In the context of the results of this study, it can be suggested that more inclusive activities for the PBE approach should be included in the textbooks, more activities that direct students to out-of-school learning environments should be included, activity examples should be developed in line with the learning outcomes determined to be related to PBE.
Keywords: Social Studies, Place-Based Education, Curriculum, Education

Atıf/Cite as: Ekerbiçer, E. & Çalışkan, H. (2025). 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının yer temelli eğitim bağlamında incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1059-1082, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1550391.*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Sorumlu Yazar: Esra EKERBİÇER, Sakarya Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, esreker.98@gmail.com, 0000-0001-9762-858X
* Bu makale TÜBİTAK tarafından desteklenen 3005 program kodlu ve 222K234 numaralı proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.
[2] Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN, Sakarya Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, hcaliskan@sakarya.edu.tr, 0000-0001-6849-1318

*This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Köklü bir tarihe sahip olmakla birlikte ülkemizde nispeten yeni bir kavram olan yer temelli eğitim, öğrencinin yaşadığı çevrenin eğitime dâhil edilmesiyle beraber (Yıldız & Mentiş Taş, 2015) öğrenime okul bahçesini, yerel topluluk ve çevreyi dâhil ederek öğrenimi okul dışına taşıyan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Yer temelli eğitim (YTE), öğrencilerin yerel miras, kültürler, fırsatlar ve deneyimlerle tanışmasına fırsat sağlarken bunları müfredat genelinde sosyal bilgiler, fen, matematik, dil sanatları ve diğer derslerin incelenmesi için bir temel olarak kullanmaktadır (Promise of place, 2010). YTE'nin temelini okul-toplum, okul-ekosistem arasındaki ilişki ve işleyişin sentezlenerek birbiriyle uyum içinde ve işlevsel biçimde sunulması düşüncesi oluşturmaktadır. YTE'nin savunucularından biri olan Sobel (2023) yer temelli eğitimi "Konuşma sanatlarında, matematikte, sosyal bilgilerde, fende ve müfredattaki diğer derslerde yer alan kavramları öğretmek için bir başlangıç noktası olarak yerel halkı ve çevreyi kullanma yöntemi" olarak tanımlanmıştır. YTE yaklaşımı, öğrencilerin yakın çevreleri ile olan etkileşimlerini arttırarak, çevrelerini doğal, tarihi, kültürel ve hatta ekonomik yönlerden daha iyi tanımalarına fırsat tanıyabilecek bir yaklaşım olarak görülebilir. Bu sayede çevre ile etkileşimi artan öğrencilerin toplumsal konu ve sorunlara karşı duyarlılıkları artmakla birlikte öğrenciler içinde yaşadıkları topluma karşı sorumluluk hissedebilecek ve toplumla, yönetimle ve gelecekte onların etkin katılımcılar olmasını sağlayacak olan çevre ile iş birliği içinde (Sobel, 2023) olan bilinçli vatandaşlar olarak topluma kazandırılabilecektir. YTE'nin temelini öğrencilerin içinde yaşadıkları yakın çevre oluşturmaktadır ve Comenius'un da dediği gibi "Önce en yakındaki şeylerin bilgisi, sonra uzaktaki ve giderek daha uzaktaki şeylerin bilgisi edinilmeli"dir (Sobel, 2023). Birey yakın çevresini tarihi, kültürel, coğrafi vb. yönlerden tanır ve içinde yaşadığı topluma katılma fırsatı elde ederse ancak o zaman içinde bulunduğu dünyayı da daha iyi tanır ve anlar (Köşker, 2012). YTE, yalnızca kültürün, tarihin, mevcut coğrafi yapının, tarihi yerler ve doğal güzelliklerin öğrenilmesi değil aynı zamanda toplumsal konulara yönelik farkındalık oluşması, yerel problemlere çözüm üretilmesi, coğrafi ve ekonomik koşullardan yola çıkarak girişimcilik örnekleri gösterilmesi gibi durumları da kapsadığından öğrencilerin geçmişi ve bugünü anlamalarını sağladığı gibi onları geleceğe de hazırlayacak ve içinde bulundukları topluma karşı aidiyet ve sorumluluk hissetmelerini sağlayacaktır (Köşker, 2012; Daş, 2021). Bu sayede öğrenciler yerel/bölgesel konularda deneyim kazanabilecek ve farkındalık geliştirebileceklerdir.

YTE, öğrencilerin bağımsız düşünmelerini sağlayarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlamak, mevcut bilgileri toplamaları, analiz etmeleri, toplumsal sorun ve fırsatları fark etmeleri ve yenilikçi fikirler yaratmaları için bir ortam oluşturmaktır (Fly, 2010). Bu kapsamda YTE her bir konu için farklı alt boyutlara ayrılmıştır ve bu alt boyutlar Smith (2002) tarafından beş farklı başlık altında toplanmıştır. Bunlar müze gezileri, sözlü tarih çalışmaları gibi öğrencilerin kendi toplumlarının kültürü ve tarihi hakkında bilgi sahibi olmalarına fırsat sağlayan ve onları tarihi araştırmalara yönlendiren kültürel çalışmalar; tabiat parkı ve Millî park çalışmaları gibi öğrencilerin yaşadıkları yerin doğal özelliklerini keşfetmelerine ve öğrendiklerini kullanabilmelerine olanak sağlayan doğa çalışmaları; öğrencilerin bilgi ve deneyimleri yoluyla yerel problemleri tespit etmeleri, tanımlamaları ve çözüm önerileri geliştirmelerine imkân sağlayarak öğrencilerin bir sorunun çözümünde aktif rol almasını sağlayan problem çözme süreçleri; öğrencilere kendi yerel ortamlarında mesleki seçeneklerin ve çalışma fırsatlarının sunulduğu, toplum içinde kendi ekonomik fırsatlarını yaratmaları için öğrencilerin cesaretlendirildiği ve yaşadıkları yerin geçim kaynaklarını öğrenerek bunlardan yaratıcı fikirler oluşturmaları gibi çalışmaları kapsayan girişimcilik fırsatları ve öğrencilerin toplumsal süreçlerde aktif rol alması, toplumsal konularla ilgili fikir geliştirip görüşlerini paylaşma fırsatının verildiği (Wanich, 2006), öğrencilerde toplumsal bağlılık ve toplumsal sorumluluk duygusu oluşturmayı, demokratik süreçleri anlama ve vatandaş olarak haklarını öğrenmelerini içeren toplumsal çalışmalardır.

YTE yaklaşımının alt boyutları göz önünde bulundurulduğunda yer temelli yaklaşımın eğitime dâhil edilmesiyle birlikte öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılabileceği, karşılaşılan sorunlara çözüm üretmede daha istekli hale gelineceği (Daş, 2021) ve bu durumun da öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkı sağlayacağı söylenebilir (Powers, 2004). Bu bağlamda yer temelli eğitim öğrenimin okul içi

faaliyetlerle sınırlandırılmadığı, öğrencilerin topluma aktif katılım sağlayarak öğrenmelerini gerçekleştirdiği ve çevrelerini birçok yönden tanımasına imkân sağlayan bir öğretim yaklaşımı olduğu için yer temelli eğitim yaklaşımının derslerde kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersi de içerik bakımından toplumun birçok alanını içinde barındıran (Daş, 2021) ve sorumluluk sahibi ve etkin vatandaşların topluma kazandırılmasına dayanan (Üztemur vd., 2018) bir ders olması sebebiyle yer temelli eğitim yaklaşımının en uygun kullanılabileceği derslerden biridir. Sosyal bilgiler dersi öğrencileri yerel, ulusal ve küresel vatandaşlık yaşamına hazırlayan, zaman ve mekân içindeki bireyleri, toplulukları, sistemleri ve bunların etkileşimlerini ele alan bir derstir. Geçmişi incelemenin, bugüne katılmanın ve geleceği nasıl şekillendireceğini öğrenmenin bir sonucu olarak, sosyal bilgiler öğrencileri içinde bulundukları toplumda yaşam boyu sürecek bir vatandaşlık katılımı pratiğine hazırlar (National Council for the Social Studies, 2010). Tarihi, toplumsal, kültürel ve çevresel pek çok konuyu içeren sosyal bilgiler dersi aracılığıyla bireylerin hem yaşadıkları bölge hem de yaşadıkları ülke ve dünya hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmaktadır. Bireylerin özellikle yaşadıkları çevreyi tanımaları tarihi, coğrafi ve kültürel açıdan önemli olmakla beraber (Köşker, 2012) onların çevre bilincini arttırmaya, girişimcilik faaliyetlerinde de doğru adımlar artmasına yardımcı olur (Tabaru Örnek, 2022).

Sosyal bilgiler öğretim programı içeriği incelendiğinde de öğrencilerin Türk kültürü ve tarihini bilen, kültürel mirasın korunmasının öneminin farkında, yaşadığı çevrenin coğrafi özelliklerini bilen, insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklayabilen, çevre duyarlılığına sahip, her mesleğin gerekli olduğunun bilincinde olan, toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için iletişim becerilerini kullanabilen, toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirten, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösteren, yaşadığı toplumla uyum içinde olan vatandaşlar yetiştirmenin sosyal bilgilerin temel amaçlarından olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Bu amaçlar göz önünde bulundurulduğunda yer temelli eğitimin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasıyla öğrencilerin içinde yaşadıkları topluma aktif katılım sağlayarak toplumun sorunlarına karşı daha duyarlı hale gelmeleri mümkün olabilecektir (Evans ve Kılınç, 2013). YTE, öğrencilerin, soyut kavramları somut yerel örnekler üzerinden anlamalarına olanak sağlar (Gruenewald, 2003). Ayrıca YTE yaklaşımında temel olan önce yakındakinin öğrenilmesi, yaşanılan çevrenin tanınması ve bu doğrultuda öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarak bilinmeyeni öğrenebilmesi olduğundan bu yaklaşım somuttan soyuta ilkesinin yanı sıra yakından uzağa, bilinenden bilinmeye ilkelerini de kapsayan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin yakın çevrelerinden başlayarak, bulundukları yerin coğrafi, kültürel ve tarihsel unsurlarını öğrenmeleri, bu bilgiyi günlük yaşamlarında kullanmaları ve küresel bir bakış açısı geliştirebilmeleri açısından bu yaklaşım son derece değerlidir. Tüm bunlardan hareketle sosyal bilgiler dersinde kazandırılması hedeflenen davranışlar ve beceriler yer temelli eğitime göre şekillendirildiğinde, yakın çevresini coğrafi, kültürel, tarihi, toplumsal vb. yönlerden iyi tanıyan ve çevresinde meydana gelen sorunlara ilişkin çözüm yolları üretebilen (Özkaral ve Daş, 2022), çevre bilinci yüksek, nitelikli bireylerin topluma kazandırılmasına katkı sağlayabilecektir. Bu entegrasyon öncelikle öğretim programlarındaki kazanımların YTE ile ilişkili olmasıyla sonrasında ise ders kitaplarındaki konu ve etkinliklerin bu bağlamda düzenlenmesiyle mümkün olabilecektir. Tüm bunlarla beraber ders kitaplarında öğrencilerin çevre bilincini geliştirecek, yaparak yaşayarak öğrenmesine katkı sağlayacak, üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesi de bireylerin çevrelerini yerel, tarihi, doğal ve kültürel bakımdan daha iyi tanımlarını ve kalıcı öğrenmelerini sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın ana düşüncesini de ortaya koyulan bu durum oluşturmaktadır.

Yer temelli eğitim kavramı kapsamında ilgili literatür incelendiğinde sosyal bilgiler dersi bağlamında YTE'nin tarihsel gelişiminin ele alındığı (Evans ve Kılınç, 2013), öğretim programlarında ve ders kitaplarında YTE yaklaşımına yer verilme durumlarının incelendiği (Mentiş Taş ve Özkaral, 2015; Yıldız ve Mentiş Taş, 2015; Yıldız Yılmaz ve Tabaru, 2017; Üztemur, Dinç ve Acun, 2018), YTE'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin ve tutumlarının incelendiği (Köşker ve Karabağ, 2012; Özkaral ve Daş, 2022), öğrencilere YTE

yaklaşımına yönelik proje çalışmalarının öğrencilerin sosyal başarılarına etkilerinin incelendiği (Akbaş ve Çakmak, 2019), YTE'nin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına (Akkaya, 2014; Kalafat, 2018; Kırboğa, 2022) ve öğrencilerin girişimcilik ve çevre okuryazarlığı becerisinin gelişmesine (Tabaru Örnek, 2022) etkisinin incelendiği, YTE ile ilgili literatür taramasının yapıldığı (Deringer, 2017; Yemini, Engel & Simon, 2023), YTE'nin bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirildiği (Powers, 2004; Resor, 2010; McInerney, Smyth, & Down 2011; Madden, 2016), YTE yaklaşımının bir model olarak kullanılmasının incelendiği (Fly, 2010), YTE'nin belirli ülkelerde eğitimde kullanımının incelendiği (Bartholomaeus, 2006; Wanich, 2006; Elfer, 2012), YTE'nin kullanımıyla okul kısıtlayıcılığının dışına çıkılmasının gerekliliğini savunan çalışmalara (Gruenewald, 2005; Smith, 2007), YTE'nin kullanımının eğitimcilere katkısının değerlendirildiği (Israel, 2012), yer bilimlerinde YTE yaklaşımının değerlendirildiği (Semken, Ward, Moosavi & Chinn, 2017) çalışmalara yer verildiği görülmüştür. Literatür incelemesinde YTE yaklaşımını tanımlayan, eğitimde YTE yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve bazı becerileri geliştirmesine etkisini inceleyen çalışmalarla birlikte YTE kapsamında ders kitabı ve öğretim programlarının incelendiği çalışmalara da rastlanmıştır. Literatür araştırmaları sonucunda sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının YTE açısından incelendiği çalışmalara rastlanmış olsa da bu çalışmaların 2005 öğretim programına göre yapıldığı ve bazı araştırmaların da yalnızca okul dışı etkinlikleri araştırma konusuna dâhil ettiği görülmüştür.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Yer temelli eğitimin öğrencilerin doğal çevrelerini incelemelerine, tarihi olayları kendi yaşadıkları yer bağlamında anlamalarına ve kültürel değerlerini daha iyi bir şekilde kavramalarına olanak tanır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgi öğrenmelerini değil, aynı zamanda yerel çevrelerine karşı duyarlılık geliştirmelerini ve eleştirel düşünme becerileri kazanmalarını da sağlar (Smith, 2007). Bu bağlamda yukarıda bahsedilenlerden de hareketle yer temelli eğitimin sosyal bilgiler dersine uygunluğu ve bu derste kullanılmasının önemi göz önünde bulundurulduğunda mevcut sosyal bilgiler ders kitaplarının YTE yaklaşımına hangi oranda yer verdiğini tespit etmek, güncel durumu ortaya koymak ve eksikleri belirlemek alanyazın için önemi olan bir durumdur. 2018 sosyal bilgiler öğretim programının ve güncel olarak okutulmakta olan (2023-2024 öğretim yılı) sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan etkinliklerin YTE bağlamında değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmadığından güncel durumu ortaya koyma ve yeni basılacak olan ders kitapları için YTE bağlamında önerilerde bulunma düşüncesi çalışmayı gerekli kılmaktadır. Buradan hareketle çalışmanın amacı öncelikle 2018 öğretim programında YTE kapsamında yer verilen 5. sınıf düzeyindeki kazanımları tespit etmek sonrasında ise okullarda güncel olarak kullanılan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında bu kazanımlara karşılık gelen etkinliklerin yer temelli eğitimin hangi alt boyutunu kapsadığını belirlemektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda YTE ile ilişkilendirilebilecek etkinlikler amaçları ve yer temelli eğitimin alt boyutları kapsamında değerlendirilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemine göre tasarlanan bir betimsel tarama araştırmasıdır. Herhangi bir manipülasyon olmaksızın durumu anlamak, mevcut durumu olduğu haliyle ele almak olarak tanımlanabilen betimsel tarama araştırmalarında araştırmacının belirlemiş olduğu bir veri kaynağından, örneklem grubundan bilgi toplanması esastır (Creswell, 2020). Bu araştırma sosyal bilgiler dersi öğretim programında ve ders kitaplarında yer temelli eğitime yer verilme durumunu tespit etmeyi amaçladığından araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu/Veri Kaynakları

Bu araştırmanın veri kaynağını devlet (MEB) ve özel yayınevi tarafından hazırlanmış 5. sınıf düzeyindeki iki sosyal bilgiler ders kitabı ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı oluşturmaktadır. Bu çalışmanın ana amacı 2023-2024 eğitim-öğretim yılında kullanılmakta olan ders kitaplarının YTE'ye yer verme

durumunu ortaya çıkarmaktır. Bu sayede ders kitaplarındaki eksikler tespit edilebilecek ve 2024 programı kapsamında hazırlanacak olan sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alması gerekli görülen durumlar için bu eksikler doğrultusunda önerilerde bulunulabilecektir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın konusu ve amacı ne tür belge incelenmesi gerektiği konusuna yön veren bir faktördür (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.431). Bu araştırma da sosyal bilgiler öğretim programlarında ve sosyal bilgiler ders kitaplarında YTE bağlamında inceleneceği betimsel tarama modelinde nitel bir araştırma olduğundan araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, çalışmanın amacı doğrultusunda araştırılması hedeflenen olgu/olgular ile ilgili bilgi içeren basılı ve/veya elektronik materyallere ulaşılıp bu materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmanın yazılı kaynaklarının önemli bir parçasını oluşturan dokümanlar (Creswell, 2020), araştırmacının ihtiyacı olan veriyi somut bir şekilde elde etmesi noktasında önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Doküman analizinde takip edilmesi gereken bazı aşamalar vardır. Bu aşamalar Merriam (2009) tarafından şu şekilde açıklanmıştır: Uygun dokümanları bulma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, kodlama ve kataloglama konusunda bir sistematik oluşturma ve veri analizi yapma (akt. Sak, Şahin Sak, Şendil ve Nas, 2021). Bu aşamalar dâhilinde doküman analizi sürecine yönelikler detaylara aşağıda yer verilmiştir.

2.3.1. Uygun Dokümanları Bulma

Araştırma sürecinde öncelikle araştırmanın amacına hizmet edecek olan uygun dokümanlar belirlenmiştir. Araştırma, sosyal bilgiler dersi bağlamında öğretim programında ve ders kitaplarında YTE'nin yer alma durumunu ortaya çıkarmayı amaçladığından öncelikle 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı doküman olarak belirlenmişken çalışmanın ilerleyişi doğrultusunda da MEB tarafından dağıtılan ve okullarda okutulmakta olan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları araştırmanın diğer doküman kaynağını oluşturmuştur.

2.3.2. Dokümanların Orijinalliğini Kontrol Etme

Araştırmada doküman olarak kullanılan olan öğretim programına http://mufredat.meb.gov.tr/ adresinden, ders kitaplarına ise Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardan basılı olarak ulaşılmıştır. Dokümanlara resmi kaynaklardan bizzat ulaşıldığından kaynakların orijinalliği de uygun bulunmuştur.

2.3.3. Kodlama ve Kataloglama Konusunda Bir Sistematik Oluşturma

Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar incelenmiştir. Bu kapsamda sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman dört eğitimci tarafından 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımlar tek tek ele alınmıştır. İncelenen bu kazanımlardan YTE ile ilişkili olanlar tespit edilmiştir. Uzmanlarla yapılan değerlendirme sonucunda YTE ile en çok ilişkilendirilen sınıf düzeyi 5. sınıf olmuştur ve ders kitaplarında da yer temelli eğitim yaklaşımının aynı oranda kullanılıp kullanılmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda 5. sınıf düzeyinde okutulan sosyal bilgiler derslerine ait MEB tarafından okullara dağıtılan ders kitapları tespit edilmiştir. Buradan elde edilen sonuç doğrultusunda 5. sınıfa ait devlet (MEB) ve özel yayınevi tarafından hazırlanmış toplamda iki adet sosyal bilgiler ders kitabı incelenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretim programında YTE ile ilişkilendirilebilecek kazanımların belirlenmesinin ardından araştırmanın veri kaynağını oluşturan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında kazanımların karşılık geldiği konular da belirlenmiştir. 2018 sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarına karşılık gelen konularda yer alan etkinliklerin hangi kriterler doğrultusunda inceleneceği konusunda sosyal bilgiler eğitimi alanında bir uzman, ölçme değerlendirme alanında iki uzman ve araştırmacı ile geliştirilmiş olan "Ders Kitabı Etkinlik İnceleme Formu"na göre değerlendirilmiştir. Uzmanlar bu kriterleri belirlerken sosyal bilgiler dersi öğretim programını, sosyal bilgiler ders kitaplarını, YTE bağlamında yapılan yurt içi ve yurt

dışı literatürünü incelemişlerdir. İnceleme sonucu formda ünite, konu, kazanım, etkinliğin amacı ve yer temelli eğitim boyutu başlıkları ele alınarak inceleme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

2.3.4. Veri Analizi Yapma

Veriler sosyal bilgiler eğitimi alanında bir uzman, ölçme değerlendirme alanında iki uzman ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Ders Kitabı Etkinlik İnceleme Formu"na göre analiz edilmiştir. Analiz sürecine ilişkin detaylara aşağıdaki açıklamalarda yer verilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç ulaşılan verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde bir bütün olarak okuyucuya sunulmasıdır (Mentiş Taş ve Özkaral, 2015). Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman olan ve çalışmalar yürütmekte olan dört uzman tarafından 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımlar tek tek incelenmiştir. İncelenen kazanımların YTE kapsamında nasıl ve şekilde ele alınabileceği değerlendirilmiş ve özellikle "yaşadığı yer", "yaşadığı çevre", "çevresinde yer alan" gibi ifadelerin yer aldığı kazanımlar YTE ile ilişkilendirilmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin kültürlerini, tarihsel ve kültürel unsurları, ortak miras ögelerini, toplumsal ihtiyaçları ve çevresel özellikleri belirlemesine ve öğrenmesine hizmet eden kazanımların da YTE ile ilişkili kazanımlar olarak değerlendirilmesine uzmanlarla birlikte karar verilmiştir. Öncelikle YTE ile ilişkili olarak belirlenen kazanımlara ders kitaplarında karşılık gelen konular araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Ardından bu konularda yer verilen etkinlikler tek tek incelenmiş ve hangi etkinliklerin YTE ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu belirlemede etkinliklerin öğrencilerin çevrelerini tarihi, kültürel, doğal, ekonomik açılardan tanıması, toplumsal problemlerin farkına varması ve çözüm önerileri üretmesi gibi amaçlar taşıyıp taşımadığına bakılmıştır. Bu amacı taşıyan etkinlikler YTE ile ilişkili etkinlikler olarak belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan veriler ünite, konu, kazanım, etkinlik amacı ve etkinliğin yer temelli eğitim boyutu olacak şekilde analiz edilmiştir. Her bir öğrenme alanına ait etkinlikler ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmacının YTE ile ilişkili olduğunu tespit ettiği etkinliklere ilişkin hazırladığı tablolar alanda uzman iki kişi tarafından kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda 3 etkinlik girişimcilik alt boyutu, 2 etkinlik ise toplumsal çalışmalar alt boyutu olacak şekilde değiştirilmiştir. Uzman incelemeleri sonucunda ayrıca eklenen veya çıkarılan herhangi bir etkinlik olmamıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yer Temelli Eğitime İlişkin 5. Sınıf Kazanımları

Öğrenme Alanı	Kazanım
Birey ve Toplum	SB.5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.
Kültür ve Miras	SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder. SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanıtır. SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler. SB.5.2.4. Kültürel ögelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder. SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar. SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar. SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir. SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder. SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır. SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder. SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.
Etkin Vatandaşlık	SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir. SB.5.6.2. Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.
Küresel Bağlantılar	SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras ögelerine örnekler verir.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde 5. Sınıf düzeyinde yer temelli eğitim kapsamında değerlendirilebilecek olan kazanımlar Tablo 1'de sunulmuştur. Tablo 1'e göre yer temelli eğitim ile en çok ilişkilendirilen öğrenme alanının Kültür ve Miras öğrenme alanı olduğu en az yer ilişkili olan öğrenme alanın ise Birey ve Toplum öğrenme alanı olduğu görülmüştür. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında yer temelli eğitimi kapsayacak bir kazanıma rastlanmamıştır.

Tablo 2.
Birey ve Toplum Öğrenme Alanında Yer Alan Yer Temelli Eğitim ile İlişkili Etkinlikler (A: MEB Yayınları B: Özel Yayınevi)

Kitap (A/B)	Ünite	Konu	Kazanım	Etkinliğin amacı	Yer temelli eğitim boyutu
A	Toplum İçinde Ben	Olaylar ve Sonuçları s.16-17	SB.5.1.2	Etkinlik, öğrencilerin toplumsal yaşamda meydana gelen gelişmeleri çok yönlü olarak değerlendirmesini amaçlamaktadır.	Toplumsal çalışmalar

Tablo 2 incelendiğinde Birey ve Toplum öğrenme alanında YTE ile ilişkili olabileceği tespit edilen 5.1.2 kazanımı kapsamında MEB Yayınları ders kitabında yalnızca bir etkinliğe yer verilmiştir. Etkinliğin yer temelli eğitimin toplumsal çalışmalar alt boyutunda olduğu görülmüştür. Özel yayınevi ders kitabında ise YTE ile ilişkili olabilecek hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır.

Tablo 3.
Kültür ve Miras Öğrenme Alanında Yer Alan Yer Temelli Eğitim ile İlişkili Etkinlikler (A: MEB Yayınları B: Özel Yayınevi)

Kitap (A/B)	Ünite	Konu	Kazanım	Etkinliğin amacı	Yer temelli eğitim boyutu
A	Ülkem, Kültürüm ve Tarihim	Güzel Ülkem s.46	SB.5.2.2.	Etkinlik, tarihi eserlerin önemini fark etmeye ve öğrencinin çevresindeki tarihi eserleri fark etmesine yönelik hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar
A		Güzel Ülkem s.48		Etkinlik, öğrencilerin yaşadıkları yer ile farklı yerler arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesini amaçlamaktadır.	Kültürel çalışmalar
A		Güzel Ülkem s.48		Etkinlik, öğrencinin çevresindeki doğal, kültürel, turistik yerleri keşfetmesini amaçlamaktadır.	Kültürel çalışmalar
A		Güzel Ülkem s.49		Etkinlik, çevredeki doğal, kültürel, turistik yerleri gözlemlemesini ve sınıflandırmasını amaçlamaktadır.	Kültürel çalışmalar
A		Kültürel özellikleri miz s.50	SB.5.2.3	Etkinlik, öğrencilerin dini bayramlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılmasını amaçlamaktadır.	Kültürel çalışmalar
A		Kültürel özelliklerimiz s.50		Etkinlik, öğrencilerin yaşadığı çevrede uygulanan geleneklerin farkına varmasını amaçlamaktadır.	Kültürel çalışmalar

Tablo 3'ün Devamı

Kitap (A/B)	Ünite	Konu	Kazanım	Etkinliğin amacı	Yer temelli eğitim boyutu
A	Ülkem, Kültürüm ve Tarihim	Kültürel özellikleri miz s.52	SB.5.2.3	Etkinlik, öğrencilerin bulunduğu çevrenin kültürel özellikleri keşfetmesi amaçlamaktadır.	Kültürel çalışmalar
A		Kültürel özellikleri miz s.54		Etkinlik, öğrencilerin yöresinin kültürel özelliklerini keşfetmesini, karşılaştırma yapmasını amaçlamaktadır.	Kültürel çalışmalar
A		Kültürel özellikleri miz s.54		Etkinlik, kültürel unsurların toplumsal yaşamdaki önemini fark ettirme amacı taşımaktadır	Kültürel çalışmalar
A		Kültürel özellikleri miz s.55		Etkinlik, öğrencinin her kültüre ait farklı yapılar olabildiğini fark etmesini amaçlamaktadır.	Kültürel çalışmalar
A		Kültürel özellikleri miz s.56		Etkinlik, öğrencilerin her ile özgü kültürel farklılıklar olduğunu fark etmesi amacı taşımaktadır.	Kültürel çalışmalar
A		Kültürel özellikleri miz s.56		Etkinlik, öğrencinin çevresindeki doğal, tarihi vb. yerleri keşfetmesini amaçlamaktadır.	Kültürel çalışmalar
A		Geçmişten Günümüze s.60	SB.5.2.4 SB.5.2.5	Etkinlik, günlük yaşamda kullanılan kültürel unsurların sürekliliğini ve zaman içinde gösterdiği değişimi tespit ettirme amacı taşımaktadır.	Kültürel çalışmalar
B	Tarihi ve Kültürel Değerlerimiz	Uygarlıklar Beşiği: Anadolu ve Mezopotamya s.43	SB.5.2.1	Etkinlik, öğrencilerin yaşadıkları yerin tarihini araştırıp poster hazırlaması amacıyla hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar
B				Etkinlik, öğrencilerin bir sonraki konu için ön hazırlık yapması amacıyla hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar
B		Ankara, Ankara, Güzel Ankara s.44	SB.5.2.2	Etkinlik, öğrencilerin yaşadıkları yerin özelliklerini anlatan şiir, türkü vb. ile ilgili araştırma yapması amacıyla hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar

Tablo 3'ün Devamı

Kitap (A/B)	Ünite	Konu	Kazanım	Etkinliğin amacı	Yer temelli eğitim boyutu
B	Tarihi ve Kültürel Değerlerimiz	Ankara, Ankara, Güzel Ankara s.47	SB.5.2.2	Etkinlik, öğrencilerin çevrelerindeki tarihi mekân ve yapıları tanımaları amacıyla hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar
B		Ankara, Ankara, Güzel Ankara s.48		Etkinlik, öğrencilerin çevrelerindeki tarihi nesneleri tanıması amacıyla hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar
B		Ankara, Ankara, Güzel Ankara s.48		Etkinlik, öğrencilerin yaşadıkları yerdeki doğal varlıkları, tarihi eserleri vb. araştırıp poster hazırlaması amacıyla hazırlanmıştır	Kültürel çalışmalar
B		Ankara, Ankara, Güzel Ankara s.48		Etkinlik, öğrencilerin bir sonraki konu için ön hazırlık yapması amacıyla hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar
B		Kültürel Çeşitlilik s.49	SB.5.2.3	Etkinlik, illerin yemek kültürlerini öğretme ve karşılaştırma yapılması amacıyla hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar
B		Kültürel Çeşitlilik s.49		Etkinlik, özgü kültürel özellikleri öğretme amacıyla hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar
B		Kültürel Çeşitlilik s.52		Etkinlik, halk oyunlarının kültürü yansıtmadaki etkisinin tartışılması amacıyla hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar
B		Kültürel Çeşitlilik s.53		Etkinlik, illere göre değişen asker uğurlama törenlerinin öğrenilmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar
B		Kültürel Çeşitlilik s.53		Etkinlik, öğrencilerin yaşadıkları şehir ile farklı bir şehri kültürel açıdan karşılaştırması amacıyla hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar
B		Kültürel Miras s.56	SB.5.2.4	Etkinlik, birlik ve beraberliğin öneminin fark edilmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar
B		Dünya Değişir-ken s.61	SB.5.2.5	Etkinlik, öğrencilerin bölgelerindeki tarım aletlerini değerlendirmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar

Tablo 3 incelendiğinde MEB Yayınları ders kitabının Kültür ve Miras öğrenme alanında YTE ile ilişkili on üç etkinliğe, özel yayınevi ders kitabında ise on dört etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Bu etkinliklerden

YTE ile en çok ilişkili olan etkinlikler SB. 5.2.2 ve SB. 5.2.3 kazanımlarına ait iken YTE ile en az ilişkili olan etkinliklerin SB.5.2.4/SB5.2.5 kazanımlarına ait olduğu belirlenmiştir. Tablo 3'te yer alan etkinliklerin tamamı yer temelli eğitimin kültürel çalışmalar alt boyutunda olduğu görülmüştür. Aynı zamanda SB.5.2.1 kazanımı YTE ile ilişkili olmasına rağmen MEB Yayıncılığa ait ders kitabında YTE ile ilişkili bir etkinliğe rastlanmamıştır.

Tablo 4.
İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanında Yer Alan Yer Temelli Eğitim ile İlişkili Etkinlikler (A: MEB Yayınları B: Özel Yayınevi)

Kitap (A/B)	Ünite	Konu	Kazanım	Etkinliğin amacı	Yer temelli eğitim boyutu
A	Yaşadığımız Yer	Haritayı Tanıyorum s.67	SB.5.3.1	Etkinlik, öğrencilerin yaşadığı bölgenin yer şekilleri maketini yapmasını ve çevresinin coğrafi özelliklerini tanımasını amaçlamaktadır.	Doğa çalışmaları
A		Haritayı Tanıyorum s.69		Etkinlik, öğrencilerin harita okuryazarlığı becerisini geliştirme amacıyla hazırlanmıştır.	Doğa çalışmaları
A		İklim ve Yaşamım s.75	SB.5.3.2	Etkinlik, iklimin yaşam tarzı üzerindeki etkisini fark ettirme amacıyla hazırlanmıştır.	Doğa çalışmaları
A		Nerede Yaşanır? s.79	SB.5.3.3	Etkinlik, öğrencilerin yaşadıkları bölgenin nüfusun dağılışını etkileyen doğal ve beşeri etkenlerin neler olduğunun belirlenmesine yöneliktir.	Doğa çalışmaları
A		Afetler ve Çevre Sorunları s.81	SB.5.3.4	Etkinlik, öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarma amacıyla hazırlanmış, hatırlama düzeyinde bir etkinliktir.	Doğa çalışmaları
A		Afetler ve Çevre Sorunları s.85		Etkinlik, öğrencilerin yaşadıkları çevrede meydana gelen afetler ve çevre sorunlarının farkına varması amacıyla hazırlanmıştır.	Doğa çalışmaları
B	Çevremizi Tanıyalım	Yaşadığımız Yer ve Yeryüzü Şekilleri s.73	SB.5.3.1	Etkinlik, öğrencilerin yaşadıkları çevrenin sınırlarını ve yeryüzü şekillerini öğrenmeleri amacıyla hazırlanmıştır.	Doğa çalışmaları
B		İklim ve İnsan S.74	SB.5.3.2	Etkinlik, öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak iklimin yaşam üzerindeki etkisini fark etmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Doğa çalışmaları

Tablo 4'ün Devamı

Kitap (A/B)	Ünite	Konu	Kazanım	Etkinliğin amacı	Yer temelli eğitim boyutu
B		İklim ve İnsan S.76		Etkinlik, öğrencilerin yaşadıkları yerdeki iklim tipi ve tarım ürünlerini keşfetmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Doğa çalışmaları
B		Nüfus ve Yerleşmeyi Etkileyen Faktörler s.78	SB.5.3.3	Etkinlik, öğrencilerin yaşadıkları çevredeki ve farklı illerdeki doğal ve beşeri unsurları ayırt etmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Doğa çalışmaları
B		Nüfus ve Yerleşmeyi Etkileyen Faktörler s.79		Etkinlik, yakın çevredeki doğal ortam üzerinde değişiklik yapılmasının nüfus ve yerleşmeye etkisin tartışmak amacıyla hazırlanmıştır.	Problem çözme süreçleri
B		Afetler ve Çevre Sorunları s. 88	SB.5.3.4	Etkinlik, öğrencilerin yaşadıkları çevredeki doğal afetleri ve çevre sorunlarını araştırması amacıyla hazırlanmıştır.	Problem çözme süreçleri

Tablo 4 incelendiğinde MEB Yayınları ders kitabının İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında YTE ile ilişkili altı, özel yayınevi ders kitabında da altı etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. Tablo 4'te yer alan etkinliklerin yer temelli eğitimin doğa çalışmaları ve problem çözme süreçleri alt boyutunda olduğu görülmüştür. Ayrıca "SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar." kazanımı YTE ile ilişkili olabilecek bir kazanım olarak belirlenmesine rağmen her iki yayınevine ait ders kitabında da bu kapsamda hiçbir etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 5.
Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanında Yer Alan Yer Temelli Eğitim ile İlişkili Etkinlikler (A: MEB Yayınları B: Özel Yayınevi)

Kitap (A/B)	Ünite	Konu	Kazanım	Etkinliğin amacı	Yer temelli eğitim boyutu
A	Üretimden Tüketime	Yaşadığım Yerdeki Ekonomik Faaliyetler s.118	SB.5.5.1	Etkinlik, öğrencilerin çevrelerindeki ekonomik faaliyetlerle ilgili ön bilgilerini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır.	Girişimcilik fırsatları
A		Yaşadığım Yerdeki Ekonomik Faaliyetler s.122		Etkinlik, öğrencilerin yaşadıkları yerdeki ekonomik faaliyetleri ve coğrafi özellikleri keşfetmesini amaçlamaktadır.	Doğa çalışmaları/ Girişimcilik fırsatları

Tablo 5'in Devamı

Kitap (A/B)	Ünite	Konu	Kazanım	Etkinliğin amacı	Yer temelli eğitim boyutu
A		Çevremdeki Meslekler s.126	SB.5.5.2.	Etkinlik, ekonomik faaliyetlerle meslek ilişkilendirmesi yapılmasını amaçlamaktadır.	Girişimcilik fırsatları
A		Ekonomi ve Yaşamım s.129	SB.5.5.3	Etkinlik, öğrencilerin çevrelerindeki değişimlerin ekonomiye etkisini fark etmesini amaçlamaktadır.	Girişimcilik fırsatları
A		Ekonomi İçin Yeni Fikirler s.138	SB.5.5.5	Etkinlik, toplumun ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu kapsamda önerilerde bulunulması amacıyla hazırlanmıştır.	Girişimcilik fırsatları
A		Ekonomi İçin Yeni Fikirler s.140		Etkinlik, öğrencilerin ekonomiyi geliştirmeye yönelik fikir geliştirmesi amacıyla hazırlanmıştır	Girişimcilik fırsatları
B	İnsan ve Ekonomik Faaliyetler	Ekonomik Faaliyetler ve Coğrafya s.126	SB.5.5.1	Etkinlik, öğrencilerin yaşadıkları yerin coğrafi ve ekonomik özelliklerini öğrenmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Doğa çalışmaları/ Girişimcilik fırsatları
B		Ekonomik Faaliyetler ve Coğrafya		Etkinlik, coğrafya- ürün-fabrika arasındaki ilişkinin yakın çevreye göre değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Girişimcilik fırsatları
B		Ekonomik Faaliyetler ve Coğrafya		Etkinlik, yakın çevredeki ekonomik faaliyetlerin coğrafi özelliklerle ilişkilendirilmesi maçıyla hazırlanmıştır.	Girişimcilik fırsatları
B		Benim Mesleğim s.130	SB.5.5.2	Etkinlik, öğrencilerin yaşadıkları yerde tarım alanında yapılan meslekleri öğrenmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Girişimcilik fırsatları
B		Benim Mesleğim s.132		Etkinlik, öğrencilerin yaşadığı çevredeki meslekleri ekonomik faaliyet türüyle ilişkilendirmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Girişimcilik fırsatları
B		Ekonomi ve Sosyal Hayat s.133	SB.5.5.3	Etkinlik, yaşanılan bölge için ekonomik faaliyet önerilmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Girişimcilik fırsatları
B		Ekonomi ve Sosyal Hayat s.136		Etkinlik, ekonomik faaliyetin yaşama etkisinin değerlendirilmesi amacı taşımaktadır.	Girişimcilik fırsatları

Tablo 5 incelendiğinde MEB Yayınları ders kitabının Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında YTE ile ilişkili altı etkinliğe, özel yayınevi ders kitabında ise yedi etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. Tablo 5'te yer alan etkinliklerin yer temelli eğitimin girişimcilik fırsatları ve doğa çalışmaları alt boyutunda olduğu görülmüştür. "SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder." kazanımı YTE ile ilişkili olabilecek bir kazanım olarak belirlenmesine rağmen her iki yayınevine ait ders kitabında bu kapsamda hiçbir etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 6.
Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında Yer Alan Yer Temelli Eğitim ile İlişkili Etkinlikler (A: MEB Yayınları B: Özel Yayınevi)

Kitap (A/B)	Ünite	Konu	Kazanım	Etkinliğin amacı	Yer temelli eğitim boyutu
A	Toplum İçin Çalışanlar	Halka Hizmet Edenler s.150	SB.5.6.1.	Etkinlik, konu girişinde öğrencilerin ön bilgilerini yoklama amacıyla hazırlanmıştır.	Toplumsal çalışmalar
A		Halka Hizmet Edenler s.151		Etkinlik, öğrencilerin toplumsal ihtiyaçları fark etmesi ve toplumsal kurum ve kuruluşlar hakkında bilgi sahibi olması amacıyla hazırlanmıştır.	Toplumsal çalışmalar
A		Halka Hizmet Edenler s.154		Etkinlik, toplumsal ihtiyaçları belirleme ve buna yönelik fikir geliştirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Toplumsal çalışmalar
A		Halka Hizmet Edenler s.154		Etkinlik, yakın çevredeki resmi kurum ve sivil toplum kuruluşlarını ve faaliyetlerini öğrenilmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Toplumsal çalışmalar
A		Yaşadığım Yer ve Yönetimi s.155	SB.5.6.2	Etkinlik, öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini açığa çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır.	Problem çözme süreçleri
A		Yaşadığım Yer ve Yönetimi s.157		Etkinlik, öğrencilerin belediyelerin görevini öğrenmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Toplumsal çalışmalar
A		Yaşadığım Yer ve Yönetimi s.158		Etkinlik, öğrencilerin yerel problemleri tespit edip çözüm önerileri geliştirmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Problem çözme süreçleri

Tablo 6 incelendiğinde Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında MEB Yayınları ders kitabında YTE ile ilişkili yedi etkinliğe yer verildiği tespit edilirken özel yayınevi ders kitabında YTE ile ilişkili olabilecek hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır. Tablo 6'da yer alan etkinliklerin yer temelli eğitimin toplumsal çalışmalar ve problem çözme süreçleri alt boyutunda olduğu görülmüştür.

Tablo 7.
Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanında Yer Alan Yer Temelli Eğitim ile İlişkili Etkinlikler (A: MEB Yayınları)

Kitap (A/B)	Ünite	Konu	Kazanım	Etkinliğin amacı	Yer temelli eğitim boyutu
A	Küresel Etkileşim	Yaşadığım Yerin Ekonomiye Katkısı s. 172	SB.5.7.1	Etkinlik, öğrencilerin yakın çevreleri ve ihracat faaliyetleri arasında ilişki kurması amacıyla hazırlanmıştır.	Girişimcilik fırsatları
A		İnsanlığın Ortak Mirası s.180	SB.5.7.4	Etkinlik, öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini açığa çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar
A		İnsanlığın Ortak Mirası s.184		Etkinlik, öğrencilerin yaşadıkları yerde insanlığın ortak mirası olarak değerlendirilebilecek unsurları tespit etmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar
A		İnsanlığın Ortak Mirası s.185		Etkinlik, insanlığın ortak mirası hakkında araştırma yaparak örnekler verilmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Kültürel çalışmalar
B	Küresel İlişkiler Ağı	Uluslararası Ekonomik İlişkiler ve Yaşadığımız İl s. 177	SB.5.7.1	Etkinlik, öğrencilerin yaşadığı şehri ekonomik olarak sanayi, tarım vb. açılardan değerlendirmesi ve karşılaştırma yapması amacıyla hazırlanmıştır.	Girişimcilik fırsatları
B		Uluslararası Ekonomik İlişkiler ve Yaşadığımız İl s. 179		Etkinlik, öğrencilerin yaşadığı şehri ekonomik olarak sanayi, tarım vb. açılardan değerlendirmesi ve karşılaştırma yapması amacıyla hazırlanmıştır.	Girişimcilik fırsatları

Tablo 7 incelendiğinde MEB Yayınları ders kitabının Küresel Bağlantılar öğrenme alanında YTE ile ilişkili dört etkinliğe yer verildiği özel yayınevi ders kitabında ise iki etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. Tablo 7'de yer alan etkinliklerin yer temelli eğitimin girişimcilik fırsatları ve kültürel çalışmalar alt boyutunda olduğu görülmüştür.

4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Yer temelli eğitim müfredatının eğitime dâhil edilmesiyle geleneksel müfredat çerçevesi ve bununla bağlantılı olarak öğrencilerin öğrenme kültürü temelden değişecektir (Fly, 2010). Sosyal bilgiler dersinde yer temelli eğitim yaklaşımının kullanılmasıyla ise öğrenciler çevrelerini daha iyi tanıma fırsatı bulabilecek, karşılaştıkları sorunlar karşısında daha kolay bir çözüm önerileri sunabilecek (Çakmak, 2018), içinde bulundukları topluma ilgi duymakla beraber daha iyi bir geleceğe sahip olmak adına adımlar atmaya teşvik edilecektir (Russel-Ciardi, 2006). Yer temelli eğitim yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının

önemi düşünüldüğünde çalışmanın amacı kapsamında öğretim programının 5. sınıf düzeyinde yer alan toplam 33 kazanım arasından 18 kazanımın YTE ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kazanımların Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarına ait kazanımlardır. YTE ile ilişkilendirilebilecek kazanımlara yer veren bu öğrenme alanları içerisinden YTE ile daha az ilişkilendirilen öğrenme alanının Birey ve Toplum öğrenme alanı, daha çok ilişkilendirilen öğrenme alanının ise Kültür ve Miras öğrenme alanı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretim programının 5. sınıf düzeyindeki YTE ile ilişkili kazanımlarının sayısı ve toplam yedi öğrenme alanı içerisinden altı öğrenme alanının da YTE ile ilişkilendirilebildiği göz önünde bulundurulduğunda sayısal olarak yeterli olabileceğini söylemek mümkündür. Mentiş Taş ve Özkaral (2015) sosyal bilgiler 4-5. sınıf programında YTE yaklaşımına yer verilme durumunu incelediği çalışmasında İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanını YTE ile daha ilişkili bulmuştur. Üztemur, Dinç ve Acun (2018), YTE yaklaşımının sosyal bilgiler öğretim programına yansımalarını incelediği çalışmasında 5. sınıf düzeyinde YTE ile ilgili en fazla kazanım ve etkinliğin İnsanlar, Yerler ve Çevreler ve Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanlarında olduğunu ve Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanlarında YTE ile ilişkili kazanıma yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Yıldız Yılmaz ve Tabaru (2017) da yaptığı çalışmada 3. ve 4. sınıf Fen Bilimleri programında yer alan kazanımların YTE ile ilişkilendirilebildiği sonucuna ulaşmıştır. Kırboğa (2020) da çalışmasında öğretim programlarının yerel çevre ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması gerektiğini ve YTE ile bağlantılı öğretim programlarının akademik başarıyı artırdığını vurgulayarak öğretim programlarında YTE yaklaşımının kullanılmasının önemine dikkat çekmiştir.

Birey ve Toplum öğrenme alanında yer alan yer temelli eğitim ile ilişkili etkinlikler doğrultusunda MEB Yayınları ders kitabında yalnızca bir etkinliğe yer verildiği özel yayınevi ders kitabında hiçbir etkinliğe yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili etkinlik öğrencilerin toplumsal konulara karşı duyarlı olmasını, toplumsal gelişmeleri takip etmesini amaçladığından YTE'nin toplumsal çalışmalar alt boyutunda yer almıştır. Çakmak ve Akbaş (2019) 7. sınıf öğrencileri ile YTE yaklaşımına dayalı proje çalışmalarında öğrencilerin birlikte yaşadıkları ve farklı özelliklere sahip toplumsal kesimlerle iletişim kurdukları ve toplumsal problemlere/konulara karşı farkındalık geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. 5. sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı kazanım ve etkinlik içeriği bakımından YTE ile en az ilişkili öğrenme alanı olarak belirlenmiştir.

Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan yer temelli eğitim ile ilişkili etkinlikler incelendiğinde MEB Yayınları ders kitabında YTE ile ilişkili on üç etkinliğe özel yayınevi tarafından yayınlamış olan ders kitabında on dört etkinliğe yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda Kültür ve Miras öğrenme alanı kazanım ve etkinlik sayısı bakımından YTE ile en çok ilişkilendirilen öğrenme alanı olmuştur. Kültür ve Miras öğrenme alanı öğrencilerin tarihlerini, kültürlerini, yakın çevrelerini kültürel anlamda tanımasını amaçlamaktadır. Etkinlik amaçlarının da bu doğrultuda olduğu ve tüm etkinliklerin YTE'nin kültürel çalışmalar alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mentiş Taş ve Özkaral (2015) 4. ve 5. sınıf öğretim programını ve ders kitaplarını YTE yaklaşımına göre değerlendirdikleri çalışmada öğrencilerin tarihî mekânları, müze ve anıtları tanımalarına yönelik etkinliklerin var olduğunu saptamıştır. Çakmak ve Akbaş (2019) ise 7. sınıf öğrencileri ile YTE yaklaşımına dayalı proje çalışmalarında tarihi mekânları ziyaret, kendi yerel kültürünü tanıma ve sözlü tarih çalışmaları kapsamındaki projelerin öğrencilerde yer hissini/bilincini kazandırmada önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda SB.5.2.1 kazanımı YTE ile ilişkili olmasına rağmen MEB Yayıncılığa ait ders kitabında YTE ile ilişkili bir etkinliğe yer verilmemiştir.

İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan yer temelli eğitim ile ilişkili etkinlikler incelendiğinde MEB Yayınları ve özel yayınevi tarafından yayınlamış olan ders kitaplarının her ikisinde de YTE ile ilişkili altışar etkinliğe yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı öğrencilerin insan, yer ve çevre etkileşimini (MEB, 2018) anlaması, yaşadığı çevreyi konum, iklim, beşeri ve coğrafi özellikler vb. açılardan tanıması ve çevresel problemlerin farkında olmasını amaçlamaktadır. Bu kapsamda 5.sınıf seviyesindeki etkinliklerin YTE'nin doğa çalışmaları ve problem çözme süreçleri alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bu sonucu Mentiş Taş ve Özkaral (2015)'ın yaptığı çalışma ile benzerlik

göstermektedir. Çakmak ve Akbaş (2019) 7. sınıf öğrencileri ile YTE yaklaşımına dayalı proje çalışmalarında ise YTE yaklaşımına yönelik etkinliklerin öğrencilerin çevresini tanımasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Mentiş Taş ve Özkaral (2015) 4. ve 5. sınıf öğretim programını ve ders kitaplarını YTE yaklaşımına göre değerlendirdikleri çalışmada İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı kapsamında öğrencilerin yaşadıkları çevreyi ve ardından da etkileşim içinde oldukları bölgeyi tanıyacakları sonucuna ulaşmışlardır. Kırboğa (2020)'nın çalışmasında ise YTE yaklaşımı ile yakın çevresini daha iyi tanıyan yaşadığı coğrafi çevrenin özelliklerini bilen ve bulunduğu çevrenin değerlerinden faydalanabilen öğrencilerin topluma kazandırılacağı savunulmaktadır. "SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar." kazanımı YTE ile ilişkili olabilecek bir kazanım olarak belirlenmesine rağmen her iki yayınevine ait ders kitabında da bu kapsamda hiçbir etkinliğe yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yer alan yer temelli eğitim ile ilişkili etkinlikler incelendiğinde MEB Yayınları ders kitabında YTE ile ilişkili altı etkinliğe özel yayınevi tarafından hazırlanmış olan ders kitabında yedi etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı öğrencilerin girişimci ve bilinçli tüketici olmalarını, yaşadıkları yerin ekonomik koşullarını bilmelerini, meslekleri tanıyarak ilgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği özellikleri bilmesini (MEB, 2018) amaçlamaktadır. Her iki kitapta yer alan etkinlikler doğrultusunda etkinlik amaçlarının da bu yönde hazırlandığı, ayrıca her iki ders kitabında da SB.5.5.1 kapsamında yer verilen birer etkinliğin öğrencilerin çevrelerinin ekonomik özelliklerini öğrenmesinin yanında coğrafi özelliklerini de öğrenmesini amaçlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda etkinlikler YTE'nin girişimcilik fırsatları ve doğa çalışmaları alt boyutları ile ilişkilendirilmiştir. "SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder." kazanımı YTE ile ilişkili olabilecek bir kazanım olarak belirlenmesine rağmen her iki yayınevine ait ders kitabında bu kapsamda hiçbir etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir. Çakmak ve Akbaş (2019) YTE ile ilgili proje çalışmalarında öğrencileri ilçe halk pazarına götürmüş ve öğrenciler bölgede yetişen yerel ürünleri tanımayı, pazardaki satıcılarla görüşüp onların hem ilçe ekonomisine hem ev ekonomisine nasıl katkı sağladığını öğrenmeye çalışmıştır. Bu sayede öğrenciler bulundukları bölgedeki üretim, tüketim ve dağıtım ağı hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Mentiş Taş ve Yıldız (2015) hayat bilgisi 1., 2. ve 3. sınıf programını ve ders kitaplarını YTE kapsamında değerlendirdiği çalışmasında öğrencilerin girişimcilik fırsatları alt boyutu kapsamında çevrelerindeki meslekleri ve mesleklerin gerektirdiği özellikleri tanımalarına yönelik 1. ve 2. sınıf düzeyinde etkinliklere yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Üztemur, Dinç ve Acun (2018)'un YTE yaklaşımının sosyal bilgiler öğretim programına yansımalarını incelediği çalışmasında 5. sınıf düzeyinde YTE ile ilgili en fazla etkinliğin İnsanlar, Yerler ve Çevreler ve Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanlarında olduğu sonucu bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Öğretim programı ve ders kitaplarının farklılık göstermesi bu durumun nedeni olarak gösterilebilir.

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında yer alan yer temelli eğitim ile ilişkili etkinlikler doğrultusunda MEB Yayınları ders kitabında YTE ile ilişkili yedi etkinliğe yer verildiği sonucuna ulaşılırken özel yayınevi tarafından yayınlamış olan ders kitabında YTE ile ilişkili olabilecek hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır. Etkinlikler öğrencilerin toplumsal konulara ve ihtiyaçlara karşı duyarlı olmasını, toplumsal gelişmeleri takip etmesini, yerel problemleri tespit edip fikirler geliştirmesini, çevresindeki resmi kurum ve sivil toplum kuruluşlarını ve işleyişlerini öğrenmesini amaçladığından YTE'nin toplumsal çalışmalar ve problem çözme süreçleri alt boyutları ile ilişkilendirilmiştir. Mentiş Taş ve Özkaral (2015) 4. ve 5. sınıf öğretim programını ve ders kitaplarını YTE yaklaşımına göre değerlendirdikleri çalışmada 5. sınıf etkinliklerinin gerçek dünya problemlerini çözmeye yönelik olmadığına dikkat çekmiştir. Üztemur, Dinç ve Acun (2018)'un çalışmasında Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı kapsamında bir etkinliğe rastlamamıştır. Bu durumun farklı ders kitaplarının incelenmiş olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Akkaya (2014)'nın çalışmasında ise YTE uygulamalar dâhilinde öğrencilerin gözlem yapabildikleri, toplumsal çevreye daha duyarlı hale geldiklerini ortaya konmuştur. Kırboğa (2020) da çalışmasında YTE yaklaşımının problem çözme becerisinin kazanılmasına katkı sağlayabileceğini savunmuştur.

Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer alan yer temelli eğitim ile ilişkili etkinlikler incelendiğinde MEB Yayınları tarafından hazırlanmış olan ders kitabında YTE ile ilişkili dört etkinliğe yer verildiği tespit edilirken özel yayınevi tarafından hazırlanmış olan ders kitabında iki etkinliğe yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Küresel Bağlantılar öğrenme alanı öğrencilerin gündemi takip etmesini, karşılaştığı sorunlara çözüm üretmesini (MEB, 2018), yakın çevrelerindeki ithalat-ihracat faaliyetlerini, kültürel miras ögelerini öğrenmesini ve kendi yerel kültürü ile diğer kültürleri karşılaştırmasını amaçlamaktadır. Etkinlikler de öğrencilerin gündemi takip etmesini, karşılaştığı sorunlara çözüm üretmesini, yakın çevrelerindeki ithalat-ihracat faaliyetlerini, kültürel miras ögelerini öğrenmesini ve kendi yerel kültürü ile diğer kültürleri karşılaştırmasını amaçladığından etkinliklerin YTE'nin girişimcilik fırsatları ve kültürel çalışmalar alt boyutlarında olduğu tespit edilmiştir. Mentiş Taş ve Özkaral (2015) çalışmasında 5. Sınıf etkinliklerinin gerçek dünya meselelerini çözmeye yönelik olmadığını savunmuştur. Kırboğa (2020) çalışmasında YTE yaklaşımı ile bir bölgeye özgü Millî parkın turizm alanında kullanılmasının ekonomiye ve bölgeye katkısının öğrenciler tarafından daha iyi değerlendirileceğini belirtmiştir. "SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar." kazanımı da YTE ile ilişkili olabilecek bir kazanım olarak belirlenmesine rağmen her iki yayınevine ait ders kitabında da bu kapsamda hiçbir etkinliğe yer verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca "SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras ögelerine örnekler verir." kazanımı da YTE ile ilişkili olabilecek bir kazanım olarak belirlenmesine rağmen özel yayınevine ait ders kitabında bu kapsamda hiçbir etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak yer temelli eğitim yaklaşımına yer verme durumları araştırılan iki sosyal bilgiler ders kitabı (MEB ve özel yayınevi) incelendiğinde MEB tarafından hazırlanmış olan ders kitabında özel yayınevi tarafından hazırlanmış olan ders kitabına göre YTE yaklaşımına ilişkin daha fazla etkinliğe yer verildiği belirlenmiştir. MEB tarafından hazırlanan ders kitabında YTE ile ilişkilendirilebilecek 37 etkinlik yer alırken özel yayınevi tarafından hazırlanmış olan ders kitabında 29 etkinlik olduğu tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin YTE ile ilişkilendirilebilecek etkinlikler olmasına rağmen öğrencilerin özellikle okul dışı öğrenme ortamlarında yaparak yaşayarak öğrenmesine kısıtlı olarak imkân tanıyan etkinlikler olduğu söylenebilir. Etkinlikler sayı bakımından yeterli olarak nitelendirilebilecek olsa bile nitelik bakımından daha üst düzey ve etkili öğrenmelere yer veren etkinliklerin ders kitaplarına dâhil edilmesi gerekli görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları bağlamında ders kitaplarında YTE yaklaşımına yönelik daha kapsayıcı, öğrenciyi okul dışı öğrenme ortamlarına daha çok yönlendiren etkinliklere daha fazla yer verilmesi, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilerin çevrelerini tanımasına (coğrafi, tarihi, kültürel, ekonomik vb.) ne oranda katkı sağladığına yönelik çalışmalar yapılması, ders kitaplarının YTE yaklaşımı kapsamında anlatım ve uygulamalara yer verme durumu hakkında öğretmenlerle görüşmelerin yapıldığı çalışmalara yer verilmesi, YTE ile ilişkili olduğu belirlenen kazanımlar doğrultusunda etkinlik örneklerinin geliştirildiği ve 4., 6., ve 7. sınıf düzeylerinde yer alan kazanımların YTE ile ne oranda ilişkili olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça/Reference

Açıkgöz, S. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. E Kare Yayınları.

Akkaya, M. (2014). *Sosyal bilgilerde yer temelli öğretim yaklaşımı.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bartholomaeus, P. (2006). Some rural examples of place-based education. *International Education Journal, 7*(4), 480-489.

Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları. Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.

Çakmak, S., & Akbaş, Y. (2019). 7. sınıf öğrencilerinin yer temelli eğitim yaklaşımına dayalı proje çalışmalarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *14*(3), 1301-1324. http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22600

Deringer, S. A. (2017). Mindful place-based education: Mapping the literature. *Journal of Experiential Education*, *40*(4), 333-348. https://doi.org/10.1177/1053825917716694

Elfer, C. (2012). Place-based education in Georgia: imagining the possibilities for local study in the contemporary social studies classroom. *The Georgia Social Studies Journal*, *2*(2), 46-51.

Evans, R. T., & Kılınç, E. (2013). History of place-based education ın the social studies field. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(14), 263-280.

Evirgen, Ö. F., Özkan, J., & Öztürk S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler ders kitabı 5.* Millî Eğitim Bakanlığı.

Fly, M. J. (2010). A place-based model for K-12 education in Tennessee. *Department of Forestry, Wildlife, & Fisheries College of Agriculture Sciences and Natural Resources The University of Tennessee–Knoxville, TN*.

Gürbüz, Ş., & Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, *32*(4), 3-12.

Gruenewald, D. A. (2005). Accountability and collaboration: Institutional barriers and strategic pathways for place-based education. *Ethics, Place & Environment*, *8*(3), 261–283. https://doi.org/10.1080/13668790500348208

Israel, A. L. (2012). Putting geography education into place: What geography educators can learn from place-based education, and vice versa. *Journal of Geography*, *111*(2), 76-81. http://dx.doi.org/10.1080/00221341.2011.583264

Kalafat, S. (2018). *5. sınıf fen bilimleri dersindeki 'mantarları tanıyalım' konusunda, yer temelli eğitimin akademik başarıya ve tutuma etkisi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Kırboğa, O. (2020). Munzur Vadisi Millî Parkı turizm potansiyelinin yer temelli öğretim kapsamında değerlendirilmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi, 25*(44), 201-216. https://doi.org/10.17295/ataunidcd.786277

Kırboğa, O. (2022). *Yer temelli öğretim yaklaşımının 12. sınıf coğrafya dersinde akademik başarıya etkisi ve uygulamaya yönelik öğrenci görüşleri*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Köşker, N. (2012). *Coğrafya eğitiminde yer temelli öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köşker, N., & Karabağ, S. (2012). Coğrafya eğitiminde yer temelli öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *163*(163), 123-137.

Madden, E. J. (2016). *Place-based education: Educator perspectives on a critical pedagogy*. Prescott College.

McInerney, P., Smyth, J., & Down, B. (2011). 'Coming to a *place* near you?' The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *39*(1), 3–16. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540894

MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara.

Mentiş Taş, A., & Özkaral, T. (2015). Sosyal bilgiler 4-5. sınıf programı ve ders kitaplarının yer temelli eğitim yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (Özel sayı)*, 32-43.

National Council for the Social Studies. (2010).National curriculum standards for social studies. https://www.socialstudies.org/

Özkaral, T. C., & Daş, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumları. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, *8*(101), 2610-2621. https://doi.org/10.21733/ibad.846169

Powers, A. L. (2004). An evaluation of four place-based education programs. *The Journal of Environmental Education*, *35*(4), 17-32. https://doi.org/10.3200/JOEE.35.4.17-32

Promise of Place. (2010). The benefits of place-based education: a report from the place-based education evaluation collaborative. https://www.promiseofplace.org/

Resor, C. W. (2010). Place-based education: What is its place in the social studies classroom? *The Social Studies*, *101*(5), 185–188. https://doi.org/10.1080/00377990903493853

Russell-ciardi, M. (2006). Place-based Education in an Urban Environment1. *Museum International*, *58*(3), 71–77. https://doi.org/10.1111/j.1468-0033.2006.00570.x

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *4*(1), 227-256.

Semken, S., Ward, E. G., Moosavi, S., & Chinn, P. W. U. (2017). Place-based education in geoscience: Theory, research, practice and assessment. *Journal of Geoscience Education*, *65*(4), 542–562. https://doi.org/10.5408/17-276.1

Smith, G. A. (2007). Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, *13*(2), 189–207. https://doi.org/10.1080/13504620701285180

Sobel, D. (2023). *Yer temelli eğitim okulu ve yaşadığımız çevreyi birleştirmek*. Yeni İnsan.

Tabaru Örnek, G. (2022). *Hayat bilgisi dersinde yer temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve çevre okuryazarlığına etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, İ. (2018). Yer temelli eğitim yaklaşımı ve sosyal bilgiler öğretim programlarına yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 141- 158. https://doi.org/10.17679/inuefd.326727

Wanich, W. (2006). Place-based education in the united states and thailand: with ımplications for mathematics education. Working Paper No. 33. *Appalachian Collaborative Center for Learning, Assessment, and Instruction in Mathematics (ACCLAIM)*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495019.pdf

Yemini, M., Engel, L., & Ben Simon, A. (2023). Place-based education–a systematic review of literature. *Educational Review*, 1-21. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260

Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yıldız, N., & Mentiş Taş, A. (2015). Hayat bilgisi 1, 2 ve 3. sınıf programı ile ders kitaplarının yer temelli eğitim açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 273-284.

Yıldız Yılmaz, N., & Tabaru, G. (2017). Fen bilimleri 3 ve 4. sınıf öğretim programı ile ders kitaplarının yer temelli eğitim açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(3), 1584-1605. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338849

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Place-based education (PBE) is an approach that takes learning out of the school by incorporating the schoolyard, local community and environment into learning, as well as the environment in which students live. PBE provides opportunities for students to encounter local heritage, cultures, opportunities, and experiences and uses these as a foundation for the study of social studies, science, mathematics, language arts and other subjects across the curriculum (Promise of place, 2010). At the same time, since PBE involves raising awareness about social issues, generating solutions to local problems and showing examples of entrepreneurship based on geographical and economic conditions, it will not only help students understand the past and present but also prepare them for the future and make them feel a sense of belonging and responsibility towards the society they live in (Daş, 2021; Köşker, 2012). PBE is divided into different sub-dimensions for each subject and these sub-dimensions are categorized under five different headings by Smith (2002). These include cultural studies that enable students to learn about the culture and history of the society they live in and direct them to historical research; nature studies that enable students to discover the natural features of the place where they live and use what they have learnt; problem solving processes that enable students to take an active role in solving a problem by enabling them to identify local problems through their knowledge and experiences and to propose solutions; entrepreneurship opportunities, where students are offered career choices and job opportunities in their local environment, encouraged to create their own economic opportunities in the community and learn about the livelihoods of the place where they live and generate creative ideas from them; and community studies, where students are given the opportunity to take an active role in social processes, develop ideas and share their views on social issues (Wanich, 2006), which develops a sense of social commitment and social responsibility in students. The social studies course is one of the courses where the PBE approach can be used in the most appropriately since it is a course that includes many areas of society in terms of content (Daş, 2021) and is based on the acquisition of responsible and effective citizens (Üztemur et al., 2018). Based on all these, when the behaviors and skills aimed to be gained in the social studies course are shaped according to PBE, it will contribute to the acquisition of qualified individuals with high environmental awareness who know their immediate environment well in terms of geographical, cultural, historical, social, etc. aspects and can produce solutions to the problems occurring in their environment (Özkaral & Daş, 2022). Considering the importance of using PBE in the social studies course, it is important to determine the extent to which existing social studies textbooks include the PBE approach. The aim of the study is to first determine the 5th grade level outcomes included in the 2018 curriculum within the scope of PBE and then to determine which sub-dimension of PBE is covered by the activities corresponding to these learning outcomes in the 5th grade social studies textbooks.

2. METHOD

The study is a descriptive survey research designed according to the qualitative research method. The data source of this study consists of two 5th grade social studies textbooks prepared by a state and private publishing house and the 2018 social studies curriculum. Document analysis was used as the data collection method in the study. In line with the purpose of the study, four researchers who are experts in the field identified the achievements in the 2018 social studies curriculum that are related to locality. In line with the results obtained here, two social studies textbooks belonging to the 5th grade were examined. "Textbook Activity Review Form" was used as a data collection tool. Descriptive analysis method was used to analyze the data. The data obtained in the study were analyzed as unit, subject, outcome, activity purpose and PBE dimension of the activity.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

With the inclusion of the PBE curriculum in education, the traditional curriculum framework and in connection with this the learning culture of students will change fundamentally (Fly, 2010). Considering

the importance of using the PBE approach in the social studies course, for the purpose of the study, it was concluded that 18 learning outcomes out of a total of 33 learning outcomes in the 5th grade level of the curriculum were related to PBE. Among these learning areas that include learning outcomes that can be associated with PBE, it was determined that the learning area that is less associated with PBE is the "Individual and Society" learning area and the learning area that is more associated with PBE is the "Culture and Heritage" learning area. As a result, when the two social studies textbooks that were investigated for their inclusion of the PBE approach were examined, it was determined that more activities were included in the textbook prepared by the state. In the textbook prepared by the state, there are 37 activities that can be associated with PBE, while there are 29 activities in the textbook prepared by the private publishing house. Although these activities are activities that can be associated with PBE, it can be said that they are limited activities that allow students to learn by doing and experiencing, especially in out-of-school learning environments. Even if the number of activities can be described as sufficient in terms of number, it is necessary to include activities that include higher level and effective learning in terms of quality in the textbooks. In the context of the results of this study, it can be suggested to include more activities in the textbooks that are more inclusive towards the PBE approach and that direct students to out-of-school learning environments more, to conduct studies on the extent to which the activities in the textbooks contribute to students' recognition of their environment, and to conduct studies in which activity examples are developed in line with the gains determined to be related to PBE.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.03.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-61923333-050.99-227557

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmada 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri toplama aracının belirlenmesi, danışmanlık.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI (ACKNOWLEDGEMENT)

Bu makale TÜBİTAK tarafından desteklenen 3005 program kodlu ve 222K234 numaralı "Yerel, Tarihi, Kültürel ve Doğal Varlıkların Öğretim Programları ile Entegrasyonu" başlıklı projenin bir bölümünden üretilmiştir. Araştırmaya destek veren TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Bu araştırmanın herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantısı yoktur. Araştırmada yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 1083– 1102. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1550492

Öğretmen Liderliğini Anlamak: Matematik Öğretmenlerinin Eylem ve Söylemleri

Understanding Teacher Leadership: Actions and Discourses of Mathematics Teachers

Recep ÜN[1], **Celal Teyyar UĞURLU**[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 15.09.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 05.05.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Araştırmada matematik öğretmenlerinin öğretmen liderliğinin anlamına ilişkin görüşleri, öğretmen lider olarak matematik alanına ilişkin eylem ve söylemleri, karşılaştıkları engeller ve bu engelleri aşma stratejilerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim, araştırmanın deseni olarak seçilmiştir. Çalışma grubu belirlemede, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, bu bağlamda 2023-2024 eğitim öğretim yılında Hatay ilinin Antakya ilçesinde görev yapmakta olan 12 ortaokul matematik öğretmeniyle tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Çözümleme aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formlarının çözümlenmesinde içerik analizi, yapılandırılmış gözlem formlarının çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bulgular, matematik öğretmenlerinin öğretmen liderliği konusunda önemli görüşler ortaya koymuştur. Öğretmen liderliğinin anlamı; iş birliği ve iletişim, mesleki nitelikler, öğretmen nitelikleri, roller, görevler ve sorumluluklar kategorileri etrafında şekillenmektedir. Matematik öğretmenlerinin alana ilişkin söylemleri öğretmen desteği, mesleki amaçlar ve bireysel gelişim kategorileri etrafında şekillenirken bu söylemlere karşı, iş birliği ve iletişim, mesleki eylemler, öğretim tarzı ve görevler kategorileri dâhilinde eylemlerde bulundukları tespit edilmiştir. Matematik öğretmenlerinin, liderlik rolleri sırasında çeşitli engel ve zorluklarla karşılaştıkları, bu durumların liderlik yapmalarını zorlaştırdığı, engelleri aşmak için iş birliği ve iletişim, güdüleme ve destek sağlama gibi çok çeşitli stratejiler geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Matematik öğretmenlerinin meslektaş, öğrenci ve veli arasındaki iletişimi güçlendirilerek okul içerisinde iş birliği teşvik edilmeli, onlara kaynak ile materyal desteği sağlanmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin derse karşı ön yargılarını kırmak için çeşitli stratejiler geliştirmeli, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri sürekli olarak desteklenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderliği söylemleri, Öğretmen liderliği eylemleri, Öğretmen liderliği engelleri, Engelleri aşma stratejileri, Matematik öğretmeni

&

Abstract: The aim of the study is to reveal the views of mathematics teachers on the meaning of teacher leadership, their actions and discourses regarding the field of mathematics as a teacher leader, the obstacles they encounter and the strategies to overcome these obstacles. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was selected as the research design. In determining the study group, maximum diversity sampling, one of the purposeful sampling methods, was used. In this context, the study group of the study was completed with 12 secondary school mathematics teachers working in the Antakya district of Hatay province in the 2023-2024 academic year. The semi-structured interview form and structured observation form prepared by the researchers were used as data collection tools. In the analysis phase, content analysis was used in the analysis of the semi-structured interview forms, and descriptive analysis was used in the analysis of the structured observation forms. The findings revealed important views of mathematics teachers on teacher leadership. The meaning of teacher leadership is shaped around the categories of cooperation and communication, professional qualifications, teacher qualifications, roles, duties and responsibilities. While the discourses of mathematics teachers regarding the field are shaped around the categories of teacher support, professional goals and individual development, it has been determined that they take actions against these discourses within the categories of cooperation and communication, professional actions, teaching style and tasks. It has been concluded that mathematics teachers encounter various obstacles and difficulties during their leadership roles, that these situations make it difficult for them to lead, and that they develop various strategies such as cooperation and communication, motivation and support to overcome obstacles. The communication between mathematics teachers, their colleagues, students and parents should be strengthened, and cooperation should be encouraged within the school, and they should be provided with resources and material support. Teachers should develop various strategies to break the prejudices of students against the course, and the professional and personal development of teachers should be continuously supported.

Keywords: Teacher leadership discourses, Teacher leadership actions, Teacher leadership barriers, Strategies to overcome barriers, Mathematics teacher

Atıf/Cite as: Ün, R., & Uğurlu, C. T. (2025). Öğretmen liderliğini anlamak: Matematik öğretmenlerinin eylem ve söylemleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1083-1102, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1550492*.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Sorumlu Yazar: Recep ÜN, Milli Eğitim Bakanlığı, unrecep@gmail.com, ORCID: 0009-0001-2964-6281
[2] Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, celalteyyar@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7933-9327

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Liderlik, geçmişten günümüze çeşitli kuramlar aracılığıyla tanımlanmış ve incelenmiştir. Bu kuramlar, liderliğin doğasını, liderlerin özelliklerini ve liderlik süreçlerini farklı perspektiflerden ele alır (Beycioğlu, 2009, s. 17-33). Liderliğin bilimsel araştırmalara konu olmasıyla birlikte zamanla farklı liderlik tanımları ortaya çıkmış, gelişip evrimleşmesi sağlanmıştır. Bu tanımlar, içerisinde bulunduğu şartlardan, bakış açılarından, amaç ve hedeflerden etkilenmiştir (Northouse, 2016, s. 2). Liderlik, disiplinler için uzun süredir kafa karıştırıcı bir kavram olsa da çoğunlukla insanların aklına bu kavramla ilgili belli bir imaj gelir (Sousa, 2003, s. 8). Liderler; zekâ, dürüstlük, bilgi, görev ahlakı ve göreve adanmışlık gibi özellikleriyle izleyenlerini örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için motive eden kişilerdir. Liderler, aynı zamanda sezgileri güçlü olan, ufukların ötesini görebilen kişi olarak da tanımlanabilir (Winston & Patterson, 2006). Alanyazında yer alan diğer liderlik tanımlarından bazıları şu şekildedir: Gedik (2020), liderliği, insanların davranışlarını yönlendiren ve yöneten adımlar, kurallar ve süreç olarak tanımlamaktadır. Bass ve Stogdill (1990, s. 13) liderliği, izleyenler ve grup arasındaki etkileşim olarak görmekte, izleyenlerini etkileyerek amaçlara uygun yönlendirme ve koordine etme şeklinde tanımlamaktadır. Northouse (2016, s. 6) ise liderliği, kişinin, izleyenleri ortak bir hedefe ulaştırmak için etkilediği süreç olarak tanımlarken Yukl (2013, s. 76), lider kişileri, izleyenleri amaçları gerçekleştirmeye teşvik ederken dönüşüme öncülük eden kişiler olarak tanımlamaktadır. Sonuç olarak liderlik, belirli amaçlar doğrultusunda izleyenlerinin davranışlarını etkileyebilme süreci olarak tanımlanabilir.

Eğitim kurumlarının temel amacı, eğitimin en büyük kaynağı olan öğrencileri toplumun ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda yetişmiş bir birey olarak topluma geri kazandırmaktır (Dursun, 2023, s. 5). Bunun etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi kurumların yönetim şekli, kurum iklimi, vizyon ve misyon gibi bileşenlerin doğru bir şekilde uygulamaya koyulmasıyla mümkün olmaktadır (Balcı, 1988). Liderler ise çalışanlar arasında iyi bir iletişim kurarak olumlu bir kurum atmosferi oluşturur. Yönlendirme ve harekete geçirme yeteneklerini kullanarak eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmasında daha etkili ve verimli olur (Amalia vd., 2020). Diğer taraftan eğitimin iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde meslektaşlarına öncülük eder (Robinson, 2006). Farklı liderlik yaklaşımlarını kullanarak eğitim kurumlarında esnekliği sağlar. Bu durum aynı zamanda değişen ihtiyaçlara daha hızlı ve etkili bir şekilde adapte olmalarına yardımcı olur (Kılınç, 2023, s. 39).

Eğitim alanında liderlik yaklaşımları arasında etkili liderlik, açık liderlik, vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, etik liderlik, süper liderlik gibi liderlik yaklaşımları öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer eğitim çalışanlarının rollerini ve etkileşimlerini anlamada, aynı zamanda eğitimde başarı ve gelişimi desteklemede kritik bir rol oynar (Polat & Arabacı, 2014; Sucu, 2016; Tahaoğlu & Gedikoğlu, 2009; Tarım, 2022; Yalçınkaya Akyüz, 2002). Bu yaklaşımlar arasında özellikle dönüşümcü liderlik, hizmetkâr liderlik ve durumsal liderlik gibi yaklaşımlar, eğitim ortamının dinamik yapısına uygun stratejiler sunar (Balay vd., 2014; Beycioğlu, 2009; Karip, 1998; Kaya & Karadağ, 2015).

Eğitimde liderlik, özellikle öğretmen liderliği olarak ele alındığında, okulun akademik ve sosyal iklimini şekillendirmede belirleyici bir etkiye sahiptir. Öğretmen liderler, sınıflarında ve okullarında dönüşümcü değişiklikler yapabilme, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini etkileyebilme ve eğitim ortamını iyileştirebilme kapasitesine sahiptir (Beycioğlu & Aslan, 2010; Eker, 2019; Sebastian vd., 2016). Öğretmen liderliği, öğrencilerin öğrenme süreçlerine doğrudan etki eden bir unsur, okul içi değişim ve gelişimin katalizörü olarak görülür. Öğretmenler, sınıf içindeki liderlik rolleriyle sadece bilgi aktarımı yapmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkıda bulunur (Gürez, 2023; Harris & Muijs, 2004).

Öğretmen liderliği, eğitimde öğretmenlerin sadece ders anlatan birer eğitimci olmanın ötesine geçerek okul yönetimi, okul kültürü, öğretim süreçleri, öğrenci başarısı ve mesleki gelişim gibi birçok alanda meslektaşlarını, müdürlerini ve okul topluluğunun diğer üyelerini etkiledikleri süreçtir (Poekert vd., 2016). Ayrıca öğretmen liderler, mesleğini ve öğrencilerini seven, özverili çalışan, fedakâr, iletişim becerilerini etkili kullanabilen, rol model olan, kendini sürekli geliştiren ve çevresine güven veren kişiler olarak

tanımlanmaktadır (Can, 2006). Öğretmenler, okulun gelişimi için gerekli eylemleri sınıflarında uygulamaya dönüştürme ve meslektaşlarına yardımcı olma (eyleme geçme), iş birliğine dayalı çalışma yöntemlerini teşvik ederek meslektaşlarının karar verme süreçlerine katılımını sağlama (aktif katılım), kaynak temin etme, yeni bilgiler edinme, kendini geliştirme (mesleki gelişim) ve meslektaşlarıyla yakın ilişkiler kurma, güçlü yönlerini geliştirme, birbirinden öğrenme (ilişkiler) olmak üzere dört alt boyutta liderlik özellikleri sergiler (Harris & Muijs, 2002). Öğretmen liderler, öğrencilere ve diğer öğretmenlere liderlik yaparken aynı zamanda okul içinde çeşitli operasyonel görevler üstlenir. Okulun gelişimi için sivil toplum kuruluşları, dernekler, veli gibi dış çevre ile ilişki içerisinde olur (Harris & Muijs, 2004, s. 23).

Öğretmen liderler, tüm bu rolleri icra ederken dönüşümsel liderlik ve paylaşılan liderlik yaklaşımlarının izlerini taşır (Yiğit vd., 2013). Dönüşümsel liderlik özellikleriyle okulun geliştirilmesinde etkin bir rol oynar, meslektaşlarını teşvik eder ve fırsatlar yaratabilmek için makul riskler almaktan kaçınmaz. Bu durum, bazen otoriteye karşı bir meydan okuma olarak algılanabilir (Alger, 2008). Ayrıca öğretmen liderliği ile paylaşılan liderlik, okul başarısı için birbirini tamamlayan yaklaşımlardır. Öğretmen liderler, yöneticilerle birlikte hareket ederek okulun genel hedeflerine ulaşmasını sağlar. Yöneticilerin liderliği paylaşmasıyla birlikte okul içerisinde daha güçlü bir iş birliği ve kolektif sorumluluk kültürü oluşturur (Nappi, 2014). Öğretmen liderler, okulun başarısı ve gelişimini sağlamak için süreç içerisinde hizmetkâr liderlik yaklaşımının özeliklerini gösterir. Liderler, empati becerilerini kullanarak öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olur, onları anlamak ve desteklemek için çaba gösterir. Dinleme becerilerini kullanarak kapsayıcı ve etkili bir iletişim ortamı oluşturup ikna becerileriyle farklı fikirlerin birleştirilmesinde etkin bir rol oynar. Farkındalık ve öngörü becerilerini kullanarak gelecekteki zorlukları tahmin eder, stratejik planlamalar yapar ve çözüm odaklı bir yaklaşım sergiler (Crippen & Willows, 2019). Öğretmenlerin taşıdıkları bu özellikler değişime öncülük etme kapasitelerini artırarak okullardaki uygulamaların etkinliğini sağlar. Öğretmenlerin yaratıcılığını ve enerjilerini ortaya koymalarına, aynı zamanda ahlaki bir bağlılıkla eğitim sistemindeki kaliteyi geliştirmesine olanak tanır. Profesyonelliği artırarak öz değerlendirme ve hesap verilebilirlik kapasitesini geliştirir. Güvenilir ve pratik uygulamalara dayanan bilgi üretimini teşvik eder (Frost, 2010). Ancak öğretmenlerin liderlik yapması için aynı zamanda kişiler arası iletişim kurması, öğretmen eğitimini meslek hayatı boyunca süren uzun bir süreç olarak görmesi ve meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunması gerekmektedir (Bakioğlu, 1998). Sonuç olarak öğretmen liderliğinin temelinde okulları öğrenen örgütlere dönüştürmek, öğretmenlerin bu sürece aktif katılımı için daha donanımlı hale gelmesi ve okulların daha demokratik ortamlara dönüşmesine katkı sağlama düşüncesi yatmaktadır (Beycioğlu & Aslan, 2012).

Bu bağlamda eğitimde liderlik yaklaşımları, özellikle öğretmen liderlerinin eğitim ortamı içerisindeki rolleri, bu rolleri icra ederken karşılaştıkları engeller ve engellerle nasıl başa çıktıkları kritik bir öneme sahiptir. Ancak Harris (2003), öğretmenlerin okullarda lider olduğu fikrine karşı çıkıldığını belirtmiştir. Bunun sebepleri olarak liderliğin paylaşılmak istenmemesi, yapısal ve kültürel zorluklar, öğretmenlerin mevcut görevlerinin ötesinde liderlik uygulamalarını gerçekleştiremeyecekleri düşüncesi ve gerçekleştirilse bile otoriteye meydan okuyacağı düşüncesi gösterilmektedir. Arslan ve Özdemir (2015), öğretmenlerin liderlik rollerini geliştirmek için okullardaki mevcut uygulamaların yetersiz olduğunu belirtmiş bu yetersizliğin bireysel, okul ve merkezi yönetim gibi farklı engellerden kaynaklandığını ifade etmiştir. Can (2006), öğretmenlerin liderlik rollerinin birçok yarar sağladığını ancak ortaya koyulmasında okul kültürü, rol tanımları, zaman gibi engellerle karşılaşıldığını belirtmiştir. Savaş (2019) ise öğretmen liderliğini etkileyen en önemli unsur olarak okul müdürünün desteği ve okul kültürü olduğunu bunların dışında zaman yetersizliği, okulun fiziki imkânları, kişisel özellikler, ekonomik kaygılar ve yasal mevzuat gibi durumların öğretmen liderliğini etkilediğini belirtmiştir.

Matematik eğitimi, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede merkezî bir role sahiptir (Duran & Taşpınar, 2023; Sebetci & Aksu, 2014). Bu becerilerin gelişiminin, öğretmenlerin liderlik rollerine bağlı olduğu düşünülmektedir. Alanda yapılan araştırmalara bakıldığında genellikle genel eğitim bağlamında öğretmen liderliğine odaklanmış ve disiplinlere özgü

liderlik uygulamaları yeterince incelenmemiştir. Ulusal Tez Merkezi'nde "öğretmen liderliği" ve "eğitimde öğretmen liderliği" anahtar kelimeleri ile arama yapıldığında birçok yüksek lisans ve doktora tezi bulunmaktadır. Bu tezlerden birkaçı sınıf ve Türkçe disiplinlerine özgü iken geriye kalan araştırmalar genel eğitim bağlamında kalmıştır. Google Scholar'dan aynı anahtar kelimeler ile arama yapıldığında, benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Yapılan aramalarda matematik öğretmenlerinin eğitim ortamı içerisindeki öğretmen liderliğine ilişkin bir çalışma bulunamamış özellikle matematik gibi spesifik bir disiplinde öğretmen liderliğinin eğitim ortamında nasıl tezahür ettiği konusu, mevcut alanyazında büyük oranda göz ardı edilmiştir. Bu bağlamda, matematik öğretmenlerinin eğitim ortamı içindeki liderlik rolleri ve bu rolleri uygularken karşılaştıkları engeller, öğretmen liderliği alanyazında önemli bir boşluk oluşturmaktadır. Bu araştırma, matematik öğretmenlerinin liderlik eylem ve söylemlerini detaylı bir şekilde inceleyerek bu alandaki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, matematik öğretmenlerinin eğitimdeki liderlik rollerini güçlendirecek bilgiler sağlayacaktır. Bu şekilde, öğretmen liderliği alanındaki mevcut alanyazın genişletilecek ve öğretmen liderliği alanındaki gelecekteki araştırmalara yön verilecektir.

Araştırmanın amacı, matematik öğretmenlerinin perspektifinde, eğitim ortamı içerisinde matematik alanındaki liderlik rolleriyle ilgili eylem ve söylemlerinin neler olduğunu belirlemektir. Bununla birlikte öğretmenlerin karşılaştığı, eylem ve söylemlere ilişkin engeller ve bu engelleri ortadan kaldırmak için kullandığı stratejilerin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki problemler ele alınmıştır.

1- Matematik öğretmenlerinin öğretmen liderliğinin anlamına ilişkin görüşleri nelerdir?
2- Matematik öğretmenlerinin eğitim ortamı içerisinde matematik alanındaki liderlik rolleriyle ilgili söylemleri nelerdir?
3- Matematik öğretmenlerinin eğitim ortamı içerisinde matematik alanındaki liderlik rolleriyle ilgili eylemleri nelerdir?
4- Matematik öğretmenleri, liderlik rolleriyle ilgili olarak hangi engellerle ve zorluklarla karşılaşmaktadır?
5- Matematik öğretmenlerinin liderlik rolleriyle ilgili engel ve zorlukları aşma stratejileri ve çözüm yolları nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, olgubilim araştırmanın deseni olarak seçilmiştir. Bu desende, farkında olduğumuz ancak derinlemesine anlayamadığımız olgulara odaklanılarak, bunları deneyimleyen birey veya gruplardan görüşme ve gözlem yoluyla veri toplanır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 66-68). Araştırmada matematik öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerini farklı boyutlarıyla derinlemesine incelemek amacıyla bu desen tercih edilmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, örneklemde çalışılan konuya taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en iyi şekilde yansıtmaktır. Amaç ise çeşitliliğe göre konunun ortak veya farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 117). Çeşitliliğin sağlanması için yaş ve kıdem özellikleri farklılaştırılmış, cinsiyetin dengeli bir şekilde dağılımına dikkat edilmiş, ayrıca çalışılan bölgenin durumu da göz önünde bulundurularak Hatay ilinin Antakya ilçesindeki okullar; kırsal kesimde kendi binasında eğitim veren okullar, konteyner kentte eğitim veren okullar, 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depreminde mevcut binaları yıkılıp sağlam okullarda geçici süreli ikili eğitim veren okullar (misafir okul) ve bunların dışında kendi binasında eğitim veren okullar olmak üzere 4 kategoriye ayrılmıştır. Her kategoriden 1 okul olmak üzere toplam 4 okuldan ortaokul matematik öğretmenleri gönüllülük esasına göre araştırma kapsamına alınmış olup katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1.
Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Özellikleri

Kodlar	Yaş	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Durumu	Okul Türü
Ö1	34	Erkek	10	Lisans	Diğer
Ö2	54	Erkek	30	Lisans	Kırsal Kesim
Ö3	42	Kadın	20	Lisans	Konteyner Kent
Ö4	32	Kadın	9	Lisans	Misafir Okul
Ö5	28	Erkek	6	Lisans	Konteyner Kent
Ö6	34	Kadın	11	Lisans	Konteyner Kent
Ö7	45	Erkek	20	Lisans	Konteyner Kent
Ö8	28	Erkek	3	Lisans	Misafir Okul
Ö9	29	Kadın	7	Lisans	Diğer
Ö10	43	Kadın	24	Yüksek Lisans	Konteyner Kent
Ö11	27	Kadın	4	Lisans	Misafir Okul
Ö12	26	Kadın	3	Yüksek Lisans	Diğer

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubundaki katılımcıların yaşlarının 26 ile 54 arasında (ortalama 35,17) değiştiği; 5 kişinin erkek 7 kişinin kadın olduğu; mesleki kıdemlerinin 3 ile 30 yıl arasında (ortalama 12,25) değiştiği; 10 kişinin lisans 2 kişinin yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu; 1 kişinin kırsal kesim, 3 kişinin diğer, 3 kişinin misafir okul ve 5 kişinin konteyner kent türü okuldan çalışmaya katıldığı görülmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada kullanılacak veriler görüşme ve gözlem yapılarak toplanmış, katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmış gözlem formuyla bilgiler alınmıştır. Görüşme formu soruları ve gözlem formunda yer alan ifadeler, problemler göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın doğrultusunda taslak olarak hazırlanmıştır. Taslak olarak hazırlanan görüşme ve gözlem formları, eğitim yönetimi alanında öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş, uzman görüşü eleştirilerine göre yeniden düzenlenmiştir. Hatay ilinin Antakya ilçesinde görev yapmakta olan 1 öğretmen ile ön uygulama yapılarak veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir.

2.3.1. Görüşme formu

Araştırmada kullanılan görüşme formu soruları 10 ana soru 3 sonda sorusu olmak üzere toplamda 5 bölümden oluşmaktadır. Veriler, katılımcılarla bireysel görüşme yapılarak 2024 yılının Mayıs ayında toplanmıştır. Öncelikle katılımcılara gönüllü katılımcı formu beyan edilerek araştırma hakkında ve kişisel bilgilerin korunacağına dair bilgi verilmiştir. Görüşme sırasında katılımcılara "Matematik öğretmeni olarak liderlik rol ve sorumluluklarınız nelerdir?", "Öğretmen lider olarak matematik eğitiminde karşılaştığınız engel ve zorluklar nelerdir?", "Bu zorlukları ve engelleri aşmak için hangi stratejileri ve çözüm yollarını kullanıyorsunuz?" gibi sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşmede anlaşılmayan kısımlar katılımcılara sorularak teyit edilmiştir. İzin veren katılımcılar için ses kaydı alınmış, diğer katılımcılar için not tutulmuş, elde edilen veriler yazıya geçirilmiştir. Sonrasında görüşme formları ve yazıya geçirilen veriler karşılaştırılmıştır.

2.3.2. Gözlem formu

Araştırmada matematik öğretmenlerinin sınıflarda öğretmen lider olarak neler yaptıklarının incelenmesi amacıyla yapılandırılmış gözlem formu oluşturulmuş, görüşme yapılan matematik öğretmenleri aynı zamanda bir ders saati boyunca gözlemlenmiştir. "Öğretmen, öğrencilerin matematik becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalara yer veriyor.", "Öğretmen, öğrencilere net talimatlar veriyor ve beklentilerini açıkça ifade ediyor.", "Öğretmen, matematik konusunda bilgisiyle ve tutumuyla iyi bir rol model oluşturuyor." şeklinde çeşitli ifadelere yer verilmiş olan form, 5 kategoriden oluşmaktadır. Gözlem

sırasında katılımcıların her bir kategoride yer alan ifadeleri gerçekleştirip gerçekleştirmeme durumuna göre "evet, hayır, kısmen" kutucukları işaretlenmiştir. Ayrıca, gözlem formunda yer almayan bir davranış gözlemlendiğinde ve/veya katılımcıların sınıf içerisindeki liderlik rollerini etkileyen bir olay gerçekleştiğinde "notlar" bölümüne kaydedilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada, görüşme verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılırken gözlem verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tercih edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine çözümlenmesini içerir ve önceden belli olmayan kategorilerin ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Betimsel analiz ise verilerin önceden belirlenmiş kategorilere göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içerir (Yıldırım & Şimşek, s. 244-251). Bu bağlamda yapılan görüşmelerden elde edilen veriler katılımcıların isimlerine göre alfabetik olarak sıralanmış, kodlarla işaretlemeler yapılmıştır. Örneğin; Ö1, katılımcının öğretmen olup alfabetik sıralamada 1. katılımcı olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılar kodlandıktan sonra, görüşme dokümanları problemler göz önünde bulundurularak içerik analizi ile çözümlenerek kodlar belirlenmiştir. Elde edilen kodlar incelenerek benzerlik gösteren, birbirleriyle ilişkili olan kodlar aynı kategori altında toplanmıştır. Oluşturulan kategoriler, alanyazında yer alan çalışmalar göz önünde bulundurularak isimlendirilmiştir. Kategoriler, tablo yardımıyla açıklanarak yorumlanmıştır. Gözlemlerden elde edilen veriler, aynı şekilde katılımcıların isimlerine göre alfabetik olarak sıralanmış, kodlarla işaretleme yapılmıştır. Katılımcılar kodlandıktan sonra veriler, gözlem formunda yer alan kategoriler ve ifadeler göz önünde bulundurularak düzenlenmiş ve açıklanmıştır. Ayrıca gözlem formunda yer alan ifadelerin dışında gözlenen davranışlar, alanyazında yer alan çalışmalar göz önünde bulundurularak mevcut kategorilerde açıklanmıştır. Son olarak, görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler çözümlendikten sonra elde edilen bulgular karşılaştırılmış, bulguların birbirlerini destekleyip desteklemedikleri açıklanmış, farklılıklar ve benzerlikler ortaya konmuştur.

2.4.1. Geçerlik ve güvenirlik

Nitel araştırmalarda güvenirlik ve geçerlik, nicel araştırmalardan farklı süreçlerle sağlanır. Nitel araştırmalarda iç güvenirliğe karşılık tutarlılık, dış güvenirliğe karşılık teyit edilebilirliğin sağlanması gerekirken iç geçerliliğe karşılık inandırıcılık, dış geçerliliğe karşılık transfer edilebilirliğin sağlanması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 289). Araştırmada problemlere uygun olarak yöntem belirlenmiş, katılımcıların gönüllülüğü ve çeşitliliği sağlanmış, görüşme ve gözlem formlarının hazırlanması sürecinde eğitim yönetimi alanında uzman görüşüne başvurulmuş, katılımcılarla yapılan görüşme ve gözlemlerde alanyazında yer alan gerekli adımlar takip edilerek tutarlılık sağlanmıştır. Kodların ve kategorilerin belirlenmesi yani çözümleme sürecinde eğitim yönetimi alanında öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, elde edilen kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiş, gerekli veri indirgeme işlemleri yapılarak teyit edilebilirlik sağlanmıştır. Sonuç olarak araştırmanın bu kısmıyla güvenirlik sağlanmıştır.

Geçerliliğin sağlanması amacıyla, görüşme formlarında bazı soruların daha anlaşılır olması için sonda soruları düzenlenmiş ve deneme görüşmesi yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde izin veren katılımcıların ses kaydı alınmış, diğer katılımcıların cevapları not tutulup elde edilen veriler yazıya geçirilmiş, anlaşılmayan kısımlar katılımcılara sorularak teyit edilmiş, bulgular kısmında direkt alıntılara yer verilerek inandırıcılık sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın süreci detaylı olarak anlatılmış, örneklemin yeteri kadar çeşitlendirilmesi için maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak örneklem çeşitliliği sağlanmış ve bulgular detaylı olarak açıklanarak karşılaştırılmış, bu şekilde transfer edilebilirlik sağlanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.05.2024

3. BULGULAR

Görüşme verileri incelendikten sonra bulgular 5 tema altında toplanmış, gözleme ilişkin bulgular son kısımda ele alınmıştır.

3.1. Matematik öğretmenlerinin öğretmen liderliğinin anlamına ilişkin görüşleri

Araştırmanın birinci problemi "Matematik öğretmenlerinin öğretmen liderliğinin anlamına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Görüşmelerden elde edilen bulgular; "iş birliği ve iletişim", "mesleki nitelikler", "öğretmen nitelikleri", "roller", "görevler" ve "sorumluluklar" olmak üzere 6 kategori altında toplanmış olup Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2.
Matematik Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğinin Anlamına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar
İşbirliği ve İletişim	Öğrenci iletişimi (f=12), meslektaş iş birliği ve iletişim (f=12), veli iş birliği ve iletişim (f=7), yönetici iş birliği ve iletişim (f=4)
Mesleki Nitelikler	Rol model olma (f=7), öğrenciyi tanıyabilme (f=5), donanımlı olma (f=2), kendini geliştirme (f=2), öğrencilere kendini benimsetme (f=1), öğrencilerin güvenliğini sağlama (f=1), öğrencilerin kararlarına saygı duyabilme (f=1), öğrencilerin toplumda yer bulmalarını sağlama (f=1), öğrencilerin üstün yararını düşünebilme (f=1), öğrencilerle bütünleşebilme (f=1), sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturabilme (f=1)
Öğretmen Nitelikleri	Süreci yönetebilme (f=2), ortamı tanıma (f=2), öğretimsel lider olma (f=2), hoşgörülülük (f=2), ön yargısızlık (f=2), çözüm odaklı olma (f=1), güven ortamı oluşturma (f=1), fedakârlık (f=1), insan haklarını gözetme (f=1), sert olmayan bir mizaç (f=1), toplumun değerleriyle barışık olma (f=1)
Roller	Rehberlik (f=7), öğrencilerin yeteneklerini keşfedebilme (f=5), bilgileri doğru şekilde aktarma (f=3), dersi sevdirebilme (f=3), öğrencilerin gelişim dönemlerini dikkate alma (f=3), akademik gelişime önem verme (f=2), demokratik sınıf ortamı oluşturma (f=2), dersi oyunlaştırma (f=2), duygusal gelişime katkı sunma (f=2), ekip halinde çalışmaya yönlendirme (f=2), öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama (f=2), öğrenmeyi öğretme (f=2), etkili öğrenme ve öğretme ortamı oluşturma (f=1), farklı yöntem ve teknik kullanma (f=1), sınıf bütünlüğünü sağlama (f=1), zihinsel gelişimi önemseme (f=1)
Görevler	Belirli gün ve haftalarda görev alma (f=2), derse zamanında girip çıkma (f=2), sınıf rehber öğretmenliği yapma (f=2), danışman öğretmen olma (f=1), nöbet görevi üstlenme (f=1), okul kulüplerinde görev alma (f=1), sınıf defterini doldurma (f=1), zümre başkanlığı yapma (f=1)
Sorumluluklar	Huzurlu bir okul ortamı sağlama (f=1), okul işleyişinin devamlılığını sağlama (f=1), okul ortamındaki eksiklikleri giderme (f=1), öğrencilere ek çalışma ortamı oluşturma (f=1)

İş birliği ve iletişim kategorisi incelendiğinde katılımcıların öncelikli olarak öğrenci iletişimine, meslektaş iş birliği ve iletişimine vurgu yaptığı, bununla birlikte veli iş birliği ve iletişiminin ve yönetici iş birliğini

de önemli bulduğu görülmüştür. Katılımcılardan Ö2, görüşlerini "Biz sadece öğrenciler üzerinde durduk da esasında bu işin iskeleti olarak idare, öğretmenler… Çünkü onlarla iyi bir iletişim olmazsa, güzel bir ortam olmazsa eğitim-öğretim de aksayacaktır. Çünkü öğretmen nedir? Derse girdiği zaman kafasında hiçbir şey olmaması lazım. Güle oynaya girecek, relaks olacak, başka bir sorunu olmadan... O yüzden idare, öğretmen, hizmetli, veli bunların hepsi eğitim için çok önemli şeyler." şeklinde ifade etmiştir. Mesleki nitelikler kategorisi incelendiğinde, katılımcıların rol model olma, öğrenciyi tanıyabilme gibi özelliklerinin öne çıktığı görülmüştür. Bununla ilgili olarak Ö7, görüşlerini "Lider olarak baktığımız zaman lider, öncelikle belli bir amaca yönelik etrafındaki topluluğu yönlendirebilecek kişi olması gerekir. Biz de öğretmen olarak, öğrencilerle daha çok bir amaca yönelik hizmet ediyoruz. Bu sebepten dolayı, en belirgin olarak belirleyeceğim rol, öğrencinin amacına uygun olarak yetişebilmesi için öğrenciye rol model olma ve davranışlarını doğru bir şekilde geliştirebilmesi açısından öğrencinin davranışlarını doğru bir şekilde takip edebilmemiz gerekiyor. Az önce söylediğim gibi, rol model olmamız gerekiyor." demiştir. Öğretmen nitelikleri kategorisi incelendiğinde katılımcıların süreci yönetebilme, ortamı tanıma, öğretimsel lider olma, hoşgörülülük ve ön yargısızlık gibi özelliklerin öğretmen nitelikleri için önemli olduğundan bahsettiği kaydedilmiştir. Bununla ilgili olarak Ö1, "Hoşgörülü, ön yargısız olması, öğrencilerin yöntem ve tercihlerine doğrudan müdahale etmeyen, onların kendi karar verme mekanizmalarında rehberlik görevi üstlenmesi gerektiğini düşünürüm." şeklinde söylemiştir. Roller kategorisi incelendiğinde katılımcıların rehberlik, öğrencilerin yeteneklerini keşfedebilme, bilgileri doğru şekilde aktarma, dersi sevdirebilme, öğrencilerin gelişim dönemlerini dikkate alma gibi rolleri öne çıkardığı görülmektedir. Bununla ilgili olarak katılımcılardan Ö10, "En başta matematiği sevdirmek. Çocukların hep matematiğe ön yargıları var. Konuya başlamadan önce çocuklarla ilgili ne yapabilirim, ne edebilirim, nasıl yaklaşabilirim? Bu şekilde şeyler yaparak ilerliyorum. Sadece ders olarak değil, ben çocukların her şeyiyle yaklaşmaya çalışıyorum ki çocuğa önce kendimi sevdirip sonra matematiği sevdiriyorum. Çocuğu sadece öğrenci olarak görmüyorum." ve Ö3, "En önemli rolüm bilgileri doğru şekilde aktarmak…" diyerek düşüncelerini aktarmıştır.

3.2. Matematik öğretmenlerinin alanındaki liderlik rolleriyle ilgili söylemleri

Araştırmanın ikinci problemi "Matematik öğretmenlerinin eğitim ortamı içerisinde matematik alanındaki liderlik rolleriyle ilgili söylemleri nelerdir?" şeklindedir. Görüşmelerden elde edilen bulgular; "öğretmen desteği", "mesleki amaçlar" ve "bireysel gelişim" olmak üzere 3 kategori altında toplanmış olup Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3.
Öğretmen Lider Olarak Matematik Alanına İlişkin Öğretmenlerin Söylemleri

Kategori	Kodlar
Öğretmen Desteği	Ön yargılarını kırma (f=9), ilgi duymalarını sağlama (f=7), sevdirebilme (f=7), kendilerine güvenmelerini sağlama (f=4), duygusal destek olma (f=1), zihinsel destek sağlama (f=1)
Mesleki Amaçlar	Farklı düşünme becerileri kazandırma (f=3), öğrenmeyi öğretme (f=2), problem çözme becerisi kazandırma (f=2), analitik düşünme becerisi kazandırma (f=1), düzenli ve disiplinli çalışmasını sağlama (f=1), otokontrol becerisi kazandırma (f=1)
Bireysel Gelişim	Kendini sürekli geliştirme (f=3), yeniliklere açık olma (f=3)

Öğretmen desteği kategorisinde ön yargılarını kırma, ilgi duymalarını sağlama, sevdirebilme gibi amaçlar öne çıkarken katılımcılardan Ö3, "…Çocukları matematiği yapabileceğine inandırmak. Bunun için öğrencileri derste aktif olarak kullanıyorum. Cümleleri onların söylemesi, soruları onların çözmesini istiyorum. Bazen de oyunlarla pekiştirme yapıyorum. Daha çok kendilerine güvenleri geliyor. Yani çünkü matematiği hiç yapamıyorum kaygısıyla başlıyorlar. Sonra matematik o kadar da zor değilmiş, cümlelerini duyunca tabii amaca ulaşmış oluyorsunuz." ve Ö8, "Matematik, genellikle öğrencilerin zorlandığı, çok boyutlu düşünmeyi gerektiren bir ders olarak görülmekte. Lider matematik öğretmenleri bireysel

farklılıklara, öğrenciye onun seviyesine göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirir ve bu zorlukları ortadan kaldırmaya yarar." ifadelerini kullanmıştır. Mesleki amaçlar kategorisi incelendiğinde katılımcılar farklı düşünme becerileri kazandırma, öğrenmeyi öğretme, problem çözme becerisi kazandırma gibi hedefleri önemsemiş olup Ö11 görüşlerini "Öğretmen olarak yerine getirmemiz gereken görevlerin dışında, çocuklara matematiğin bize kazandırdığı düşünme becerilerini gösterebilmemiz gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çocuklar, matematiğin gerçek hayattaki karşılığını göremedikleri için matematik dersini gereksiz buluyorlar. Bu yüzden analitik düşünme, olaylara farklı perspektiflerden bakabilme, objektiflik ve problem çözme yeteneklerimizin bizi bunlara sahip olmayan, yani matematiksel düşünme becerileri olmayan kişilerden ayırdığını gösterebilmeliyiz." şeklinde ifade etmiştir. Bireysel gelişim kategorisinde ise katılımcılar kendini sürekli geliştirmenin ve yeniliklere açık olmanın önemini vurgulamış, Ö4 görüşlerini "Öğretmen sürekli olarak kendini geliştirmeli, yeniliklere açık olmalı ve öğrencilerle iletişimi iyi olmalıdır." şeklinde aktarmıştır.

3.3. Matematik öğretmenlerinin alanındaki liderlik rolleriyle ilgili eylemleri

Araştırmanın üçüncü problemi "Matematik öğretmenlerinin eğitim ortamı içerisinde matematik alanındaki liderlik rolleriyle ilgili eylemleri nelerdir?" şeklindedir. Görüşmelerden elde edilen bulgular; "iş birliği ve iletişim", "mesleki eylemler", "öğretim tarzı" ve "görevler" olmak üzere 4 kategori altında toplanmış olup Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4.
Öğretmen Lider Olarak Matematik Alanına İlişkin Öğretmenlerin Eylemleri

Kategori	Kodlar
İşbirliği ve İletişim	Öğrenci iletişimi (f=12), zümre iş birliği ve iletişim (f=12), veli iş birliği ve iletişim (f=7), yönetici iş birliği ve iletişim (f=4), meslektaş iş birliği ve iletişim (f=1)
Mesleki Eylemler	Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma (f=8), gerçek hayatla bağlantı kurma (f=4), merak duygusu oluşturma (f=3), rol model olma (f=2), sınıfla bütünleşebilme (f=2), keşfetmelerini sağlama (f=1)
Öğretim Tarzı	Etkinliklerle ders anlatma (f=7), akıllı tahtayı kullanma (f=6), farklı yöntem ve teknik kullanma (f=6), oyun ile ders işleme (f=6), öğrencilerin aktif katılımlarını sağlama (f=5), materyal kullanma (f=5), alana özgü bilişim uygulamaları kullanma (f=3), ekip halinde çalışmaya yönlendirme (f=2), öğrenciye farklı görev ve sorumluluk verme (f=1)
Görevler	Danışman öğretmen olma (f=1), zümre başkanlığı yapma (f=1)

İşbirliği ve iletişim kategorisi incelendiğinde katılımcıların meslektaş yerine zümre iş birliği ve iletişime daha çok önem verdikleri görülmüştür. Bununla ilgili olarak katılımcılardan Ö6, "Diğer zümrelerle bireysel öğrenci hakkında iş birliği yapıyoruz. Ama matematik özelinde bir şey değil." şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Mesleki eylemler kategorisinde katılımcıların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma, gerçek hayatla bağlantı kurma, merak duygusu oluşturma gibi eylemleri önemsedikleri; öğretim tarzı olarak etkinlikler ile ders anlatma, farklı yöntem ve teknik kullanma, oyunlaştırarak ders işleme şeklinde farklı uygulamalara başvurdukları görülmüştür. Bununla ilgili olarak Ö2, "Şimdi diyoruz ya hep çocuklara, hayatın kendisi matematiktir. Ama günlük yaşantımızda çok kullanmıyoruz, diyorlar. Önce bunu çocuğa göstermemiz lazım. Çocuğun durumunu da düşünerek eldeki imkânlarla… Örneğin, dışarda dersini işleyip konuyla ilgili materyalleri kullanabilirsin. Gerekiyorsa başka yerleri örnek veriyorum: A4 kâğıdı olabilir, cetvel olabilir... Yani burada çocuğa rol model olmak istiyorsak matematiğin zor olmadığını yaşantısıyla göstermemiz lazım. Bir gün bahçeye çıktık, benzerlik konusu işiyoruz, içinde oran-orantı da var. Ağacın boyunu metre kullanmadan ne kadar uzunlukta olduğunu bulurum, dedim. 'Hocam olur mu?' dediler. 'Gidelim bahçeye, ölçelim.' dediler. Çocuklar meraklanıyor tabii. Öğrencinin bir tanesini çağırdım, sen burada dur, dedim. Ağacın gölgesine göre çocuğu yerleştirdim. Bir tanesine metre getir, dedim.

Arkadaşının boyunu ve gölgesinin boyunu ölçtürdüm. Ağacın gölgesi ve öğrencinin boyu ve gölgesinden ağacın boyunu oranlayarak buldurdum. Amacımız bu şekilde çocukların hayattaki matematiği öğrenmeleri. Onu nasıl kullanabilirim. Günlük hayatta çocuk bunu kullanması lazım. Pratikliğini, o matematik kanunlarını ve bilgilerini…" demiştir.

3.4. Öğretmen lider olarak matematik alanında karşılaşılan engel ve zorluklar

Araştırmanın dördüncü problemi "Matematik öğretmenleri, liderlik rolleriyle ilgili olarak hangi engellerle ve zorluklarla karşılaşmaktadır?" şeklindedir. Görüşmelerden elde edilen bulgular; "sınıf içi engeller", "okul içi engeller", "okul dışı engeller" ve "program kaynaklı engeller" olmak üzere 4 kategori altında toplanmış olup Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5.
Öğretmen Lider Olarak Matematik Alanında Karşılaşılan Engel ve Zorluklar

Kategori	Kodlar
Sınıf İçi Engeller	Ön yargı (f=7), ders sürelerinin az olması (f=4), heterojen sınıflar (f=4), hazırbulunuşluk düzeylerin yetersizliği (f=3), iletişim problemleri (f=2), sınıf bütünlüğünü sağlayamama (f=2), akran zorbalığı (f=1), kalabalık sınıflar (f=1)
Okul İçi Engeller	İmkân ve fırsat eşitsizliği (f=7), yöneticilerin tutumu (f=2), meslektaş yaklaşımı (f=1)
Okul Dışı Engeller	Veli tutumu (f=7), beklenmedik olaylar (deprem, pandemi) (f=5), sosyoekonomik düzeyin düşüklüğü (f=3)
Program Kaynaklı Engeller	Ders kitaplarının seviyeye uygun olmaması (f=1), müfredatın nitelik olarak zayıf olması (f=1), müfredat yoğunluğu (f=1)

Sınıf içi engeller kategorisi incelendiğinde öğrencilerin ön yargılı olduğu göze çarpmakta, bununla ilgili olarak Ö7, "En büyük engelimiz ön yargı oluyor genelde. 'Matematik zordur' bir ön yargısı var maalesef. Öncelikle bunu kırmaya çalışıyorum ben." demiştir. Okul içi engeller kategorisinde imkân ve fırsat eşitsizliği öne çıkarılmış, konuyla ilgili olarak Ö3, görüşlerini "Çeşitli örnek soruları göremiyoruz. Akıllı tahtayı kullandığımda sıkıntı yok ama diğer sınıflar için zorlanıyoruz bu konuda. Akıllı tahta olmayan sınıflar…" diyerek beyan etmiştir. Okul dışı engeller kategorisinde veli tutumu hakkında Ö10, "…Genellikle veli kaynaklı sıkıntı oluyor. Bir iki konuşmadan sonra düzelirler ama sizin de şevkinizi kırarlar. Ama düzelene kadar da biz ölüyoruz genelde." demiş, beklenmedik olaylar hakkında Ö1, "Pandemi ve deprem öğrencilerimizde epeyce bir dönemin kaybolmasına sebep oldu, bu duruma yönelik yapılan telafi eğitimleri hem çok kadük kaldı hem de tüm öğrencilere ulaşmadı." şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

3.5. Öğretmen lider olarak matematik alanında karşılaşılan engel ve zorluklara ilişkin kullanılan strateji ve çözüm yolları

Araştırmanın beşinci problemi "Matematik öğretmenlerinin liderlik rolleriyle ilgili engel ve zorlukları aşma stratejileri ve çözüm yolları nelerdir?" şeklindedir. Görüşmelerden elde edilen bulgular; "iş birliği ve iletişim", "güdüleme" ve "destek sağlama" olmak üzere 3 kategori altında toplanmış olup Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6.
Öğretmen Lider Olarak Matematik Alanında Karşılaşılan Engel ve Zorluklara İlişkin Kullanılan Çözüm Yolları

Kategori	Kodlar
İşbirliği ve İletişim	Öğrenci iletişimi (f=12), zümre iş birliği ve iletişim (f=12), veli iş birliği ve iletişim (f=7), yönetici iş birliği ve iletişim (f=4), meslektaş iş birliği ve iletişim (f=1)
Güdüleme	Başarabileceğine inandırma (f=9), bireysel farklılıklara dikkat etme (f=8), sevdirme (f=8), ilgi çekme (f=7), demokratik ve kapsayıcı sınıf iklimi oluşturma (f=2), ödül (f=2), farklı beceri ve yeteneklerin sınıfta görünürlüğünü arttırma (f=1)
Destek Sağlama	Bireysel materyal ve kaynak desteği sağlama (f=6), STK ve yayınevleri ile iş birliği yapma (f=1), sosyal medya platformlarını kullanma (f=1)

İşbirliği ve iletişim kategorisinde Ö10 görüşlerini "…Öğrencilere şey diyorum. 'Bermuda şeytan üçgeniyiz biz' derim. Siz, ben ve aileniz var. Ortada da matematik var. Bunlardan biri koptuğu anda matematik gider…" şeklinde belirtirken güdüleme kategorisinde katılımcıların başarabileceğine inandırma, bireysel farklılıklara dikkat etme, sevdirme, ilgi çekme gibi yöntemleri çok fazla kullandığı görülmüştür. Bununla ilgili olarak Ö12, "Öğrencilerin en çok korktuğu, yapamayacağını düşündüğü soru tarzlarından olan yeni nesil sorulardan, her konu bitiminde birkaç tane açarak öğrencilere çözdürüyorum. Sorunun aslında zor olmadığını, basit olduğunu, sadece okuduklarını doğru anlamaları gerektiğini fark ettiriyorum." demiştir.

3.6. Gözlem verilerine ilişkin bulgular

Görüşme yapılan kişiler aynı zamanda öğretmen lider olarak sınıflarda neler yaptıklarının izlenmesi amacıyla bir ders saati boyunca gözlemlenmiştir. Buradaki amaç, gözlem verilerinin görüşme verileriyle karşılaştırılarak bulguların birbirlerini destekleyip desteklemediklerini açıklama, farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymaktır. Bu bağlamda, gözlem sonuçlarından elde edilen veriler, problemlere yönelik bulguların niteliğine hizmet etmiş olacaktır. Bulgular; "öğretmen-öğrenci etkileşimi", "öğretim yöntem ve teknikleri", "sınıf yönetimi", "liderlik ve rol model" ve "değerlendirme ve geri bildirim" olmak üzere 5 kategoriden oluşmaktadır.

Öğretmen-öğrenci etkileşimi kategorisi incelendiğinde katılımcıların öğrencilerle iletişiminin güçlü olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğrencilerle iyi bir iletişim kurması, aynı kategoride yer alan matematik alanına özgü diğer ifadeleri gerçekleştirmesinde kolaylık sağlamaktadır. Ancak katılımcı Ö8, temel geometrik kavramları, katılımcı Ö11 ise açıortay konularını anlatırken yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemesinden kaynaklı iletişim kurmakta güçlük çektiği gözlemlenmiştir. Öğretim yöntem ve teknikleri kategorisi incelendiğinde katılımcıların gözlem formunda yer alan ifadelere karşılık gelen davranışları sergiledikleri görülmektedir. Ancak bazı katılımcıların, öğrencilerin matematik kavramlarını anlamalarını sağlamak için alana özgü materyal ve bilişim uygulamalarını kullanmadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte diğer katılımcılardan Ö4'ün akıllı tahta ve defter uygulamasını; Ö8'in GeoGebra uygulamasını; Ö9'un EBA, akıllı tahta ve PheT uygulamasını; Ö12'nin ise akıllı tahta ve PDF formatında matematik kaynaklarını kullandığı gözlemlenmiştir. Sınıf yönetimi kategorisi incelendiğinde 3 katılımcının sınıfı etkili bir şekilde yönetme ve disiplini sağlama konusunda kısmen başarılı olduğu görülmektedir. Alınan notlarda, bu katılımcıların çalışmaya konteyner kentte eğitime devam eden bir okuldan katıldığı ve bu durumun konteyner kentin mevcut şartlarından kaynaklandığı kaydedilmiştir. Gözlem sırasında diğer sınıflardaki sesler sınıf içerisinde duyulmakta ve pencere önünde yaşanan her durum, öğrencilerin dikkatini dağıtmaktadır. Liderlik ve rol model kategorisi incelendiğinde, 6 katılımcının öğrencilere ilham verme ve matematikle ilgili kariyer ve ilgi alanlarını yönlendirme konusunda kısmen başarılı olduğu görülmektedir. Alınan notlarda bu duruma genellikle ders başarısına odaklanılması, müfredatı yetiştirme çabası, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemesi gibi etkenlerin neden olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte katılımcı Ö9'un güncel alanla ilgili (yapay zekâ, yazılım) meslekler hakkında bilgi verdiği

tespit edilmiştir. Değerlendirme ve geri bildirim kategorisi incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla ifadelerde yer alan davranışları sergiledikleri görülmektedir.

4. TARTIŞMA

Araştırmanın birinci problemine ilişkin bulgular incelendiğinde matematik öğretmenlerinin öğrencilerle güçlü bir iletişim kurmanın öğretmen liderliği için kritik önem taşıdığı düşüncesine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve yöneticilerle iş birliği yapmasının eğitim-öğretim sürecinin kalitesini arttırdığı belirtilmiştir. Diğer taraftan öğretmen liderleri; rol model olarak etrafındaki topluluğu yönetebilecek yapıya sahip olabilmeli, bu süreçte öğrenciyi tanıyabilmeli, donanımlı bir lider olarak kendini sürekli geliştirebilmeli ve mesleki yeterliliklerini arttırabilmelidir. Bu niteliklerin öğrencilere rehberlik yapabilme ve onları yönlendirme kapasitelerini arttırdığı görülmektedir. Matematik öğretmenlerinin öğretmen lider olarak sınıf rehber öğretmenliği yapma, danışman öğretmen olma, nöbet tutma gibi görevler üstlenerek okulun genel işleyişine katkı sağlamanın yanı sıra en önemli rollerinin dersi sevdirme ve rehberlik yapma olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte huzurlu bir okul ortamı içerisinde bilgileri doğru şekilde aktarmanın, öğrencilerin gelişim dönemlerini dikkate almanın, süreç açısından önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Katılımcıların bu rolleri gerçekleştirmek için süreci yönetebilme, ortamı tanıma, hoşgörülülük ve ön yargısızlık gibi niteliklere sahip olması, bu niteliklerin sınıf yönetimini ve öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenin hoşgörülü ve ön yargısız olması öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmelerini ve karar verme mekanizmalarında daha özgür olmalarını sağlamaktadır. Tüm bu nitelikler aynı zamanda öğretmenlerin birer öğretimsel lider olmalarına yardımcı olmaktadır. Harris ve Muijs (2004, s. 23), öğretmen liderliğinin üç ana rolü olduğundan bahsetmiştir. Bu rolleri açıklarken öğretmenlerin koç ve eğitmen olarak çalışma gruplarına liderlik ettiğini, okulu düzenli tutmak ve örgüt hedeflerini gerçekleştirmek için alınacak liderlik görevlerini, okulun gelişimi için veli, öğretmen ve okulun dış çevresiyle kurulan ilişkileri kapsadığını belirtmiştir. Beycioğlu (2009, s. 40), lider öğretmenlerin özelliklerinden bahsederken öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği, paylaşım, dönüt alma-verme gibi davranışlar sergilediğini, işbirlikçi davranışlarda bulunarak meslektaşlarında davranış değişikliği yarattığını, bununla birlikte rollerinin yalnızca sınıf içinde sınırlı kalmadığını, değişim için ilham kaynağı olurken gücünü içinde barındırdığı kültürden, meslektaşlarından ve toplumdan aldığını belirtmiştir. Sonuç olarak birinci probleme ilişkin bulgular, mevcut alanyazın ile paralellik göstermiş olup diğer araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci problemine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların en çok önem verdiği konulardan birinin destek sağlama olduğu görülmektedir. Katılımcılar; öğrencilerin ön yargılarını kırma, ilgi duymalarını sağlama ve matematiği sevdirme gibi amaçlar için çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlamanın, duygusal ve zihinsel destek sunmanın öğretmen liderliği için kritik olduğunu belirtmiştir. Bu tür destekler, öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunurken aynı zamanda onların duygusal ve zihinsel gelişimlerini de desteklemektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin yalnızca başarıya odaklanmayıp öğrencilerin bütünsel gelişimini desteklemeleri gerektiğini göstermektedir. Matematik öğretmenleri; öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme gibi becerileri kazanmalarının akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Katılımcılar, öğrencilere destek sağlamak ve mesleki amaçları yerine getirmek için bireysel gelişimin çok önemli olduğunu, kendilerini sürekli geliştirmeleri ve yeniliklere açık olmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerinin ve yenilikçi yaklaşımları benimsemelerinin, öğretmen liderliği açısından kritik öneme sahip olduğu, eğitim süreci içerisinde liderlik rollerini sürdürebilmeleri için gerekli olduğu görülmektedir. Zülfizade (2020, s. 12-15), öğretmen liderlerin öğrencilerle ve meslektaşlarıyla iyi bir iletişim kurmasının liderlik rollerinin daha etkili bir şekilde yerine getirilmesini sağladığını, okul içi iş birliği ve paylaşım kültürünü teşvik ederek meslektaşları arasında bilgi ve deneyim paylaşımını arttırdığını belirtir. Bununla birlikte lider öğretmenlerin çeşitli yenilikçi ve ilgi çekici öğretim yöntemleri kullanmaları gerektiğini söyler. Kaya (2016, s. 44), öğretmen liderlerin yeniliğe ve yeni öğrenmelere açık olduğundan, öğrenilen teknolojik gelişmeleri sınıf ortamına aktardığından, bununla birlikte yeni bilgi ve becerileri öğrenci ve meslektaşlarıyla paylaştığından bahseder. Taşpınar (2019, s. 41), lider öğretmenlerin

öğrencinin ve okulun başarısını arttırmak için farklı roller üstlendiğini, bunların bazılarının resmî olmasa da okulu geliştirmeyi amaçladığını belirtir. Sonuç olarak ikinci probleme ilişkin bulgular, mevcut alanyazın ile paralellik göstermiş olup diğer araştırma bulgularını desteklemektedir. Ancak matematik öğretmenlerinin, alanlarına ilişkin öğretmen lider olarak daha çok öğrencilerin ön yargılarını kırma, ilgi duymalarını sağlama, kendilerine güvenme ve dersi sevdirme gibi amaçlar edindiği; bununla birlikte problem çözme, analitik düşünme, farklı perspektiften bakabilme gibi düşünme becerileri kazandırmayı hedeflediği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü problemine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcılar öğrenci iletişimini aynı zamanda yönetici, veli iş birliğini ve iletişimini önemsemektedir. Yapılan ders içi gözlemlerde öğretmenlerin öğrencilerle güçlü bir iletişim kurduğu, iletişimin gücüyle öğrencilerin derse olan ilgilerinin doğru orantılı olduğu ve dikkatlerini bu ölçüde sürdürebildikleri tespit edilmiştir. Ancak öğretmen liderliğinin anlamına ilişkin bulgularda meslektaş iş birliğini ve iletişimini önemseyen matematik öğretmenleri, alana özgü liderlik rolleri sırasında çoğu zaman zümre iş birliğini ve iletişimini tercih etmektedir. Bunun sebebi olarak diğer meslektaşlarının yöntem ve tekniklerinin matematik alanında işe yaramadığını belirtmektedir. Dolayısıyla alana özgü liderlik rolleri sergilerken zümre içi etkileşimi önemli görmektedir. Katılımcılar, alana özgü liderlik rollerini gerçekleştirirken mesleki eylemlerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldığını, bununla birlikte merak duygusu oluşturup gerçek hayatla bağlantı kurduğunu belirtmiştir. Yapılan ders içi gözlemlerde matematik öğretmenlerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak dersi ilgi çekecek şekilde sunduğu, zaman zaman alana özgü mesleklerle ilgili bilgi verdiği tespit edilmiştir. Matematik öğretmenleri, öğrencilerin derse karşı ön yargılarının olduğunu, derste zorlandıklarını ve dersi sevmediklerini belirterek yapılan eylemlerin olumsuz durumları tersine çevirmeye yönelik olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, liderlik rolleri sırasında etkinlikler ile ders anlatma, oyunlaştırma, alana özgü materyal ve bilişim uygulamaları kullanma gibi farklı yöntem ve tekniklere başvurmaktadır. Yapılan ders içi gözlemlerde matematik öğretmenlerinin akıllı defter ve PDF şeklinde farklı kaynaklar kullanmanın yanı sıra GeoGebra, PheT gibi bilişim uygulamaları kullanarak öğrencilerin matematik becerilerini arttırmaya çalıştığı, matematiğe ilişkin problemleri somut örneklerle anlatarak öğrenmeyi kolaylaştırdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca matematiğe ilişkin kavram yanılgılarının önüne geçmek için detaylı açıklamalar yapıldığı, gözlemler arasında yer almaktadır. Katılımcılar, bu şekilde işlenen derslerin öğrencinin olumsuz duygularını tersine çevirdiğini, aynı zamanda analitik düşünme, problem çözme gibi farklı düşünme becerileri kazandırmada yardımcı olduğunu ve sonraki öğrenci öğrenmelerine temel hazırladığını belirtmiştir. Derslerini oyunlaştırarak ve etkinlik kullanarak anlatan öğretmenler, bu uygulamaların öğrenmenin bireysel sorumluluğunun öğrenci tarafından üstlenilmesine yardımcı olduğunu ve ekip halinde çalışmaya yönlendirdiğini ifade etmiştir. Sonuç olarak üçüncü probleme ilişkin bulgular, söylemlere ilişkin bulguları destekler niteliktedir. Dolayısıyla öğretmen lider olarak matematik öğretmenlerinin alanına ilişkin eylemleri, diğer araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın dördüncü problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen lider olarak matematik alanında çeşitli sınıf içi engellerle karşılaşılmaktadır. En yaygın engellerden biri, öğrencilerin matematiğe karşı ön yargılı olmalarıdır. Ön yargılar, öğrencilerin matematiğe karşı ilgisini ve motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Ayrıca deprem nedeniyle ders sürelerinin kısaltılmasının öğrencilerle birebir soru çözüm yapma fırsatını kısıtladığı belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin ders içi etkinlikleri ve bireysel öğrenci desteği sağlamalarını sınırlamaktadır. Heterojen sınıflar ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyindeki farklılıklar da öğretmenlerin karşılaştığı diğer zorluklar arasında yer almaktadır. Bu tür sınıf ortamları, öğretmenlerin dersleri etkili bir şekilde planlamasını ve yürütmesini zorlaştırmaktadır. Yapılan ders içi gözlemlerde sınıflarda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemesi, öğretmenin dersi etkili bir şekilde yürütmesine engel olmaktadır. Türkçe bilmeyen ve hazırbulunuşluk düzeyi çok düşük olan öğrencilerin dikkatlerini toplamada öğretmenlerin zaman zaman zorluk çektiği ve bu durumun sınıf yönetimine etki ettiği, yapılan gözlemlerde belirlenmiştir. Katılımcıların okul içi engeller arasında en çok zorlandığı durum, imkân ve fırsat eşitsizliği olmaktadır. Ayrıca materyal eksikliği ve sınıfların kalabalık olması öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Yapılan ders içi gözlemlerde sınıfların kalabalık olması, akıllı

tahta ve teknolojik donatıların eksikliği gibi durumların öğrenme sürecini olumsuz etkilemekle beraber uzattığı tespit edilmiştir. Okul dışı engeller arasında en yaygın karşılaşılan durum olarak veli tutumu belirtilmiştir. Katılımcılar, kimi velilerin çok ilgisiz olduğunu, kimi velilerin öğrencileri çok zorladıklarını, bu sebepten dolayı öğrencilerin hata yapmaktan korktuklarını belirtmiştir. Diğer taraftan beklenmedik olaylar (deprem, pandemi) ve sosyoekonomik düzeyin düşüklüğü öğretmenlerin karşılaştığı diğer zorluklar arasındadır. Katılımcılar, pandemi ve depremin öğrencilerde olumsuz etkiler yarattığını, bu durumun telafi eğitimleriyle bile tam olarak giderilmediğini belirtmiştir. Bu tür olaylar, öğretim sürecini olumsuz yönde etkilemiş ve öğrencinin okula devamını engellemiştir. Bazı katılımcılar; özellikle beşinci sınıf müfredatının yoğun olduğunu, ders kitaplarının direkt zor sorulardan başladığı için öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğünü ve müfredatın nitelik olarak zayıf olduğunu, bu durumların eğitim-öğretim faaliyetleri açısından zorluk teşkil ettiğini ifade etmiştir. Matematik öğretmenlerinin öğrencilere ilham verip rol model olmaya, onları matematikle ilgili kariyer alanlarına yönlendirmeye çalıştıkları ancak müfredatı yetiştirme çabası sebebiyle buna zaman ayıramadıkları yapılan gözlemlerle tespit edilmiştir. Arslan ve Özdemir (2015), yaptığı çalışmada öğretmen liderliği engellerini üç temada incelemiştir. Bu temaların içeriğine bakıldığında bürokratik yaklaşımlar, öğrenci başarısı, fiziksel unsurlar, zaman yetersizliği, finansman eksikliği, kişisel sorunlar gibi durumlar göze çarpmaktadır. Savaş (2019), öğretmen liderliğini zaman yetersizliği, okulun fiziki imkânları, ekonomik kaygılar, yasal mevzuat gibi hususların etkileyebileceğini belirtmiştir. Kaya (2016, s. 52), öğretmenlerin liderlik davranışları gösterirken çeşitli engellerle karşılaştığını; bu engellerin fiziksel unsurlar, teknolojik donanım eksikliği, araç gereç yetersizliği gibi sebeplerden kaynaklandığını belirtmiştir. Sonuç olarak dördüncü probleme ilişkin bulgular çoğunlukla mevcut alanyazın ile paralellik göstermektedir. Öğretmen lider olarak matematik öğretmenlerinin alana özgü karşılaştıkları engel ve zorluklar birçok konuda diğer araştırma bulgularını desteklerken pandemi ve deprem gibi beklenmedik olaylar ve buna bağlı olarak ders sürelerinin yetersizliği, öğrencilerin derse karşı ön yargılı olmaları, veli tutumu, matematik programından kaynaklı engeller mevcut alanyazından farklılaşmaktadır.

Araştırmanın beşinci problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin engelleri aşmada iş birliği ve iletişimi bir strateji olarak kullandığı görülmektedir. Katılımcılar, öğrencilerle güçlü ilişkiler kurarak onların güvenini kazanmayı amaçlamıştır. Yapılan ders içi gözlemlerde öğretmenlerin duygusal olarak güvenli bir öğrenme alanı oluşturduğu, olumlu ve destekleyici bir iletişim kurduğu, öğrenci katılımını aktif olarak teşvik ettiği tespit edilmiştir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin ön yargılarını kırmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca zümre iş birliği ve iletişimi öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine ve deneyimlerini paylaşmalarına olanak tanımaktadır. Zümre iş birliği, ortak hedefler doğrultusunda çalışmayı ve karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmeyi kolaylaştırmaktadır. Veli iş birliği de öğretmenlerin liderlik rollerini güçlendiren bir diğer önemli faktördür. Veli iş birliği, öğrencilerin evde desteklenmesini sağlar ve öğretmenlerin öğrencilerle bilgi alışverişinde bulunmasını kolaylaştırır. Başarılı lider öğretmenler, öğrencilerini güdülemek için matematiği sevdirme, ilgi çekici hale getirme, bireysel farklılıklara dikkat etme, başarabileceklerine inandırma gibi çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Yapılan ders içi gözlemlerde öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencilerin ilgisini çekmeye çalıştığı, yapıcı geribildirimde bulunarak öğrencilerin öz güvenini arttırmayı amaçlayıp onlara bireysel fırsatlar sunduğu tespit edilmiştir. Matematik öğretmenleri, diğer taraftan öğrencilere bireysel materyal ve kaynak desteği sağlayarak liderlik rollerini arttırıp pekiştirmektedir. Bu destek, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun kaynaklarla donatılmasını ve eğitim süreçlerinde daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Yapılan ders içi gözlemlerde matematik öğretmenlerinin öğrencilere kendi imkânlarıyla kaynak sağladığı, zaman zaman fotokopi dağıtarak öğrencilerin eksikliklerini gidermeye çalıştığı görülmüştür. Ayrıca sosyal medya platformlarının kullanımı, öğrencilerle iletişim kurmanın ve onlara destek sağlamanın yenilikçi yollarından birisidir. Bu platformlar, öğretmenlerin öğrencilere daha geniş kaynaklar sunmasına ve onların sorularını yanıtlamasına olanak tanır. Can (2006), lider öğretmenleri mesleğini seven, iletişim becerilerini etkili olarak kullanabilen, özverili çalışan, fedakâr ve çevresine güven veren kişiler olarak tanımlarken Beycioğlu ve Aslan (2010), öğretmen liderleri öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini etkileyen ve eğitim ortamını iyileştiren kişiler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Taşpınar (2019, s. 41-43), lider

öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları aşmak için sorun çözme becerilerini kullanmakta olduğunu ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirdiğini belirtmiştir. Sonuç olarak beşinci probleme ilişkin bulgular mevcut alanyazın ile paralellik göstermiş olup diğer araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Matematik öğretmenlerinin öğretmen liderliği anlayışı; iş birliği ve iletişim, mesleki nitelikler ve öğrenci destekleme gibi unsurlarla şekillenmektedir. Etkili bir lider öğretmenin hem mesleki hem kişisel niteliklerini geliştirerek öğrencilere rehberlik etmesi gerekmektedir. Matematik öğretmenleri, birer lider olarak öğrencilere destek sağlama, mesleki amaç ve bireysel gelişim boyutlarında çeşitli söylemlerde bulunmakta; öğrencilerin ön yargılarını kırma, dersi sevdirme, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Öğretmenler, liderliklerine ilişkin eylemlerde iş birliği ve iletişimi etkin olarak kullanmakta, gerçek hayatla bağlantı kurma, merak duygusu oluşturup keşfetmelerini sağlama gibi çok çeşitli öğretim tarzları geliştirerek öğrencilerin gelişimlerini desteklemektedir. Bu sonuçlar, öğretmen liderliğinin öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini desteklemek için çok yönlü bir yaklaşım benimsediğini ve bir öğretmenin liderlik rollerini dersin içeriği ve öğrenci ihtiyacına göre şekillendirebileceğini ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenlerin liderlik rolleri sırasında iş birliği ve iletişime önem verirken matematiğe ilişkin konularda yalnızca zümre desteği aldığı görülmektedir. Bunun yalnızca kendi zümresindeki öğretmenlerin derse özgü uzmanlık desteği sunabileceği görüşünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenler; liderlik rolleri sırasında ön yargılar, ders sürelerinin kısıtlılığı, imkân ve fırsat eşitsizliği, veli tutumları gibi bir dizi engellerle karşılaşmaktadır. Bu engeller, öğretmenlerin etkili liderlik sergilemelerini zorlaştırmaktadır. Ancak öğretmenler; iş birliği ve iletişim, güdüleme ve destek sağlama gibi stratejiler kullanarak bu zorlukların üstesinden gelmeye çalışmaktadır.

Sonuçlar, öğretmen liderliğinin temel taşlarından birinin iletişim olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerini daha da güçlendirmeleri, onların akademik ve kişisel gelişimlerine büyük katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda matematik öğretmenlerinin düzenli olarak geri bildirim alması, öğrenci ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejilerinin belirlenmesine yardımcı olacaktır. Okul içerisinde iş birliği ve paylaşımı teşvik etmenin bilgi ve deneyimi artırdığı görülmüştür. Ancak matematik öğretmenlerinin derse ilişkin yalnızca zümre desteği aldığı görülmektedir. Bunun nedenlerine yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca veli iletişiminin güçlendirilmesi de öğrencilerin akademik başarılarına olumlu bir etki yaratmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin velilerle düzenli ve etkili iletişim kurmaları, bilgilendirici toplantılar düzenlemeleri, bireysel veli görüşmeleri yapmaları ve okul etkinliklerine velilerin aktif katılımını teşvik etmeleri, öğrenci gelişimini destekleyen önemli adımlar olacaktır.

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin sürekli desteklenmesi önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin çeşitli gelişim programlarına katılımının teşvik edilmesi ve yeni öğretim yöntemleri hakkında eğitim almaları gerekmektedir. Özellikle teknolojinin derslerde etkin bir şekilde kullanılması ve alana özgü dijital araçların kullanım becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin liderlik rollerini güçlendirecek ve öğretim süreçlerini daha etkili hâle getirecektir. Okulların, öğretmenlere yeterli ve uygun kaynak ile materyal sağlaması, alana özgü dijital kaynaklara erişimin artırılması da öğretmenlerin derslerini daha verimli bir şekilde planlamalarına ve uygulamalarına olanak tanıyacaktır. Ayrıca öğrencilerin matematik dersine yönelik ön yargılarının öğretmenler için önemli bir engel oluşturduğu görülmektedir. Bu ön yargıları aşmak için öğretmenlerin dersleri daha ilgi çekici kılacak yaratıcı yöntemler geliştirmesi önerilmektedir. Oyun tabanlı öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve gerçek hayatla bağlantılı etkinlikler, süreci desteklemek için etkili olabilir.

Kaynakça/Reference

Alger, G. (2008). Transformational leadership practices of teacher leaders. *Academic Leadership: The Online Journal, 6*(2), 19-28. https://doi.org/10.58809/DGOF3541

Amalia, K., Komariah, A., Sumarto, S., & Asri, K. H. (2020, Şubat). *Leadership in Education: Decision-Making in Education*. In 3rd International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2019), 134-137. Atlantis. https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.155

Arslan, M. C., & Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 190-207.

Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(10), 11-19.

Balay, R., Kaya, A., & Geçdoğan Yılmaz, R. (2014). Eğitim yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(Özel Sayı), 229-249.

Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim, 12*(70), 21-30.

Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Handbook of leadership: Theory, research and managerial applications.* The Free.

Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)* [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 9*(2), 2-13.

Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi, 18*(2), 191-223.

Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 137-161.

Crippen, C., & Willows, J. (2019). Connecting teacher leadership and servant leadership: A synergistic partnership. *Journal of leadership education, 18*(2), 171-180. https://doi.org/10.12806/V18/I2/T4

Duran, B., & Taşpınar Şener, Z. (2023). Matematik eğitiminde eleştirel düşünme becerilerine ilişkin araştırmaların tematik analizi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi JRES, 10*(1), 144-155. https://doi.org/10.51725/etad.1219299

Dursun, B. (2023). *Etkili okul ve örgüt kültürü değişkenlerinin öğretmen motivasyonu ve öğretmen sınıf liderliği ile ilişkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Eker, S. (2019). *Okul müdürünün liderliğinin ve öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Frost, D. (2010). Teacher leadership and educational innovation. *Zbornik Instituta za Pedagoska Istrazivanja, 42*(2), 201-216. https://doi.org/10.2298/ZIPI1002201F

Gedik, Y. (2020). Dönüşümsel ve işlemsel liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3*(2), 19-34.

Gürez, I. (2023). *Dezavantajlı okullarda öğretmen liderliğinin incelenmesi* [Doktora tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management, 23*(3), 313-324. https://doi.org/10.1080/1363243032000112801

Harris, A., & Muijs, D. (2002). Teacher leadership: A review of research. *National College for School Leadership.*

Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. London: Oxford University.

Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(16), 443-465.

Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlikleri* [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kaya, İ., & Karadağ, E. (2015). Okul müdürlerinin durumsal liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeylerini yordama gücü. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 6*(11), 175-194.

Kılınç, E. (2023). *Liderlik yaklaşımları ve öne çıkan liderler*. Gazi.

Nappi, J. S. (2014). The teacher leader: Improving schools by building social capital through shared leadership. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 80*(4), 29-34.

Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice (7th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Poekert, P., Alexandrou, A., & Shannon, D. (2016). How teachers become leaders: An internationally validated theoretical model of teacher leadership development. *Research in post-compulsory education, 21*(4), 307-329. https://doi.org/10.1080/13596748.2016.1226559

Polat, M., & Arabacı, İ. B. (2014). Eğitimde açık liderlik ve sosyal ağlar. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 6*(1), 257-275.

Robinson, V. M. (2006). Putting education back into educational leadership. *Leading and Managing, 12*(1), 62-75.

Savaş, G. (2019). Okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretmen liderliği: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 2*(3), 207-222.

Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education, 123*(1), 69-108. https://doi.org/10.1086/688169

Sebetci, Ö., & Aksu, G. (2014). Öğrencilerin mantıksal ve analitik düşünme becerilerinin programlama dilleri başarısına etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 13*(25), 65-83.

Sousa, D. A. (2003). *The leadership brain: How to lead today's schools more effectively*. Corwin.

Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(58), 274-298.

Tarım, Ç. (2022). *Süper liderlik ve kişilerarası güvenin takım performansı üzerindeki etkileri: Özümseme kapasitesinin aracı rolü* [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Taşpınar, B. (2019). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Winston, B. E., & Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies, 1*(2), 6-66.

Yalçınkaya Akyüz, M. (2002). Çağdaş okullarda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi, 2*(1), 109-119.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yiğit, Y., Doğan, S., & Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 2*(2), 93-105.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations (8th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Zülfizade, T. (2020). *Profesyonel bir kimlik olarak öğretmen liderliği* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The main purpose of educational institutions is to reintegrate students into society as individuals who are trained in line with the needs and expectations of society (Dursun, 2023, p. 5). This can be achieved effectively by correctly implementing various components such as the current management style, institutional climate, and the vision and mission of the institution (Balcı, 1988). Leaders create a positive institutional atmosphere by establishing good communication among employees. They are effective and efficient in achieving the goals of educational institutions by using various skills (Amalia et al., 2020). They also lead their colleagues in improving and developing education (Robinson, 2006). Leaders use different leadership approaches depending on the situation they are in (Beycioğlu, 2009). Using different approaches provides flexibility within the institution and also facilitates rapid response to changing needs (Kılınç, 2023, p. 39).

When leadership in education is considered as teacher leadership, it has a decisive effect in shaping the academic and social climate of the school (Beycioğlu & Aslan, 2010; Eker, 2019; Sebastian et al., 2016). Teacher leaders not only transfer knowledge with their leadership roles, but are also seen as catalysts of change and development within the school (Gürez, 2023; Harris & Muijs, 2004). On the other hand, teacher leaders are defined as individuals who love their profession and students, work selflessly, are self-sacrificing, can use their communication skills effectively, are role models, constantly improve themselves and inspire confidence in their environment (Can, 2006). As a result, the basis of teacher leadership lies in transforming schools into learning organizations with the active participation of all stakeholders (Beycioğlu & Aslan, 2012). In this context, leadership approaches in education, especially the roles of teacher leaders within the educational environment, the obstacles and obstacles they encounter while performing these roles, and how they cope with them are of critical importance. However, Harris (2003) stated that the idea of teachers as leaders in schools is opposed, while Arslan and Özdemir (2015) stated that current practices are inadequate and various difficulties are encountered in developing the leadership roles of teachers.

Mathematics education plays a central role in developing students' analytical thinking, problem-solving, and critical thinking skills (Duran & Taşpınar, 2023; Sebetci & Aksu, 2014). The development of these skills is thought to depend on teachers' leadership roles. When we look at the research conducted in the field, it is generally focused on teacher leadership in the context of general education and discipline-specific leadership practices have not been sufficiently examined. The issue of how teacher leadership manifests itself in the educational environment, especially in a specific discipline such as mathematics, has been largely ignored in the existing literature. In this context, the leadership roles of mathematics teachers in the educational environment and the obstacles they encounter while implementing these roles constitute an important gap in the teacher leadership literature. This research aims to fill the gap in this area by examining the leadership actions and discourses of mathematics teachers in detail. In this context, it will provide information that will strengthen the leadership roles of mathematics teachers in education. In this way, the existing literature in the field of teacher leadership will be expanded and future research in the field of teacher leadership will be directed.

2. METHOD

The qualitative research method was used in the study and phenomenology was selected as the research design. In determining the study group, maximum diversity sampling from purposeful sampling methods was used. A semi-structured interview form and a structured observation form prepared by the researchers were used to collect data. While preparing the forms, expert opinion was obtained, a preliminary application was made with a person who was rearranged according to expert opinion criticisms and the forms were finalized. Data were collected in May 2024 by individual interviews with 12 participants on a

voluntary basis. Content analysis was used in the analysis of interview data and descriptive analysis was used in the analysis of observation data.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The participants' views on teacher leadership are shaped around categories such as collaboration and communication, professional qualifications, teacher qualifications, roles, duties and responsibilities. Teachers increase the quality of education and contribute to the general functioning of the school by using collaboration and communication. In addition, it was emphasized that the qualities required for leadership should be continuously developed. While teachers aim to provide support to students, arouse interest and make them love mathematics, they also care about individual development. Group collaboration is preferred over peer collaboration. Teachers try to provide students with intriguing, real-life-related education by taking individual differences into account. In addition, they enrich their lessons by using information applications, materials, gamification and various methods.

The obstacles encountered are grouped under four main categories: in-class, in-school, out-of-school and program-based. While in-class obstacles such as students' prejudices, heterogeneous classes, and students who do not speak Turkish come to the fore; in-school obstacles include inequality of means and opportunities, and out-of-school obstacles include parental attitudes, unexpected events such as pandemics and earthquakes, and socioeconomic difficulties. Teachers use strategies such as collaboration, communication, motivation and support to overcome these obstacles. These findings are generally parallel to the existing literature, but unexpected events such as pandemics and earthquakes and the resulting shortening of course durations, students' prejudice against the course, parental attitudes, and obstacles arising from the mathematics program differ from the existing literature.

The results show that one of the cornerstones of teacher leadership is communication and that teachers can make a great contribution to their academic and personal development by establishing strong communication with students. Regular feedback from mathematics teachers will help determine teaching strategies that are appropriate for student needs. In addition, encouraging collaboration and information sharing within the school increases teachers' experience and knowledge. In addition, parent communication also positively affects students' academic success. It is important for teachers to establish regular communication with parents, hold informative meetings and encourage active participation of parents in school activities.

Continuous support for teachers' personal and professional development will improve their teaching skills. In this context, it is recommended that teachers be encouraged to participate in personal and professional development programs and receive training on new teaching methods. In particular, effective use of technology in lessons and increasing the skills of using digital tools will strengthen teachers' leadership roles and make teaching processes more efficient. In addition, teachers need to develop creative methods to make their lessons more interesting in order to overcome students' prejudices towards mathematics lessons. Game-based learning, project-based learning and activities related to real life stand out as effective methods to support this process. These approaches will strengthen teachers' leadership roles and make teaching processes more effective.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.05.2024

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1 (%50): Araştırmanın tasarlanması, alanyazın taraması, veri toplama, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik, raporlaştırma.

Yazar 2 (%50): Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, danışmanlık, kontrol, geri bildirim.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2025, 25(2), 1103– 1120. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1552149

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Problem Kurma: Matematik Öğretmen Adaylarının Sürece Yönelik Değerlendirmeleri

Problem Posing in Out of School Learning Environments: Prospective Mathematics Teachers' Evaluations of the Process

Mustafa Zeki AYDOĞDU[1], **Ayşe Simge AYDOĞDU**[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 18.09.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 24.04.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında problem kurmaya yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma Marmara bölgesindeki bir devlet üniversitesine öğrenim gören kırk ilköğretim matematik öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarıyla beş farklı ortamda okul dışı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerde katılımcıların gerçek nesneler üzerinden ölçümler yaparak bunlara uygun problemler oluşturmaları istenmiştir. Etkinlikler tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarıyla görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırışmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarının problem kurma süreçlerini olumlu yönde etkilediğini düşündüklerini, problem kurma etkinliklerinde eğlendiklerini, bu etkinlikleri faydalı bulduklarını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında okul dışı öğrenme ortamlarının problem kurma sürecinde bazı zorluklar yarattığını düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Bu öğretmen adayları problem kurarken kullanacakları verileri yazarken ve kurdukları problemlerin senaryolarını kurgularken okul dışı öğrenme ortamlarına bağlı kalmalarının süreci zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda okul dışı öğrenme ortamlarında problem kurmaya yönelik çalışmaların arttırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme ortamları, Problem kurma, Matematik öğretmen adayları.

Abstract: This study aimed to reveal the perspectives of prospective mathematics teachers regarding problem-posing in out of school learning environments. The study used a case study, which is one of the qualitative research methods. The research was conducted with forty prospective mathematics teachers studying at a state university in the Marmara region. Out of school learning activities were carried out in five different environments, with prospective teachers participating in the research. In these activities, the participants were asked to make measurements on real objects and create appropriate problems. After the activities were completed, semi-structured interviews were conducted with the prospective teachers to reveal their views. Content analysis was used to analyze the interview data. The findings of the study revealed that prospective teachers thought that out of school learning environments positively affected problem posing processes, that they had fun in problem posing activities, and that they found these activities useful. On the other hand, there are also participants who think that out of school learning environments create some difficulties in the problem posing process. These prospective teachers stated that being dependent on out of school learning environments while writing the data to be used in problem-posing and constructing the scenarios of the problems they constructed made the process difficult. As a result of the research, it was suggested that studies on problem posing in out of school learning environments should be increased.

Keywords: Out-of-school learning environments, Problem posing, Prospective mathematics teachers.

Atıf/Cite as: Aydoğdu, M. Z. & Aydoğdu, A. S. (2025). Okul dışı öğrenme ortamlarında problem kurma: matematik öğretmen adaylarının sürece yönelik değerlendirmeleri *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1103-1120, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1552149*.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Zeki Aydoğdu, Trakya Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, mzekiaydogdu@trakya.edu.tr, 0000-0003-1163-2890
[2] Dr. Ayşe Simge Aydoğdu, MEB, asmge@hotmail.com, 0000-0002-3281-5912

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Problem kurma, belli bir bağlama dayalı olarak öğretmenlerin/öğrencilerin bir problemi veya etkinliği biçimlendirmesini, ifade etmesini gerektiren faaliyetleri kapsamaktadır (Cai & Hwang, 2020). Singer ve Voica (2015) ise problem kurmayı, yeni bir şey üretmek ya da bir dizi veriden yeni bir şey ortaya çıkarmak şeklinde tanımlamıştır. Ülkemizde problem kurmaya, son yıllardaki ortaokul matematik dersi öğretim programlarında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, 2018) bazen kazanımlarda, bazen kazanımlara ait açıklamalarda, bazen ise kazandırılması gereken temel beceriler arasında yer verilmiştir. En güncel ortaokul matematik dersi öğretim programında da (MEB, 2024) problem kurmaya yer verilmiştir. Programda problem kurmaya temalarda ayrıca vurgu yapılmadığı; bunun sebebinin problem kurma becerisinin problem çözme becerisinin yansıtma bileşeni altında ele alınması olduğu ifade edilmiştir. Problem kurmanın problem çözme deneyiminin gözden geçirilmesi, bu deneyimlere dayanarak çıkarımlar yapılması ve elde edilen çıkarımların değerlendirmesiyle ilişkili olduğu dile getirilmiştir (MEB, 2024, s. 15). Bunun yanında birçok öğrenme çıktısının altında yer alan öğrenme-öğretme uygulamaları, zenginleştirme, öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme), ön değerlendirme süreci gibi başlıkların altında matematik derslerinde problem kurma çalışmalarına yer verilmesi önerilmiştir. Yine aynı öğretim programında MEB (2024, s. 10), yer alan temalarda okul temelli planlama şeklinde bir başlık açmıştır. Bu başlığa ait açıklamada "okul dışı öğrenme etkinlikleri, araştırma ve gözlem, sosyal etkinlikler, proje çalışmaları, yerel çalışmalar vb. çalışmalar için ayrılan süre" ifadesi yer almaktadır. Bu da matematik derslerinin öğretiminde okul dışı öğrenme etkinliklerinden yararlanılmasının tavsiye edildiğini açıkça göstermektedir. Bu durum hem problem kurmanın hem de okul dışı öğrenme ortamlarının matematik dersinin öğretiminde önemli olabileceğini ortaya koymaktadır.

1.1. Okul dışı öğrenme ortamları

Eğitimde yenilikçi yaklaşımlar, öğrenmenin okul dışı ortamlarda da gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek dünyayla ilişkilendirmelerine olanak tanıyan çeşitli mekânlar sunmaktadır. Bu mekânlar arasında müzeler, bilim merkezleri, doğa alanları, tarihi mekânlar ve kültürel alanlar yer alır (Kuş, 2024). Okul dışı öğrenme, okulda işlenecek dersin işlenişine uygun olan bir informal ortamda gerçekleştirilmesi olarak ele alınabilir. Bu durum okul dışı öğrenmenin sınıf olarak gerçekleştirilen bir gezinin çok ötesinde olduğunu göstermektedir (Tekin Dede, 2024). Dolayısıyla bu tür ortamlarda öğrencilere teorik bilgilerin gerçek yaşamdaki karşılıklarının öğretimi hedeflenmektedir (Usta vd., 2023). Okul dışı öğrenme ortamları gerçek yaşam aracılığıyla deneyim kazanmaya olanak tanıdığından öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine de katkıda bulunmaktadır (İnce & Akcanca, 2021).

Okul dışı öğrenme ortamlarının en önemli özelliklerinden biri, öğrencilerin öğrenmeye aktif olarak katılmalarına fırsat vermesidir. Sınıf dışında geçirilen zaman, öğrencilere soyut kavramları somutlaştırma imkânı vererek öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirir (Behrendt & Franklin, 2014). Özellikle matematik dersinde yer alan soyut kavramların öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılması öğrencilerin kavramları gerçek dünya ile ilişkilendirerek anlamlı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olacaktır (Kuş, 2024). Ayrıca bu ortamlar öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerine doğrudan katkı sağlayarak gerçek yaşamdaki bilgileri araştırabilmeleri ve sorgulayabilmelerini, problem çözebilmelerini desteklemektedir (Karamustafaoğlu & Bakioğlu, 2019; Waite & Aronsson, 2022). Okul dışı öğrenme ortamları özellikle matematik ve fen bilimleri gibi sayısal disiplinlerde öğrencilerin kavramları daha anlamlı bir şekilde öğrenmelerine fırsat sunmaktadır (Mettis vd., 2023).

Öğrenme süreçlerinin kalıcılığını artıran bu ortamlar, aynı zamanda öğrencilere gerçek yaşam problemleriyle başa çıkma becerileri de kazandırabilir. Bu tür öğrenme deneyimleri, öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmesine katkı sağlayabilir (Prince & Diggory, 2023). Ayrıca, okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilere daha geniş bir perspektiften bakma ve öğrendiklerini uygulamalı olarak

deneyimleme imkânı da verebilir. Okul dışı öğrenme ortamlarının akademik başarıyı artırdığı, öğrenilen konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesini sağladığı, öğrenme motivasyonunu artırdığı, bilime karşı olumlu tutum geliştirdiği, katılımcıların sorgulama ve keşfetme becerilerini geliştirdiği, toplumsal ilişkileri güçlendirdiği, birden fazla disiplinin ilişkilendirilmesine olanak tanıdığı birçok çalışmada (Andiema, 2016; Anderson vd., 2006; Avraamidou, 2015; Bozdoğan & Kavcı, 2016; Ertaş vd., 2011; Eshach, 2007; Guardino vd., 2019; Koparan & Kaleli Yılmaz, 2020; Kubat, 2018; Ocak & Korkmaz, 2018; Wünschmann vd., 2007) ortaya konulmuştur. Bu nedenle, okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimin önemli bir bileşeni haline gelmesi ve bu hususta çalışmalar yapılması matematik eğitimi için faydalı olabilir.

1.2. Okul dışı öğrenme ortamlarında problem kurma

Problem kurma, matematik eğitiminin kritik bir bileşeni olup, öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlamalarına ve bu kavramları gerçek dünya ile ilişkilendirmelerine yardımcı olur. Problem kurma süreci, öğrencilerin matematiksel bilgilerini kullanarak yeni problemler üretmeleri ve bu problemler üzerine düşünmeleri ile gerçekleşir. Bu süreç, öğrencilerin matematiksel yapılar arasında ilişki kurmaların olanak sağlamaktadır. Problem kurma sürecinde öğrenciler, sadece verilen problemleri çözmekle kalmaz, aynı zamanda kendi problemlerini oluşturup bu problemleri çözmek için stratejiler geliştirirler. Bu süreç, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini derinleştirir ve onları daha yaratıcı problem çözme yaklaşımlarına teşvik eder (Silver, 1994).

Duatepe-Paksu vd. (2022), okul dışı öğrenme ortamlarında yapılacak matematik öğretiminin öğrencilerin matematiğe problem çözme bakış açısıyla bakabilmesini ve matematiğe yönelik inancı daha üst düzeye çıkarabildiğini dile getirmiştir. Yapılan başka bir çalışmada Özer ve Bukova-Güzel (2020), öğrencilere sınıf içi ve sınıf dışı uygulamada benzer iki problem çözdürmüşler. Araştırmanın sonuçları sınıf dışı uygulamanın modelleme basamakları açısından daha verimli olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin sınıf dışında problem çözerken daha rahat, özgüvenli ve istekli oldukları da anlaşılmıştır. Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin doğrudan gözlem yaparak ya da doğal olaylardan ilham alarak matematiksel problemler oluşturmalarına da olanak tanır. Örneğin, bir doğa gezisinde öğrenciler, bitkilerin büyüme hızını gözlemleyerek bu gözlemlerden matematiksel denklemler oluşturabilirler (Prince & Diggory, 2023). Bu süreç, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem kurma becerilerini geliştirme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle de okul dışı öğrenme ortamlarında problem kurma etkinliklerine de yer verilmesi önerilmektedir (Geçici & Türnüklü, 2024). Çünkü okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaşılan problemlerden yola çıkarak yeni matematiksel yapılar oluşturabilir ve bu yapıların çözüm yollarını araştırarak matematiksel düşünme becerisi geliştirilebilir.

Matematik öğretiminde gerçek yaşam problemlerinden yararlanmak öğrencilerin motivasyonlarını artırmaktadır (Cheng & Toh, 2015). Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamları hem problem çözme hem de problem kurma etkinliklerinin önemli bir bileşeni olabilir. Çünkü okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin ilişkilendirme becerilerini kullanmalarında da fırsat verecektir (Ersoy, 2023). Dolayısıyla okul dışı öğrenme ortamlarında yapılacak problem kurma etkinliklerinde gerçek yaşama uygun içerikler tasarlamak mümkündür. Bu sayede öğrenciler problem kurarken gittikleri mekânla ilgili bilgilerden de yararlanabilirler. Çünkü problem kurma sürecinde bireyler kendi ilgi ve birikimlerine dayanarak problem kurma eğilimdedirler (Geçici & Türnüklü, 2024). Bu süreçte öğrenciler, kendi deneyimlerinden yola çıkarak daha anlamlı ve yaratıcı problemler üretebilirler.

1.3. Araştırmanın önemi

Öğretmen ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri üzerine yapılan çeşitli çalışmalar (Aydoğdu & Aydoğdu, 2024; Dönel Akgül & Arabacı, 2020; Kır vd. 2021; Koparan & Kaleli Yılmaz, 2020; Selanik Ay & Erbasan, 2016; Temel, 2023) bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalar katılımcıların okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik genel görüşlerini (okul dışı öğrenme ortamlarını ne kadar bildiklerini, daha önce okul dışı öğrenme etkinliklerine katılma durumlarını, okul dışı öğrenme ortamını

faydalı/faydasız bulmalarını, okul dışı öğrenmenin avantaj/dezavantajlı olduğunu düşündükleri yönlerini, zorlaştırıcı/kolaylaştırıcı olduğunu düşündükleri yönlerini) ortaya koymaktadır. Literatürde matematik öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında problem kurmaya yönelik görüşleri üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu alandaki eksiklik, problem kurma becerilerinin eğitim süreçlerinde nasıl geliştirilebileceği konusunda önemli bir boşluk oluşturmaktadır. Bu nedenle de bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında problem kurmaya yönelik görüşlerini ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu araştırma, okul dışı öğrenme ortamlarında problem kurma becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejilerin belirlenmesi ve bu sürecin eğitime nasıl entegre edileceği konusunda veriler sunabilme potansiyeline sahiptir. Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının problem kurma sürecini nasıl etkilediğini (örneğin; kolaylaştırma, zorlaştırma, verileri yazmada fayda/zorluk sağlama, bu süreci keyifli/sıkıcı kılma, problem kurmaya yönelik tutumu olumlu/olumsuz etkileme gibi) ortaya çıkarmak bu konuda gelecekteki eğitim politikalarının şekillendirilmesine katkıda bulunabilir. Böyle bir çalışmanın gerçekleştirilmesi geleceğin öğretmenlerinin eğitim süreçlerine katkıda bulunarak problem kurmaya yönelik farkındalıklarının ve matematiksel düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynayabilir. Yapılan bu araştırmanın matematik eğitimi politikalarına ve öğretmen yetiştirme programlarına yön verecek daha yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine de katkıda bulunabilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan problem kurma etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Yin (1984), durum çalışmasını güncel bir olguyu çerçeveleyen ve içeriğin sınırlarının keskin hatlarla belirlenmediği durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemi olarak açıklamaktadır. Durum çalışmalarını "nasıl" ve "niçin" sorularına yanıt aranan, araştırmacının kontrol edemediği bir olay ya da olguyu derinlemesine inceleme olanağı tanıyan araştırmalar (Yıldırım & Şimşek, 2021) olarak tanımlamak da mümkündür. Bu çalışmada da okul dışı öğrenme ile problem kurma konusunun derinlemesine incelenmesi esas alındığından bu yöntem kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olarak kabul edilen kolay ulaşılabilir durum örneklem (Yıldırım & Şimşek, 2021) yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Marmara bölgesindeki bir devlet üniversitesine üçüncü sınıfta öğrenim gören "Matematik Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları" dersini almakta olan 40 (26 kadın ve 14 erkek) ilköğretim matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma gerçekleştirilmeden önce katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olanlar ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu bölümden sonra öğretmen adayları ÖA olarak kısaltılmıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine geçmeden önce ÖA'lara problem kurma konusunda temel bilgileri içeren bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimde problem kurmanın ne olduğu, problem kurma durumları (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, serbest) ve problem kurma stratejileri hakkında teorik bilgiler verilmiştir. Daha sonra ÖA'lara sınıf ortamında bir problem kurma durumu verilerek bu duruma uygun problem kurmaları istenmiştir Bu eğitim ÖA'ların tamamına uygun olan bir zaman diliminde (ÖA'ların ders saatleri dışında herhangi bir ders kapsamında olmadan) gerçekleştirilmiştir. Eğitim toplamda 4 saat olacak şekilde 2 haftada tamamlanmıştır. Eğitimin ardından ÖA'lar 5 tane problem kurma etkinliğine (PKE) katılmışlardır. Bu PKE'nin tamamı okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmiştir (bkz. Tablo 1). ÖA'ların okul dışı öğrenme ortamlarında problem kurmaya yönelik görüşlerini etkilememek adına kurdukları problemlere yönelik geri bildirim verilmemiştir.

Tablo 1.
Okul Dışı Öğrenme Etkinlik Listesi

PKE	Mekân	İçerik
PKE1	Eğitim Fakültesi Bahçesi	
PKE2	Karaağaç Bölgesi (Tarihi Tren, Lozan Anıtı, Güzel Sanatlar Fakültesi)	
PKE3	Selimiye Bölgesi (Selimiye Meydanı, Selimiye Cami, Türk-İslam Eserleri Müzesi)	Gözlem ve ölçümler (ağırlık, uzunluk vb.) yaparak fotoğraf çektiler. Çektikleri fotoğraflara uygun problem kurdular.
PKE4	Sultan II. Bayezid Külliyesi Sağlık Müzesi	
PKE5	Hıdırlık Bölgesi (Hıdırlık Tabyaları, Balkan Tarihi Müzesi)	

PKE'ler tamamlandıktan sonra araştırmanın veri toplama sürecine geçilmiştir. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda yer alan sorular araştırmacıların problem kurma, okul dışı öğrenme ortamları konularındaki deneyimlerinden yararlanılarak ve literatür taraması yapılarak hazırlanmıştır. Bu formda 8 tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra kapsam ve görünüş geçerliği için iki uzmandan (matematik eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları ve problem kurma konularında çalışmaları yapan doktora derecesine sahip) görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda değişiklikler yapılarak forma son hali verilmiştir (Bkz. Ek-1)

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada ÖA'ların okul dışı öğrenme ortamlarında katıldıkları PKE'lerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla toplanan verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci sona erdikten sonra ÖA'ların görüşme kayıtları dinlenerek yazılı doküman haline getirilmiştir. ÖA'ların görüşmelerde verdiği yanıtlardan ortak olanlar kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar doğrultusunda yanıtlar kategorilere ayrılmıştır. Tüm verilerin analizi iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bir araştırmacı önce bireysel kodlama yapmıştır. Araştırmanın dış güvenirliğini artırmak için Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden yararlanılmış olup kodlayıcılar arası güvenirlik %88,9 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra iki araştırmacı bir araya gelerek değerlendirmelerindeki farklılıklar üzerine tartışıp tam fikir birliğine varmış ve kodlamalara son halini vermiştir. Buna göre kodlamalar arası uyumun yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Araştırmanın iç güvenirliğini artırmak için bulgulardaki verilerde doğrudan katılımcı yanıtlarına da yer verilmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak adına katılımcılara kimlikleri hakkında hiçbir bilginin paylaşılmayacağı söylenmiş ve katılımcılar ÖA1, ÖA2, … şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için ise araştırma sürecinde yapılanlar yöntem bölümünde detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 21.06.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023.06.25

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan ÖA'lara "Okul dışı öğrenme ortamları (ODÖO) problem kurma sürecinde sizi nasıl etkiledi?" sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
ODÖO'nun Problem Kurma Sürecini Nasıl Etkilediğine Yönelik Görüşler

	f	Örnek Bulgular
Gerçek Hayatla İlişkilendirme	15	***ÖA15:*** *"Matematiği günlük hayatla ilişkilendirip problem kurmamızı kolaylaştırıyor."*
Problem Kurma Becerisi	11	***ÖA3:*** *"Problem kurma becerilerimi geliştirmeme yardımcı oldu."*
Öğretmenlik Bilgisine Katkı	7	***ÖA1:*** *"İyi etkiledi eğitimim açısından ileride mesleğimi yaparken de herhangi bir okul dışı öğrenme etkinliğini nasıl yapacağımı öğrendim."*
Yaratıcılık	6	***ÖA39:*** *"Olumlu yönde etkilediğini söyleyebilirim. Bir problem kurma düşüncesiyle yola çıkınca etrafı daha dikkatli ve amaca uygun bir şekilde inceledim. Yeni yerler görmek problem kurma sürecinde yaratıcılığı arttırıyor…"*
Gezi (Kültürel Gezi, Sosyalleşme)	4	***ÖA24:*** *"Okuduğumuz şehirdeki kültürel yapıları ve şehrin tarihini daha iyi öğrendik ve sosyalleşmemize yardımcı oldu…"*
Eğlenceli/Heyecan Verici	3	***ÖA9:*** *"Çok olumlu ve verimli geçerek heyecan dolu etkinlikler oldu"*
Ayrıntılı Düşünme	3	***ÖA28:*** *"Daha ayrıntılı düşünmemi sağladı. Problemlere çok yönlü bakabilmemi sağladı. Genel olarak olumlu yönde etkiledi."*

Not: Bazı katılımcıların yanıtı birden fazla kategoriye dâhil edilmiştir.

Tablo 2'ye bakıldığında ÖA'ların okul dışı öğrenme ortamlarının problem kurma sürecini olumlu yönde etkilediği konusunda fikir birliğine vardıkları görülmektedir. Buna ilaveten katılımcıların okul dışı öğrenme ortamlarını problem kurma süreçlerinde 7 farklı kategoride faydalı buldukları da anlaşılmaktadır. Katılımcıların okul dışı öğrenme etkinliklerinin kurdukları problemleri günlük hayatla ilişkilendirmede yararlı buldukları, bu etkinliklerin problem kurma becerilerine, öğretmenlik bilgilerine, yaratıcılıklarına ve ayrıntılı düşünmelerine fayda sağladığını düşündükleri görülmektedir. Bunun yanında katılımcılar okul dışı öğrenme etkinliklerini eğlenceli/heyecan verici bulup bu etkinliklerin kendilerine gezi olanağı tanıdığını da düşünmektedirler.

ÖA'ların görüşmelerde verdiği yanıtlar incelendiğinde bazı yanıtların birden fazla kategoriyi kapsadığı tespit edilmiştir. Bu yanıtlara aynı anda birçok kategoride yer verilmiştir. Örneğin ÖA30'un "*keyifliydi hem sosyalleşip kültürel anlamda kendimizi geliştirirken hem de alanımıza yönelik ileride meslekte doğaçlama soru yazmak için güzel bir beceri kazandırdı.*" Yanıtı hem **Gezi (Kültürel Gezi, Sosyalleşme)** hem de **Öğretmenlik Bilgisine Katkı** kategorisinde değerlendirilmiştir. Başka bir değerlendirmede ise ÖA21'in "*matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesini sağlayabildiğim ve eğlenceli hale getirildiği için güzel etkiledi*" yanıtı **Gerçek Hayatla İlişkilendirme** ve **Eğlenceli/Heyecan Verici** kategorisinde değerlendirilmiştir.

ÖA'lara "Okul dışı öğrenme ortamlarında yaptığınız etkinlikler problem kurarken işinizi kolaylaştırdı veya zorlaştırdı mı? Nasıl?" sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
ODÖO'nun Problem Kurmayı Kolaylaştırdığına/Zorlaştırdığına Yönelik Görüşler

	f	%	Örnek Bulgular
Kolaylaştırdı	29	72,50	***ÖA10:*** *"Kolaylaştırdı tabi ki. Hayal etmekle görmek arasında çok fark var. Gördüğüm bir nesne cisim veya obje ile ilgili problem yazmak çok daha kolaydı."* ***ÖA26:*** *"Yapılan etkinlikler problem kurma konusunda işimi kolaylaştırdı. Problemde verilen değerleri ölçtüğümüz değerlerden yararlanarak verdik."*
Bazen Kolaylaştırdı Bazen Zorlaştırdı	7	17,50	***ÖA23:*** *"Kolaylaştırdı da zorlaştırır da problem kurarken ölçtüğümüz ölçülerin asıl değerini kullanarak soru yazacağımız için cevaplarda tam değerlerim çıkmadığı zamanlar zorlaştırdı ama dışarıda birçok şey gördüğümüzde nasıl sorular oluşturacağımı daha çabuk karar verdim"*
Zorlaştırdı	4	10,00	***ÖA30:*** *"Ölçüm yaparken bulduğumuz ölçüleri problemlere yansıtmakta zorlandım. Genel olarak uzunluk ölçüleri kullandığımız için bir süre sonra problemler tekrara girmeye başladı."*
Toplam	40	100,00	

Tablo 3 incelendiğinde ÖA'ların büyük bir çoğunluğunun okul dışı öğrenme etkinliklerinin problem kurarken işlerini kolaylaştırdığını düşündükleri görülmektedir. Fakat ÖA'ların bir kısmının da etkinliklerin problem kurmalarını zorlaştırdığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında bir kısım ÖA ise etkinliklerin problem kurarken bazen işlerini kolaylaştırdığını bazen zorlaştırdığını düşündükleri görülmektedir. Bu durumun etkinlikten etkinliğe değişilebileceği, ÖA'ların görüşlerinin etkinlik esnasında yapılan ölçümler ve elde edilen verileri problem kurarken kullanabilmelerine göre değiştiği tespit edilmiştir.

ÖA'lara "Okul dışı öğrenme ortamlarında yaptığınız etkinliklerin kurduğunuz problemlerdeki verileri yazmanızda/belirlemenizde herhangi bir faydası/zararı oldu mu? Nasıl?" sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
ODÖO'nun Kurulan Problemlerdeki Verileri Yazmada Faydalı/Zararlı Olduğuna Yönelik Görüşler

	f	%	Örnek Bulgular
Faydalı	33	82,50	***ÖA10:*** *"Okul dışı öğrenme ile doğrudan ölçme yaparak kendi verilerimi çıkardığım için bana çok faydası dokunmuştur."*
Faydalı Ama Zor	4	10,00	***ÖA21:*** *"Gerçek veriler alarak bunun üzerinden soru yazdığımız için faydalı oldu ama birebir aynı ölçümleri kullanmak bazen sorunun cevabının çıkmasında zorluk çıkardığından ölçümleri yuvarladık."*
Faydalı Değil	2	5,00	***ÖA33:*** *"Matematik olarak veri azdı o sadece mezura yardımıyla kendi çapımızda yaptığımız ölçümlerin olması işimi zorlaştırdı. Bazı eşyaların en azından hacmi verilebilirdi."*
Hem Faydalı Hem Zararlı	1	2,50	***ÖA34:*** *"Faydası oldu zararı da oldu bazı veriler çözülebilecek gibi değildi bazıları ise şekli dolayısıyla soru yazılabilir görsellerdi."*
Toplam	40	100,00	

Tablo 4'e göre ÖA'ların oldukça az bir kısmı (n=2) ODÖO'nun kurdukları problemlerin verilerini belirlemede fayda sağladığını düşünmemektedir. Buna karşın ÖA'ların büyük bir çoğunluğunun ODÖO'nun kurdukları problemlerdeki verileri yazmalarına fayda sağladığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında ÖA'ların bir kısmının ODÖO'yu faydalı bulsalar bile bu verilere uygun problem kurmalarının zor olduğunu düşündükleri, ya da hem faydalı hem zararlı buldukları ortaya çıkmıştır.

ÖA'lara "Okul dışı öğrenme ortamlarında yaptığınız etkinlikler problem kurma sürecinizi keyifli/sıkıcı hale getirdi mi? Nasıl?" sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
ODÖO'nun Problem Kurma Sürecini Keyifli/Sıkıcı Hale Getirdiğine Yönelik Görüşler

	f	%	Örnek Bulgular
Keyifli	37	92,50	***ÖA5:*** *"Bir taraftan gezerken bir taraftan soru hazırladığım için dersler daha keyifli geçti."* ***ÖA17:*** *"Çok keyifli bir hale getirdiğini düşünüyorum. Problem kurmada çok başarılı değildim ve kendime güvenim yoktu. Ama bu etkinlikler ile problem kurmanın güzel yanlarını keşfettim ve bundan keyif aldım."* ***ÖA38:*** *"Monoton derslerden ziyade okul dışına çıkmak, grup çalışmaları yapmak süreci daha keyifli hale getirdi. Bu sayede yaparak yaşayarak da öğrenme sağlamış olduk."*
Bazen Keyifli Bazen Sıkıcı	3	7,50	***ÖA25:*** *"Bazı soruları yazmak kurgulamak eğlenceliydi, soru bulmakta zorlanırken sıkıldığım durumlar oldu."* ***ÖA39:*** *"Yeni yerler görmek ve problem düşünmek keyifliydi fakat problem bulamamak bazı zamanlar sıkıcı olabiliyordu."*
Toplam	40	100,00	

Tablo 5'e göre katılımcıların tamamı okul dışı öğrenme etkinliklerinin problem kurma sürecini keyifli hale getirdiğini düşünmektedir. ÖA'lar genellikle okul dışına çıkmanın onları tek düze öğretimin dışına çıkardığını ve bu nedenle problem kurarken keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Bazı ÖA'lar ise okul dışı öğrenme etkinliklerinin problem kurma sürecinin bazı basamaklarında (problemin senaryosunu belirlemek, problemi kurgulamak) eğlenceli iken bazı basamaklarında (problemin matematiksel kısmını belirlemek) sıkıcı olduğunu ifade etmiştir.

ÖA'lara "Okul dışı öğrenme ortamlarında yaptığınız etkinlikler kurduğunuz problemin niteliğini (kalitesini) etkiledi mi? Açıklayınız." sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
ODÖO'nun Kurulan Problemlerin Niteliği Etkilemesine Yönelik Görüşler

	f	%	Örnek Bulgular
Kaliteyi Olumlu Etkiledi	36	90,00	***ÖA7:*** *"Evet etkiledi. Problem kurmaktan çekiniyordum ve yanlış problemler kuruyordum. Başlangıçtan itibaren kurduğum problemlerin niteliğinin arttığını düşünüyorum"* ***ÖA26:*** *"Evet. Örneğin yapılan etkinliklerde müzede gördüğümüz daktilo örneğinde tuşların bazıları hasarlı gözüküyordu. Problem kurma konusunda daha kaliteli fikirler oluşturmada yardımcı olmuştu."*
Kaliteyi Olumsuz Etkiledi	2	5,00	*Ö19: "Bazı ortamlar problem kurmamı zorlaştırdığı gibi kolaylaştırdığı da oldu. Matematik problemi kuramayacağım mekânlara da gittik.*
Herhangi Bir Etkisi Olmadı	1	2,50	***ÖA36:*** *"Problemleri kurarken daha çok kendi fikirlerimi kullandığım için pek etkili olmadı."*
Fikrim Yok	1	2,50	***ÖA18:*** *"… kurduğum problemlerin nitelikli olup olmadığı hakkında fikrim yok."*
Toplam	40	100,00	

Tablo 6 incelendiğinde ÖA'ların büyük bir çoğunluğunun (%90,00) okul dışı öğrenme etkinliklerinin kurdukları problemlerin niteliğini olumlu yönde etkilediğini düşündükleri anlaşılmıştır. ÖA'ların çok az bir kısmı ise (n=2) ODÖO'nun kurulan problemlerin niteliğini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir. Bunun yanında ODÖO'nun problemlerin niteliğine herhangi bir etkisi olmadığını düşünen ve bu konuda fikri olmadığını bildiren birer tane ÖA bulunmaktadır.

ÖA'lara "Okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmanın problem kurma sürecinde fayda sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız." sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
ODÖO'nun Problem Kurma Sürecine Fayda Sağladığına Yönelik Görüşler

		f	%
Faydalı	**Günlük Hayatla İlişkilendirme**	9	22,50
	Gerçek Hayattan Veriler	9	22,50
	Farklı Problem Kurabildim	7	17,50
	Görsel Olarak Görmeme Olanak Sağladı	6	15,00
	Problem Kurma Süremi Hızlandırdı	1	2,50
	Açıklama Yok	7	17,50
Hem Faydalı Hem Faydasız	**Mekâna Göre**	1	2,50
Toplam		40	100,00

Tablo 7'de yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların neredeyse tamamı (n=39) ODÖO'nun problem kurma sürecine fayda sağladığını düşündüğü anlaşılmaktadır. ÖA'ların problemleri günlük hayatla ilişkilendirmede, problemdeki verileri gerçek hayattan yazmada, farklı problemler kurabilmede ve problem yazma süresini hızlandırmada ODÖO'nun faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca ODÖO'nun problem kurma sürecinde görselliği artırdığından fayda sağladığını düşünen ÖA'lar da bulunmaktadır. Bazı katılımcılar (n=7) ise ÖDÖO'nun genel olarak faydalı olduğunu ama herhangi bir detaylandırma yapmak istemediklerini ifade etmişlerdir. ÖA'lardan 1 tanesi ise okul dışı öğrenme etkinliğinin gerçekleştiği mekâna göre faydalı ya da faydasız olabileceğini düşündüğünü dile getirmiştir.

ÖA'lara "Okul dışı öğrenme ortamlarında yaptığınız etkinlikler matematiksel problem kurmaya yönelik tutumunuzu (olumlu-olumsuz) etkiledi mi? Neden?" sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
ODÖO'nun Problem Kurmaya Yönelik Tutumunu Etkileyip Etkilemediğine Yönelik Görüşler

		f	%
Olumlu	**Matematiksel Olarak Olumlu Etkiledi Daha İyi/Nitelikli/Yeterli/Farklı Problem Kurmamı Sağladı**	18	45,00
	Sevmeye Başladım	10	25,00
	Olumlu Tutum Sergilemeye Başladım	5	12,50
	Daha Kolay Problem Kurmaya Başladım	5	12,50
	Yararlı Görmeye Başladım	1	2,50
Olumlu Etkisi Olmadı		1	2,50
Toplam		40	100,00

Tablo 8'e göre katılımcılardan 1 tanesi ÖDÖO'nun problem kurmaya yönelik tutumuna herhangi bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Diğer katılımcıların tamamı ise ÖDÖO'nun problem kurmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların genellikle bu etkinliklerden sonra matematiksel olarak geliştiklerini düşündükleri, problem kurmada kendilerine olan güvenlerinin artığını düşündükleri, problem kurmayı sevmeye ve yararlı görmeye başlayıp olumlu tutum sergilemeye başladıkları anlaşılmıştır.

ÖA'lara "Okul dışı öğrenme etkinliklerine katılmadan önceki durumunuz (1. Etkinlikten önce) ile şu andaki durumunuz arasında problem kurma becerisi açısından sizce bir farklılık var mı? Açıklayınız." sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.
ODÖO'nun Problem Kurma Beceresini Etkileyip Etkilemediğine Yönelik Görüşler

		f	%
Olumlu	**Problem Kurma Becerimi Geliştirdi**	13	32,50
	Daha Gerçekçi Problemler Yazabiliyorum	13	32,50
	Daha Nitelikli/Karmaşık Problemler Yazabiliyorum	5	12,50
	Problem Kurma Konusunda Özgüvenim Arttı	4	10,00
	Problem Kurmada Hızlandım	3	7,50
	Problem Kurarken Daha Farklı Bakabiliyorum	2	5,00
Toplam		40	100,00

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan ÖA'ların tamamı okul dışı öğrenme etkinliklerinin problem kurma becerilerini olumlu yönde etkilediğini düşündükleri anlaşılmaktadır. ÖA'ların en fazla problem kurma becerilerine katkı sağladığını düşündükleri, bu etkinliklerden sonra daha gerçekçi, nitelikli problem yazabildiklerini düşündükleri görülmektedir. Bazı ÖA'lar ise bu etkinlikler sonunda problemleri daha hızlı kurabildiklerini, problem kurarken daha farklı bakış açısı kazandıklarını ve problem kurma konusunda özgüvenlerinin artığını ifade etmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada ÖA'ların ODÖO'da problem kurmaya yönelik görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının ODÖO'nun problem kurma süreçlerini olumlu yönde etkilediğini düşündüklerini göstermektedir. Katılımcılar ODÖO'nun özellikle günlük hayatla ilişkilendirme, yaratıcılık, öğretmenlik bilgisi ve ayrıntılı düşünme gibi birçok beceriyi geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Aydoğdu vd. (2023) de yaptıkları çalışmada ODÖO'nun problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığı vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, ODÖO'nun öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayan önemli bir araç olabileceği söylenebilir.

Bu araştırmaya katılan ÖA'lar, ODÖO'da problem kurma deneyimlerini hem eğlenceli hem de öğretici bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular yapılan başka çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Sevgi vd. (2019) yaptıkları çalışmada ÖA'ların ODÖO'nun öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiğini ve bu tür etkinliklerin öğretmenlerin öğrencileri motive etmesinde önemli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmanın katılımcıları ODÖO'nun somutlaştırarak öğrenmeyi sağladığını ve kalıcı öğrenmelere fırsat verdiğini de ifade etmişlerdir. Henriksson (2018) tarafından yapılan başka bir çalışmada da ODÖO'nun öğrencilerin ilgisini artırdığı ifade edilmiştir. Mevcut literatürde yapılan başka bir çalışmada (Cai vd, 2024) da gerçek yaşam bağlamlarının problem kurma sürecini olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Buna paralel olarak sanal müze bağlamlarında problem kurma üzerine yapılan bir çalışmada (Hu & Hwang, 2024) sanal müze destekli problem kurma yaklaşımının eleştirel düşünme, problem çözme, üst biliş gibi üst düzey düşünme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak öğretmen yetiştirme programlarında ODÖO'ndan daha fazla yararlanmanın öğretmen eğitimine katkı sağlayabileceği sonucu çıkarılabilir.

Yapılan bu çalışmadaki katılımcıların bir kısmı ODÖO'nun problem kurma sürecinde bazı zorluklar yaratabileceğini belirtmişlerdir. ÖA'lar özellikle veri toplama ve problem senaryolarının kurgulanması aşamalarında zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, ODÖO'nun her zaman problem kurma sürecini kolaylaştırmadığını, bazı durumlarda etkinliklerin doğası gereği zorlayıcı olabileceğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Kır vd. (2021) de ODÖO'daki etkinliklerin sınıf yönetimi ve dikkat dağıtıcı unsurlar nedeniyle zorluk yaratabileceğini belirtmişlerdir. Buna ilave olarak Sevgi vd. (2019) de öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında öğretim sürecini kontrol etmenin zor olduğunu

düşündüklerini vurgulamışlardır. ÖA'ların ODÖO'nun problem kurma becerilerini hem kalite hem de hız açısından geliştirdiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların kendi problem kurma becerilerinin olumlu yönde geliştiğini düşünmeleri ODÖO'nun bu alandaki potansiyelini açıkça ortaya koymaktadır. Çepni ve Aydın (2015) yaptıkları çalışmada ODÖO'nun bilgilerin kalıcılığını artırdığını ve öğrenmeyi zevkli hale getirdiğini belirtmektedirler. Araştırma bulguları ODÖO'nun öğretmen adaylarının yaratıcı problem kurma süreçlerini teşvik ettiğini ve görselliğin bu süreçte önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, ODÖO'nun öğretmen adaylarının özgüvenini artırdığı ve problem kurma hızlarını geliştirdiği de ifade edilmiştir. Bu bulgular, ODÖO'nun öğretmen adaylarının hem teknik hem de sosyal becerilerine katkı sağladığını göstermekte ve gerçek dünya öğrenme etkinliklerinin problem kurma becerilerini geliştirdiğini gösteren araştırmaların sonuçlarıyla uyumludur (English, 1998; Paolucci & Stepp, 2021; Silber & Cai, 2021).

Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı ODÖO'nun problem kurma sürecinde eğlenceli bir deneyim sunduğunu belirtmişlerdir. Aydoğdu vd. (2023) da yaptıkları çalışmada matematik öğretmenlerinin ODÖO'yu günlük yaşamla ilişkilendirme ve öğrencilerin matematiğe olan ilgisini artırma açısından faydalı bulduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca bu çalışmada katılımcılar ODÖO'nun mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ve öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak, bu araştırma, ODÖO'nun matematik öğretmen adaylarının problem kurmaya yönelik algılarının olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Birçok çalışma, farklı problem kurma durumlarının (örneğin, gerçek yaşam durumları, gerçek veriler, tanıdık olmayan durumlar) problem kurma süreçleri ve ürünleri üzerinde faydalı etkileri olduğunu da ortaya koymaktadır (Kercher vd., 2024; Krawitz vd., 2024; Montes vd., 2024). Buna dayanarak ODÖO'nun öğretmen yetiştirme programlarına entegre edilmesi, ÖA'ların problem kurma becerileri ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilir.

ODÖO konusunda bilgi sahibi olan öğretmen sayısını artırmak adına öğretmen yetiştirme programlarında ODÖO'ya daha fazla yer verilebilir. Bunun yanında hâlihazırda görevde olan öğretmenlerin ODÖO'nun avantajlarını daha iyi anlamalarını ve derslerinde kullanmalarını sağlamak adına hizmet içi eğitimler de düzenlenebilir. Öğretmenleri bu konuda desteklemek adına MEB tarafından ODÖO'nun matematik derslerine entegrasyonunu sağlayan kaynaklar geliştirilebilir. Bununla birlikte, ODÖO'nun uygulanması sırasında öğretmenlerin karşılaşabileceği lojistik sorunlar göz önünde bulundurularak bu süreçlerin daha verimli hale getirilmesi için maddi ve lojistik destek sağlanabilir. ODÖO'nun matematik öğretiminde etkili kullanımını artırmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. ODÖO'da problem çözme ve problem kurma etkinliklerinin potansiyelini ortaya çıkarmak adına ODÖO'nun problem çözme becerisi, problem kurma becerisi, matematik başarısı gibi değişkenlere etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında farklı yaş gruplarındaki öğrencilerle ve çeşitli branşlarla yapılan çalışmalar, ODÖO'nun genel eğitim üzerindeki etkisini ortaya koyabilir ve bu bulgulara dayalı olarak yeni öğretim stratejileri geliştirilebilir. Bunun yanında, teknoloji destekli okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı da teşvik edilebilir. Sanal müzeler ve dijital simülasyonlar gibi teknolojik araçlar, ODÖO'nun avantajlarını sınıf dışına çıkmadan öğrencilere sunma imkânı sağlayabilir. Teknolojinin eğitimde daha etkin kullanılmasıyla birlikte, ODÖO'nun yaygınlaştırılması ve öğretim süreçlerine entegrasyonu daha kolay hale gelebilir.

Kaynakça /Reference

Anderson, D., Kisiel, J., & Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on field trips: Discovering common ground in three countries. Curator: *The Museum Journal, 49*(3), 365-386. https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2006.tb00229.x

Andiema, N. C. (2016). Effect of child centred methods on teaching and learning of science activities in pre-schools in Kenya. *Journal of Education and Practice, 7*(27), 1-9.

Avraamidou, L. (2015). Reconceptualizing elementary teacher preparation: A case for informal science education. *International Journal of Science Education, 37*(1), 108-135. http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2014.969358

Aydoğdu, A. S., Aydoğdu, M. Z., & Aktaş, V. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (55*), 60-78. https://doi.org/10.53444/deubefd.1171301

Aydoğdu, M. Z., & Aydoğdu, A. S. (2024). Matematik Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 13*(1), 1-15. https://doi.org/10.30703/cije.1325004

Baumanns, L. (2022). Rethinking problem-posing situations: A review. *Mathematical Problem Posing: Conceptual Considerations and Empirical Investigations for Understanding the Process of Problem Posing*, 87-121.

Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education, 9*(3), 235-245.

Bozdoğan, A. E. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey bilim merkezi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 19-41.

Cai, J., & Hwang, S. (2020). Learning to teach through mathematical problem posing: Theoretical considerations, methodology, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 102, 101391. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.001

Cai, J., Koichu, B., Rott, B., & Jiang, C. (2024). Advances in research on mathematical problem posing: Focus on task variables. *The Journal of Mathematical Behavior*, 101186. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2024.101186

Cheng, L. P., & Toh, T. L. (2015). Mathematical problem-solving using real-world problems. In Cho, Y., Caleon, I., & Kapur, M. (Eds.) *Authentic problem solving and learning in the 21st century: Perspectives from Singapore and beyond* (pp. 57-71.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-521-1_4

Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı okul ortamlarına ilişkin görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 317-335. https://doi.org/10.9761/JASSS3061

Duatepe-Paksu, A., Kazak, S., ve Çontay, E. G. (2022). Okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen matematik etkinliklerinin değerlendirilmesi: "Her yer matematik projesi". *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 541-558. https://doi.org/10.21666/muefd.1094581

Dönel Akgül, G., & Arabacı, S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 3*(2), 276-291.

English, L. D. (1998). Children's problem posing within formal and informal contexts. *Journal for Research in mathematics Education, 29*(1), 83-106.

Ersoy, E. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarında ilişkilendirme. H. Yavuz-Mumcu, A. Osmanoğlu ve H. Korkmaz (Ed.), *Matematik eğitiminde ilişkilendirme* içinde (ss. 149-165). Pegem Akademi.

Ertaş, H., Şen, A. İ., & Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5*(2), 178-198.

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology,16*, 171-190

Geçici, M. E. & Türnüklü, E. (2024) Okul dışı öğrenme ortamlarında problem çözme ve problem kurma. M. Z. Aydoğdu (Ed.), *Matematik eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 117-138). Nobel Akademik Yayıncılık

Guardino, C., Hall, K. W., Largo-Wight, E., & Hubbuch, C. (2019). Teacher and student perceptions of an outdoor classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 22*(2), 113-126. https://doi.org/10.1007/s42322-019-00033-7

Henriksson, A. C. (2018). Primary school teachers' perceptions of out of school learning within science education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education, 6*(2), 9–26. https://doi.org/10.31129/LUMAT.6.2.313

Hu, Y., & Hwang, G.J. (2024). Promoting students' higher order thinking in virtual museum contexts: A self-adapted mobile concept mapping-based problem posing approach. *Education and Information Technologies, 29*, 2741–2765 https://doi.org/10.1007/s10639-023-11930-2

İnce, S., & Akcanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 58*, 172-197.

Karamustafaoğlu, O. & Bakioğlu, B. (2019). Sanayi Kurum ve Kuruluşları. A. İ. Şen (Ed.), *Okul Dışı Öğrenme Ortamları* içinde (s.331- 360). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kercher, A., Günes¸, C., & Zazkis, R. (2024). Adidactical problem-posing as captured by scripting journeys: Investigating sums of consecutive integers. *Journal of Mathematical Behavior, 73*, Article 101113. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2023.101113

Kır, H., Kalfaoğlu, M., & Aksu, H. H. (2021). Matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik görüşleri. I*nternational Journal of Educational Studies in Mathematics, 8*(1), 59-76. https://doi.org/10.17278/ijesim.839925

Koparan, T., & Kaleli Yılmaz, G. (2020). Matematik Öğretmeni Adaylarının Mobil Öğrenme İle Desteklenen Öğrenme Ortamına Yönelik Görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 109-128. https://doi.org/10.19171/uefad.554184

Krawitz, J., Hartmann, L., & Schukajlow, S. (2024). Do task variables of self-generated problems influence interest? Authenticity, openness, complexity, and students' interest in solving self-generated modelling problems. *Journal of Mathematical Behavior, 73*, Article 101129. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2024.101129

Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*, 111-135.

Kuş, M. (2024). Conceptualization of out-of-school mathematics education. *Yaşadıkça Eğitim, 38*(1), 245–257. https://doi.org/10.33308/26674874.2024381644

Mettis, K., Väljataga, T., & Uus, Õ. (2023). Mobile outdoor learning effect on students' conceptual change and transformative experience. *Technology, Knowledge and learning, 28*(2), 705-726.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Ortaokul m*atematik dersi öğretim (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Milli Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/

Montes, M., Chico, J., Martín-Díaz, J. P., & Badillo, E. (2024). Mathematics teachers' specialized knowledge mobilized through problem transformation. *Journal of Mathematical Behavior, 73*, Article 101132. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2024.101132

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

Ocak, İ., & Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. International *Journal of Field Education, 4*(1), 18-38.

Özer, A. Ö. ve Bukova-Güzel, E. (2020). Bisim matematiksel modelleme etkinliğinin sınıf içi ve sınıf dışı uygulaması. International *Journal of Educational Studies in Mathematics, 7*(4), 289-308. https://doi.org/10.17278/ijesim.837316

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Sage Publications.

Paolucci, C., & Stepp, Z. A. (2021). Examining preservice teachers' understanding of slope through posing problems and embedding learning in real-world contexts. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103476. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103476

Prince, H. E., & Diggory, O. (2023). Recognition and reporting of outdoor learning in primary schools in England. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-13. https://doi.org/10.1080/14729679.2023.2166544

Selanik Ay, T. and Erbasan, Ö. (2016). Views of classroom teachers about the use of out of school learning environments. *Journal of Education and Future, 10*, 35-50.

Sevgi, S., Kırmızıgül, A. S. & Kızılay, E. (2019, 1-3 Kasım). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. *1. Uluslararası İnformal Öğrenme Kongresi*, Nevşehir, Türkiye

Silber, S., & Cai, J. (2021). Exploring underprepared undergraduate students' mathematical problem posing. *ZDM Mathematics Education, 53*, 877–889. http://dx.doi.org/10.1007/s11858-021-01272-z

Silver, E. A. (1994). On mathematical problem-posing. *For the Learning of Mathematics*, *14*(1), 19-28.

Singer, F. M., & Voica, C. (2015). Is problem posing a tool for identifying and developing mathematical creativity?. *Mathematical problem posing: From research to effective practice*, 141-174.

Tekin Dede, A. (2024) Okul dışı eğitim ve öğrenmenin kuramsal temelleri ve ilgili çalışmalar. M. Z. Aydoğdu (Ed.), *Matematik eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 1-20). Nobel Akademik Yayıncılık.

Temel, H. (2023). The effect of the out-of-school learning environments course in teaching mathematics on the opinions of teacher candidates. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 17*, 553-592. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.1360022

Usta, N., Gürçay, S., Sakioğlu, Ş., & Demir, F. (2023). Okul dışı öğrenme ortamı uygulamalarının öğrencilerin matematik başarılarına etkisi ve uygulamaya ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim, 37*(3), 711-733. https://doi.org/10.33308/26674874.2023373593

Waite, S., & Aronsson, J. (2022). Some impacts on health and wellbeing from school-based outdoor learning. In *High-Quality Outdoor Learning: Evidence-based Education Outside the Classroom for Children, Teachers and Society* (pp. 171-190). Cham: Springer International Publishing.

Wünschmann, S., Wüst-Ackermann, P., Randler, C., Vollmer, C., & Itzek-Greulich, H. (2017). Learning achievement and motivation in an out-of-school setting—Visiting amphibians and reptiles in a zoo ıs more effective than a lesson at school. *Research in Science Education, 47*, 497-518. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9513-2

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021*). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayınları.

Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. baskı). Sage Publications.

EKLER

Ek-1. Görüşme Formu

Değerli Öğretmen Adayı;

Bu çalışmada gerçekleştirdiğimiz okul dışı öğrenme etkinliği deneyimlerinize yönelik görüşlerinizi ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmamız için araştırmaya katılan öğretmen adaylarımızın aşağıda yer alan sorulara içtenlikle cevap vermeleri oldukça önemlidir. Katılımcıların bilgileri gizli tutulacak olup herhangi bir yerde paylaşılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

1. Okul dışı öğrenme ortamları problem kurma sürecinde sizi nasıl etkiledi? Açıklayınız.

2. Okul dışı öğrenme ortamlarında yaptığınız etkinlikler problem kurarken işinizi kolaylaştırdı veya zorlaştırdı mı? Nasıl?

3. Okul dışı öğrenme ortamlarında yaptığınız etkinliklerin kurduğunuz problemlerdeki verileri yazmanızda/belirlemenizde herhangi bir faydası/zararı oldu mu? Nasıl?

4. Okul dışı öğrenme ortamlarında yaptığınız etkinlikler problem kurma sürecinizi keyifli/sıkıcı hale getirdi mi? Nasıl?

5. Okul dışı öğrenme ortamlarında yaptığınız etkinlikler kurduğunuz problemin niteliğini (kalitesini) etkiledi mi? Açıklayınız.

6. Okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmanın problem kurma sürecinde fayda sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

7. Okul dışı öğrenme ortamlarında yaptığınız etkinlikler matematiksel problem kurmaya yönelik tutumunuzu (olumlu-olumsuz) etkiledi mi? Neden?

8. Okul dışı öğrenme etkinliklerine katılmadan önceki durumunuz (1. Etkinlikten önce) ile şu andaki durumunuz arasında problem kurma becerisi açısından sizce bir farklılık var mı? Açıklayınız.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Problem posing is defined as generating problems appropriate to the given situation or writing problems by changing the existing problem (Silver, 1994). In our country, problem posing has been included in the secondary school mathematics curriculum in recent years (MoNE, 2013, 2018, 2024), sometimes in the learning outcomes, sometimes in the explanations of the learning outcomes, and sometimes among the basic skills to be acquired. Additionally, MoNE (2024) recommends incorporating out-of-school learning activities into the teaching of mathematics lessons. Out-of-school learning can be defined as the implementation of a lesson intended for classroom instruction in a non-formal setting. This situation shows that out-of-school learning is far beyond a class trip (Tekin Dede, 2024). Therefore, in such environments, it is aimed to teach students the real-life equivalents of theoretical knowledge (Usta et al., 2023). Out-of-school learning environments not only allow students to gain experience in real life, but they also contribute to students' cognitive, affective, and psychomotor skills (nce & Akcanca, 2021). In out-of-school learning environments, it is possible to design content suitable for real-life problem-posing activities. In this way, students can also benefit from the information about the place they visit while posing problems. Because in the problem posing process, individuals tend to construct problems based on their own interests and knowledge (Geçici & Türnüklü, 2024). In this process, students can produce more meaningful and creative problems based on their own experiences. There are various studies (Aydoğdu & Aydoğdu, 2024; Dönel Akgül & Arabacı, 2020; Kır et al. 2021; Koparan & Kaleli Yılmaz, 2020; Selanik Ay & Erbasan, 2016; Temel, 2023) on the views of teachers and prospective teachers towards out-of-school learning environments. However, these studies reveal the participants' general views on out-of-school learning environments. There is no study in the literature on prospective mathematics teachers' views on problem posing in out-of-school learning environments. For this reason, this study aims to reveal the views of prospective mathematics teachers on problem posing in out-of-school learning environments. This research may also contribute to the development of more innovative approaches that will guide mathematics education policies and teacher training programs.

2. METHOD

In this study, prospective teachers' views on problem-posing activities in out-of-school learning environments were examined, and a case study, which is one of the qualitative research methods, was used. Since this study is based on an in-depth examination of out-of-school learning and problem posing, this method was used. The study's participants consisted of forty prospective mathematics teachers (26 females and 14 males) studying in the third grade at a state university in the Marmara region. Out-of-school learning activities were carried out in five different environments, with prospective teachers participating in the study. In these activities, the participants were asked to make measurements on real objects and create appropriate problems. After the activities were completed, semi-structured interviews were conducted with the prospective teachers to reveal their views. The questions in the form were prepared by utilizing the researchers' experiences in problem posing, out-of-school learning environments, and literature reviews. There are 8 open-ended questions in this form. After the interview form was prepared, the opinions of two experts (who have doctoral degrees in mathematics education, out-of-school learning environments, and problem posing) were taken for content and face validity. Content analysis was used to analyze the interview data. All data were analyzed by two researchers. Miles & Huberman's (1994) formula was used, and the percentage of agreement was calculated as 88.9%. The two researchers finalized the coding by discussing the differences in their evaluations and reaching consensus.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this study, prospective teachers' views on problem posing in out-of-school learning environments were examined. The findings indicate that prospective teachers believe that OSLE has a positive impact on their problem posing processes. The participants stated that OSLE developed many skills, such as associating

with daily life, creativity, teaching knowledge, and detailed thinking. Aydoğdu et al. (2023) also emphasized in their study that OSLE contributed to problem solving and critical thinking skills. In this direction, OSLE can be said to be an important tool that contributes to the professional development of prospective teachers. The prospective teachers who participated in this study stated that they found the problem posing experiences in OSLE to be both fun and instructive. These findings overlap with those of other studies. In their study, Sevgi et al. (2019) stated that prospective teachers think that OSLE makes learning more fun and that such activities are important for instructors to motivate students. Additionally, the study participants expressed that OSLE facilitates learning by concretizing concepts and offers opportunities for continuous learning. In another study conducted by Henriksson (2018), it was stated that OSLE increased the interest of students. This situation shows that OSLE can be utilized more in teacher training programs. In addition, most of the prospective teachers stated that CFLO provided a fun experience in the problem posing process. Aydoğdu et al. (2023) also found that mathematics teachers found OSLE useful in terms of associating with daily life and increasing students' interest in mathematics. In addition, the participants in this study stated that OSLE contributed to their professional development and helped them to communicate more effectively with students. In conclusion, this study reveals that the perceptions of prospective mathematics teachers towards problem posing are positive. Integrating OSLE into teacher training programs can contribute to prospective teachers' problem posing skills and professional development.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 21.06.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023.06.25

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacılar, araştırmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda her bir yazarın katkı oranı %50'dir. Araştırmacıların araştırmanın hangi aşamalarına katkıda bulundukları aşağıda yer almaktadır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, verilerin analizi, raporlaştırma.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Bu çalışma Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje Numarası: 2023/22

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2025, 25(2), 1121– 1143. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1552670

Örgütsel Tembellik: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Organizational Laziness: A Scale Development Study

Aslıhan KARATAŞ[1], **Mehmet ULUTAŞ**[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 19.09.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 05.05.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Değişen yaşam koşulları ile örgütlerde ortaya çıkan davranışlar çeşitlenmektedir. Bireylerde, verimliliği etkileyen tembellik davranışı örgütlerde de baş göstermektedir. Araştırmanın amacı; örgütsel tembellik ölçeği geliştirmektir. Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nde görev yapan profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi ünvanlarına sahip 1286 akademisyen oluşturmaktadır. Alan yazından yola çıkılarak 125 maddelik bir madde havuzu hazırlanmıştır. Tekrarlayan ve dilbilgisi kurallarına uymayan maddeler atılmış ve 54 madde elde edilmiştir. Elde edilen madde havuzu ile 22 uzman görüşüne başvurulmuştur. Dönütler doğrultusunda 32 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Pilot uygulama için her gruptan seçilen 80'er kişiye yani toplam 400 kişiye e-posta yolu ile ulaşılmış ve ölçek maddelerini içeren form gönderilmiştir. AFA, 177 kişiden alınan yanıtlar ile yapılmıştır. KMO katsayısının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Bartlett Testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğu bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı 0,84 çıkmıştır. Bundan yola çıkarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Asıl uygulama için 886 kişiye e-posta yolu ile ölçek formu gönderilerek 352 kişiden yanıt alınmış ve DFA yapılmıştır. Pilot uygulamaya dâhil edilen kişiler asıl uygulamaya dâhil edilmemiştir. Doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerine bakıldığında RMSEA ve SRMR değerleri modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Son aşamada 21 maddeden oluşan ve 1 kontrol maddesi içeren bir ölçek elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tembellik, Örgütsel Tembellik, Ölçek Geliştirme

&

Abstract: As living conditions change, so do the behaviours that emerge in organisations. Lazy behaviour, which affects the productivity of individuals, also appears in organisations. The purpose of this research is to develop an organisational laziness scale. In this research, the screening method, one of the quantitative research methods, was used. The universe of the study consists of 1286 academicians with the titles of professor, associate professor, assistant professor, lecturer and research assistant working at Aydın Adnan Menderes University. An item pool of 125 items was prepared based on the literature. Repetitive and grammatical items were discarded and 54 items were obtained. 22 opinions were consulted with the obtained item pool. In accordance with the feedback, a 32-item scale was obtained. For the pilot application, 80 people selected from each group, i.e. a total of 400 people, were contacted by e- and sent a form containing the scale items. EFA was carried out on the responses received from 177 people. It can be seen that the KMO coefficient is within acceptable limits. In addition, the significance of the Bartlett test showed that the data were suitable for factor analysis. The coefficient of reliability was 0.84. Based on this, it can be said that the scale is reliable. For the main application, a scale form was emailed to 886 people, 352 people responded and CFA was conducted. People who were included in the pilot application were not included in the main application. When the fit indices of the confirmatory factor analysis are examined, the RMSEA and SRMR values show that the model is at an acceptable level. In the final stage, a scale consisting of 21 items and 1 control item was obtained.

Keywords: Laziness, Organizational Laziness, Scale Development

Atıf/Cite as: Karataş, A. & Ulutaş, M. (2025). Örgütsel tembellik: bir ölçek geliştirme çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1121-1143, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1552670.*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve 11-15 Mayıs 2022 tarihinde düzenlenen 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[1] Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Aslıhan Karataş, İstanbul Arel Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, aslihankaratas@arel.edu.tr, 0000-0002-4567-7088

[2] Doç. Dr. Mehmet Ulutaş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mehmet.ulutas@adu.edu.tr, 0000-0002-6539-2039

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze ister küçük ister büyük çaplı olsun, en başarılı işler genellikle grup çalışmaları ile gerçekleştirilmiştir. Örgütlerdeki bireylerin cinsiyet, yaş, kültür, eğitim gibi özellikleri birbirinden farklıdır ve bu çeşitlilik, grup çalışmalarına çeşitli dinamikler katar. Grup çalışmaları çoğu zaman olumlu etkiler yaratsa da alan yazında grup çalışmalarının her zaman olumlu sonuçlar doğurmadığına dair bulgular mevcuttur. Özellikle araştırmalar grup çalışmalarının çeşitli değişkenler tarafından farklı şekillerde etkilendiği ve bu etkinin bireylerin çabasını ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebileceği göstermektedir (Latané, Williams, & Harkins, 1979; Karau & Williams, 1993). Bu nedenle, grup çalışmalarının verimli olabilmesi için, grup içi etkileşimlerin dengeli şekilde yönetilmesi ve bireyler arası farklılıkların sürece katkı sağlayacak biçimde değerlendirilmesi önemlidir; aksi halde bu farklılıklar, sosyal tembellik gibi olumsuz durumların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir.

Tembellik, bireylerin işlerini geciktirme veya yapmaktan kaçınma davranışını ifade eden bir kavramdır ve bu davranışın örgüt içindeki yansımalarına "örgütsel tembellik" adı verilir. Örgütsel tembellik, özellikle eğitim örgütlerinde dikkate alınması gereken bir kavramdır. Eğitim örgütlerinde tembellik, genellikle sosyal kaytarma, akademik erteleme ve örgütsel atalet gibi kavramlarla ilişkilendirilir. Bu kavramlar arasında yer alan sosyal kaytarma, bireylerin grup içinde çaba göstermeme eğilimini ifade eder ve bu kavram sosyal psikoloji alan yazınında geniş yer bulmuştur (Karau & Williams, 1993; Liden, Wayne, Jaworski, & Bennett, 2004). Ancak, eğitim örgütlerinde sosyal kaytarma kavramı üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır ve daha çok fabrikalar, işletmeler gibi diğer örgüt türlerine odaklanmıştır (George, 1992). Bu durum, eğitim örgütlerinde tembellik olgusunun daha derinlemesine incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Eğitim örgütleri, diğer örgütlerden farklı olarak insanları şekillendiren ve onların gelişimine katkıda bulunan yapılar oldukları için tembellik gibi olumsuz davranışların etkileri daha derin olabilir (Bursalıoğlu, 2003; Mulvey & Klein, 1998). Eğitimde sosyal kaytarma davranışları, öğrenci başarısızlığına, motivasyon kaybına ve genel olarak eğitimin kalitesinde düşüşe yol açabilir (Mulvey & Klein, 1998; Wegge, Schmidt, & Parkes, 2007). Özellikle, örgütsel tembellik olarak adlandırılan bu olgu, eğitim örgütlerinde işlevselliğin azalmasına, verimliliğin düşmesine ve nihayetinde örgütsel hedeflerin gerçekleştirilememesine neden olabilir (Schaubroeck, Ganster, & Jones, 1998). Bu nedenle, eğitim örgütlerinde örgütsel tembellik kavramının yapısı, nedenleri ve sonuçlarıyla ele alınması, etkili çözümler geliştirebilmek açısından önem taşımaktadır.

Örgütsel tembellik, sosyal gruplarda görülen bireysel kaytarma davranışlarından farklı olarak özellikle planlı ve yapısal eğitim örgütlerinde belirginleşen bir olgu olarak dikkat çekmektedir. Eğitim örgütleri, belirli amaçlara yönelik olarak kurulan ve bu amaçlara ulaşmak için disiplinli bir şekilde faaliyet gösteren yapılardır. Ancak, bu tür yapıların içinde zamanla ortaya çıkabilecek tembellik ve kaytarma davranışları, örgütün genel verimliliğini ve etkinliğini ciddi şekilde zayıflatabilir. Örgütsel tembellik, bireylerin sorumluluklarını yerine getirmeme eğilimleriyle birleştiğinde, eğitim süreçlerinde aksamalara, öğrenme kalitesinin düşmesine ve genel olarak eğitim hedeflerine ulaşmada başarısızlığa yol açabilir. Bu tür davranışların kökeninde, örgüt içi iletişim eksiklikleri, liderlik sorunları, motivasyon yetersizlikleri ve görev dağılımındaki dengesizlikler gibi çeşitli faktörler yer alabilir. Örgütsel tembellik, yalnızca bireysel bir sorun olarak görülmemeli aksine, örgütün tüm yapısını etkileyebilecek sistemik bir problem olarak ele alınmalıdır. Eğitim örgütlerinin karmaşık yapısı ve hedef odaklı işleyişi düşünüldüğünde, bu tür kaytarma davranışları, eğitim süreçlerinin verimliliğini ve sürdürülebilirliğini doğrudan etkilemektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çerçevede araştırmanın temel amacı, örgütsel tembelliğin baş gösterdiği kurumlardan biri olan üniversitelerde öğretim elemanlarının örgütsel tembellik ile ilgili görüşlerini almak, örgütsel tembelliğin çerçevesini oluşturmak ve geçerli ve güvenilir bir örgütsel tembellik ölçeği geliştirmektir. Araştırmanın problem cümlesi öğretim elemanlarının örgütsel tembellik ile ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri;

- Öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak örgütsel tembellik hangi boyutlardan oluşmaktadır?
- Öğretim elemanlarının görüşlerinden hareketle oluşturulan örgütsel tembellik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik düzeyleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın önemi

Örgütsel tembelliğin önlenmesi ve bu tür davranışların kontrol altına alınması, örgütlerin uzun vadeli başarısı ve etkinliği için hayati bir önem taşır. Bu sorunun çözümü, örgüt içindeki motivasyon unsurlarının güçlendirilmesi, etkili liderlik yaklaşımlarının benimsenmesi ve bireylerin sorumluluk duygularının artırılması gibi stratejilerle mümkündür. Dolayısıyla, örgütsel tembellik, eğitim örgütlerinin başarısını tehdit eden önemli ve üzerinde durulması gereken kritik bir konudur (Taris, Schaufeli, & Verhoeven, 2005; Pearson & Porath, 2005). Bu konu, eğitim örgütlerinin işleyişi ve genel performansı üzerinde derin etkiler yaratabileceğinden alan yazında konuya ilişkin bir ölçeğe ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ardından, evren ve örneklem kavramlarına yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Son olarak, veri toplama teknikleri ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

2.1. Araştırmanın modeli

Nicel araştırma yöntemleri, genelleme yapılabilir sonuçlar elde etmek amacıyla geniş veri kümelerinin sistematik bir şekilde toplanması ve istatistiksel analizlerle değerlendirilmesine dayanır (Creswell, 2017). Araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, belirli bir örneklem grubunda mevcut durumun, yaygınlığın veya eğilimlerin belirlenmesi için kullanılan bir modeldir (Yıldırım & Şimşek, 2016). İlişkisel tarama araştırmaları, örneklem grubunun incelenen özelliklerinin arasındaki ilişkiyi herhangi bir müdahalede bulunmadan incelemeyi amaçlayan bir nicel araştırma desenidir (Büyüköztürk vd., 2013).

2.2. Araştırmanın evreni ve örneklem

Araştırmanın evrenini Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nde görev yapan profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi ünvanlarına sahip 1286 akademisyen oluşturmaktadır. Tablo 1'de, araştırmanın evrenine dâhil olan katılımcıların ünvanlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmanın Evrenini Ünvanlara Göre Dağılımı

Ünvan	Kişi Sayısı	Yüzde
Prof.	283	%22
Doç.	187	%14
Dr. Öğr. Üyesi	271	%21
Öğr. Gör.	203	%15
Arş. Gör.	342	%26

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların %22'sini profesörler, %14'ünü doçentler, %21'ini doktor öğretim üyeleri, %15'ini öğretim görevlileri ve %26'sını araştırma görevlileri oluşturmaktadır. Araştırmada, ölçeğin oluşumu için kullanılan nicel boyutta ise araştırmanın evrenini bir kamu üniversitesinde görev yapan 1286 öğretim elemanı oluşturmaktadır (https://akademik.yok.gov.tr, 23.02.2021). Araştırmanın evrenine YÖK Akademik Arama Sistemi'nden toplanan e-postalarla ve ilgili üniversitesinin akademik bilgi sisteminden ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki kişi sayısı ve ünvanlara ait dağılım Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmanın evreninde yer alan öğretim elemanlarından; 283 kişi profesör, 187 kişi doçent, 271 kişi doktor öğretim üyesi, 203 kişi öğretim görevlisi, 342 kişi ise araştırma görevlisidir. Araştırmanın tüm evrenine ulaşılmaya çalışılmıştır. Evren, ölçek geliştirmenin adımlarını uygulamak adına 2 gruba ayrılmıştır. Birinci grup "Örgütsel Tembellik Ölçeği" geliştirme çalışmaları esnasında ön uygulamada ve açımlayıcı faktör analizi (AFA) esnasında kullanılmıştır. İkinci grup ise ön uygulama dışında araştırmaya katılmayan kişilerden oluşmakta ve ana uygulama ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sırasında kullanılmıştır. Birinci grupta araştırmaya katılan katılımcılar ikinci grupta tekrar dâhil edilmemiştir.

2.2.1. Örgütsel Tembellik Ölçeğinin Geçerlik Çalışması

Örgütsel tembellik ölçeği geliştirilmesinde ölçek geliştirme adımları izlenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla 22 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliği, maddelerin ölçmek istediği davranışı ölçmede yeterli olup olmadığıdır. Kapsam geçerliği için kullanılan yöntemlerden biri uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2013: 180). Örgütsel tembellik ölçeğinin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü almak amacıyla uzman görüş formu hazırlanmıştır. Formda her bir madde için uygun/düzeltilmeli/ kaldırılmalı alanlarına yer verilmiş ve ayrıca düzeltilmeli şeklinde işaretlenen alanlara düzeltme önerileri yazılması istenmiştir. Ek olarak ölçek maddeleri dışında fikir beyan etmek isteyen veya madde önerisinde bulunan uzmanların görüşlerini yazabilecekleri bölüm eklenmiştir. Madde havuzu için başvurulan 22 uzmanın nitelikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Uzmanların Niteliklerine Yönelik Bilgiler

Uzman Nitelikleri	Frekans
Eğitim Yönetimi	13
BÖTE	5
Ölçme ve Değerlendirme	2
Dil	1
İşletme	1

Tablo 2'de belirtildiği gibi uzmanların birçoğu araştırmanın alanına uygun olarak eğitim yönetimi alanında görev yapmaktadır. Ayrıca ölçek geliştirmede ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşleri büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ölçme değerlendirme uzmanlarından görüş alınmıştır. Ayrıca maddelerin anlatım bozukluğu ve yazım yanlışı içermesini önlemek amacıyla dil uzmanından da görüş alınmıştır. Diğer olarak belirtilen uzmanlar eğitim bilimlerinin diğer dallarında görev yapan veya daha önce örgütsel davranış alanında çalışmaları bulunan uzmanlardan oluşmaktadır.

Yapı geçerliği, ölçme aracının ölçülmek istenen davranışı doğru olarak ölçüp ölçmediği ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2013: 180). Örgütsel tembellik ölçeğinin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır.

2.3. AFA İçin Araştırma Grubu

Ön uygulama 177 akademisyen ile yapılmıştır. Ön uygulama yapılan kişi sayısının ölçek madde sayısının en az 5 katı olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2015, 136). Araştırmanın evrenini oluşturan 1286 kişiden ön uygulama için 400 kişi belirlenmiştir. Araştırmanın ön uygulama aşaması için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrende seçilen alt grupların örneklemi temsil ettiği örnekleme türüdür (Karasar, 2016: 151). Bu örnekleme yöntemi ile evrenin temsil edilmesi garanti edilmiş olur (Balcı, 2006: 84). Araştırmanın evrenini oluşturan 1286 kişiye ait bilgiler Adnan Menderes Üniversitesi web sayfasından tek tek bulunarak adı, soyadı, ünvanı ve e-posta adreslerini içeren bir Microsoft Excel dokümanı oluşturulmuştur. Tüm bilgileri içeren doküman ünvanlara göre profesör (283), doçent doktor (187), doktor öğretim üyesi (271), öğretim görevlisi (203) ve araştırma görevlisi (342) olarak 5 gruba ayrılmıştır. Tüm ünvanlardaki katılımcılar için beş ayrı Microsoft Excel çalışma sayfası haline gerilmiştir.

Her bir ünvandaki kişiler ilk sütuna adı soyadı gelecek şekilde ayarlanarak adlarına göre alfabetik olarak sıralanmıştır. Alfabetik olarak sıralanan her bir gruptan ilk 80 kişi seçilmiştir. Her gruptan seçilen 80'er kişiye toplamda 400 kişiye ön uygulama için e-posta yoluyla gerekli elemeler yapılarak oluşturulan 34 maddelik ölçek gönderilmiştir. Ölçekte iki adet kontrol maddesi bulunmaktadır. Araştırmaya ait ölçek, "Surveey" anket oluşturma sistemi kullanılarak oluşturulmuştur. İsme özel tek tek gönderilen ilk e-postadan 10 gün sonra ikinci bir hatırlatma e-postası gönderilmiştir. İkinci hatırlatma e-postasından 10 gün sonra üçüncü bir hatırlatma e-postası gönderilmiştir. Ön uygulama için veri toplama aşaması yaklaşık 45 günlük süreyi kapsamaktadır. Gönderilen ölçeklerden 178 kişiden yanıt alınmıştır.

2.4. DFA İçin Araştırma Grubu

İkinci grup ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için kullanılmıştır. 1286 kişilik evrenden 400 kişiye ön uygulama için veri toplama aşamasında e-posta gönderilmiştir. Ön uygulama için veri toplanan kişiler ana uygulamaya dâhil edilmemiştir. Ana uygulama için AFA sonucu gerekli elemeler yapıldıktan sonra 21 maddelik bir ölçek elde edilmiş ve 886 kişiliye e-posta yolu ile gönderilmiştir. İsme özel tek tek gönderilen ilk e-postadan bir hafta sonra ikinci bir hatırlatma e-postası gönderilmiştir. İkinci hatırlatma e-postasından iki hafta sonra üçüncü bir hatırlatma e-postası gönderilmiştir. Asıl uygulama için veri toplama aşaması yaklaşık 30 günlük süreyi kapsamaktadır. Gönderilen e-postalar içinden sadece 352 kişiden yanıt alınmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda Örgütsel Tembellik ölçeği için yapılan nitel çalışmalardan sonra ölçek oluşturma adımları uygulanmıştır.

1. Ölçülmek istenen yapının açık bir biçimde belirlenmesi
2. Madde havuzunun oluşturulması
3. Ölçme biçiminin belirlenmesi
4. Madde havuzu için uzman görüşüne başvurulması
5. Maddelerin örnekleme uygulanması
6. Maddelerin değerlendirilmesi

7. Ölçeğe son halinin verilmesi (Devellis, 2017: 73-114).

Araştırmanın madde havuzu oluşturma aşamasında alan yazına bağlı olarak ölçek için olası maddeler yazılmaya başlanmıştır. İlk aşamada toplam 124 madde içerek bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hedeflenen madde sayısından 3 ya da 4 kat fazla madde oluşturulmaya dikkat edilmiştir (Devellis, 2017: 80). Oluşturulan madde havuzu araştırmacı ve iki uzman tarafından detaylı incelenerek tartışılmıştır. İncelemeler sonucunda anlatım bozuklukları olan ve tekrar eden maddeler atıldıktan sonra 54 madde içeren bir madde havuzu elde edilmiştir. 54 maddeyi içeren bir uzman görüşü formu oluşturulmuştur.

Değerlendirme sonucunda madde havuzunda elemeler ve düzeltmeler yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda 4 faktörden oluşan 32 maddelik hali elde edilmiştir. Katılımcıların maddeleri bilinçli bir şekilde cevaplayıp cevaplamadıklarını kontrol etmek amacıyla 33. ve 34. maddeler kontrol maddesi olarak ölçeğe eklenmiştir.

Tembelliğin yapısı gereği ölçek anlam bakımından olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Maddelerin yazım yanlışı ve anlatım bozukluğu içermesini önlemek amacıyla Türkçe eğitimi anabilim dalında görev yapan bir alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. 33. madde 2. maddenin tam tersi nitelikte yazılmış ve ölçeğin sonuna eklenmiştir. 34. madde 7. maddesinin tam tersi olarak yazılmış ve ölçeğin sonuna eklenmiştir. Analizler sırasında 33 ve 34. maddeler ters kodlanarak analize dâhil edilmiştir. Ölçekle ilgili geçerlik ve güvenirlik uygulaması ile maddelerin azaltılmasına ilişkin bir ön uygulama yapılmasına karar verilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Verilerin analizinde AFA ve güvenirlik analizlerinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Science [SPSS]) 18 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada, kayıp değerlerin oluşmaması için araştırma "Surveey" üzerinden uygulanırken boş bırakma seçeneği kapatıldığı için kayıp veriye rastlanmamıştır. Araştırma da veriler uç değerlerden ayıklanmıştır. Uç değerler ve hatalı girilen veriler kontrol edilmiştir. Ön uygulama esnasında 1 adet uç değere rastlanmıştır. Uç değerin analiz sonucunu etkileyip etkilemediği kontrol edilmiş ve çıkarılmasına karar verilmiştir. Uç değerler ve normallik testi için histogram, incelemeleri yapılmıştır. Bu işlemler için normal dağılım eğrilerinin de yapıldığı histogram, gövde-yaprak diyagramları, kutu-çizgi grafiği göz önünde bulundurulmuştur.

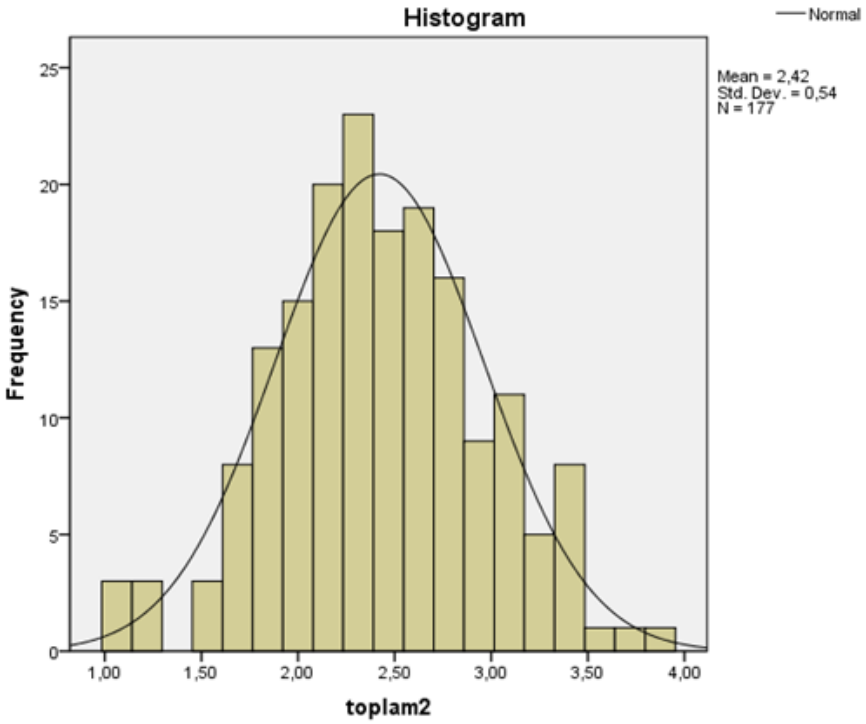
3.2. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Verilerin analizinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı olan SPSS kullanılmıştır. Faktör analizine başlamadan önce normallik varsayımının sağlanması gerekmektedir. Bunun için gerekli istatistikler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3.
Taslak Ölçek Toplam Puanı Betimleyici İstatistikleri

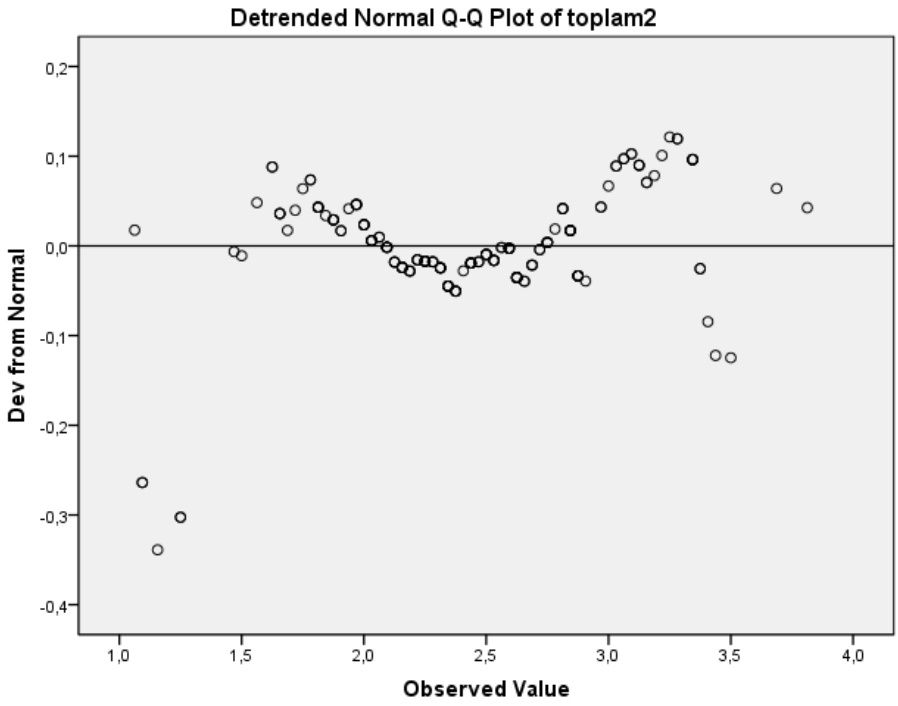
İstatistik	Değer	Standart Hata
Ortalama	2,42	0,04
Medyan	2,40	
Varyans	0,29	
Standart Sapma	0,53	
Minimum Değer	1,06	
Maksimum Değer	3,81	
Ranj	2,75	
Çarpıklık	-0,03	
Basıklık	-0,10	

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında değerler alması, normal dağılımdan önemli sapmalar olmadığının göstergesi kabul edilir (Büyüköztürk, 2013). Tablo 3 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayıları (-0,03 ve -0,10) bu sınırlar içinde yer aldığından toplam puanın dağılımının normal dağılıma uyduğu söylenebilir. Normal dağılımın sağlanmasında diğer şartlar toplam puan ve Q-Q grafiğinin incelenmesidir. Toplam Puan Histogramı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. *Toplam Puan Histogramı*

Şekil 1 'de belirtilen Toplam Puan Histogramı normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir. Toplam Puan Normal Q-Q grafiği Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. *Toplam Puan Normal Q-Q Grafiği*

Şekil 3'te verilen Q-Q grafiği doğruya yakın bir dağılım gösterdiğinden normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir. Normalliğin sağlanmasından son olarak Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Kolmogorov-Smirnov Testi

	İstatistik	df	p
Toplam Puan	0,03	177	0,20

Bu test örneklem büyüklüğünün 50'den büyük olduğu durumlarda kullanılır. Hesaplanan p değerinin 0.05'ten büyük çıkması bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan aşırı sapmalar olmadığını kanıtlamaktadır. (Büyüköztürk, 2013). Tablo 4 incelendiğinde toplam puan değişkeni için hesaplanan bu değerin (0,20) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak toplam puan değişkeni dağılımının normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Verilen bulgulara göre veriler normal dağılmaktadır. Bu aşamada normal dağılım şartı sağlandığı anlaşılmış ve faktör analizine başlanmıştır. Verilerin analizi sırasında kontrol maddesi olarak kullanılan 33 ve 34. maddeler ters kodlanarak analize dâhil edilmiştir. Alınan örneklemin ve verilerin faktör analizine uygunluğu KMO Katsayısı ve Bartlett Testi sonuçlarına göre belirlenmiştir. Tablo 9'da AFA'ya ilişkin döndürülmüş bileşen matrisi çizelgesi verilmiştir.

Maddelerin cevaplanması, ölçeğin yapısı göz önünde bulundurularak 5'li likert derecelendirme tipinde (1=Hiç katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) yapılandırılmıştır. Başlangıçta 124 madde olarak hazırlanan ölçekten tekrar eden maddeler çıkarılmış ve 54 madde elde edilmiştir. 54 madde ile 22 uzmanın görüşüne başvurulmuş ve çoğunluğun çıkarılmasını ve düzeltilmesini istediği maddeler için gerekli düzeltmeler ve çıkarma işlemleri yapılmıştır. Ayrıca uzmanların madde önerileri göz önüne alınarak ön uygulama için ikisi kontrol maddesi olmak üzere 34 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. AFA sonuçlarına göre gerekli elemeler yapılmış ve son aşamada 21 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen " Örgütsel Tembellik Ölçeği

" 20 madde, 4 faktör ve 1 kontrol maddesinden oluşmaktadır. Faktörler; yönetsel, bireysel, örgütsel ve duygusal olarak adlandırılmıştır. Yönetsel faktöre ilişkin maddeler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Örgütsel Tembellik Ölçeğinin Yönetsel Boyutuna İlişkin Madde Dağılımı

Madde No	**Maddeler**
M17	Kurumumda işlerin plansız oluşu beni tembelliğe iter.
M16	Kurumumda işlerin düzensiz yapılması beni tembelliğe iter.
M4	Adaletsiz iş dağılımı beni tembelliğe yöneltir.
M18	Kurumumda görev dağılımının net olmayışı beni tembelliğe iter.
M5	Motivasyonum düşük olduğunda kurumumda tembellik yaparım.
M20	Kurumumdan soğuduğum zamanlarda tembellik yaparım.
M12	İşlerin sonuçlarına yönelik dönüt alamadığımda tembellik yaparım.
M10	Yöneticim başarılarım karşısında kayıtsız kaldığında tembellik yaparım.
M6	kurumun bir parçası gibi hissetmediğimde tembellik yaparım.

Tablo 5'te belirtildiği gibi yönetsel boyut 9 maddeden oluşmaktadır ve yönetsel boyuta ilişkin madde numaraları M4, M5, M6, M10, M12, M16, M17, M18, M20'dir. Bireysel faktöre ilişkin maddeler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Örgütsel Tembellik Ölçeğinin Bireysel Boyutuna İlişkin Madde Dağılımı

Madde No	Maddeler
M1	İşlerimi son güne bırakırım.
M2	Zamanımı yönetmede zorluk çekerim.
M3	Kurumumda düzenli olmak benim için öncelikli değildir.
M21	İşlerimi son güne bırakmam.

Tablo 6'da belirtildiği gibi yönetsel boyut 4 maddeden oluşmaktadır ve bireysel boyuta ilişkin madde numaraları M1, M2, M3 ve M21'dir. 21. madde 1. madde ile kontrol maddesidir. Örgütsel faktöre ilişkin maddeler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Örgütsel Tembellik Ölçeğinin Örgütsel Boyutuna İlişkin Madde Dağılımı

Madde No	Maddeler
M11	İş hayatında tembelliğin bir hak olduğunu düşünürüm.
M13	Yetiştiğim kültürde tembellik yapmak normal karşılanır.
M9	Tembelliğimin iş arkadaşlarımı etkilemesini önemsemem.
M8	Tembel iş arkadaşlarımın açığını kapatmak için çaba harcamam.
M7	Kurumumda sorumluluk almaktan kaçınırım.

Tablo 7'de belirtildiği gibi yönetsel boyut 5 maddeden oluşmaktadır ve örgütsel boyuta ilişkin madde numaraları M7, M8, M9, M11 ve M13'tür. Duygusal faktöre ilişkin maddeler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.
Örgütsel Tembellik Ölçeğinin Duygusal Boyutuna İlişkin Madde Dağılımı

Madde No	Maddeler
M14	Kurumumda tembellik yaptığımda kendimi değersiz hissederim.
M19	İşleri özensiz yaptığımda kendimi tembel hissederim.
M15	Kurumumda tembellik yaptığımda iş arkadaşlarımın ve yöneticilerimin gözünde değerim düşer.

Tablo 8'de belirtildiği gibi yönetsel boyut 3 maddeden oluşmaktadır ve yönetsel boyuta ilişkin madde numaraları M14, M15 ve M19'dur.
Madde1: "İşlerimi son güne bırakırım."
Madde21: "İşlerimi son güne bırakmam."

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu
Etik değerlendirme kararının tarihi: 28/12/2020
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 84982664-604.01.03

3. BULGULAR

Bu bölümde, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik süreçleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ölçek geliştirme adımlarının uygulanma süreçleri açıklanmıştır. Geliştirilen ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak için kullanılan yöntemler ve yapılan analizler sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9.
Açımlayıcı Faktör Analizi Döndürülmüş Bileşen Matrisi Çizelgesi

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
M28	0,842			
M27	0,820			
M29	0,814			
M12	0,800			
M21	0,794			
M14	0,786			
M32	0,784			
M23	0,775			
M17	0,762			
M2	0,370	0,583	0,411	-0,325
TersM33	0,391	0,575		-0,313
M4		0,532		
M3	0,466	0,531	0,464	
M26			0,734	
M25			0,684	0,391
M31		-0,398	0,444	
M19	0,327			0,509
M24		0,438		0,485
M22.	0,394	0,376		0,440
M20				0,407
M18	0,344	0,303		0,364
Varyans	32,96	11,02	8,94	7,40
% Toplam Varyans	0,29			
Güvenirlik	0,91	0,54	0,68	0,55

Tablo 9'un devamı

Genel Güvenirlik	0,84
KMO Katsayısı	0,86
Bartlett Testi	1880,341 (p=0,00)

Tablo 9'da görüldüğü üzere, ölçekle ilgili değerlerin uygun aralıkta olduğu söylenebilir. Tablo 9 incelendiğinde KMO katsayısının kabul edilebilir sınırlar (0,86>0,60) içinde olduğu görülmektedir. Ayrıca Bartlett Testinin (p<0,05) anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

AFA için ölçek madde sayısının 5 katından fazla kişi sayısına ulaşılmış ve 177 kişiden elde edilen verilerle analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları göz önüne alınarak her bir madde tek tek çıkarılıp tekrar eklenerek birçok kombinasyon denenmiştir. 2. ve 33. maddeler ile 7. ve 34. Maddeler birbirinin karşıt ifadelerini içeren kontrol maddeleridir. AFA sırasında kontrol maddeleri ters kodlanarak analize dahil edilmiştir.

Madde2: "İşlerimi son güne bırakırım."

Madde33: "İşlerimi ertelemeden zamanında yaparım."

Madde7: "Kurumumda başarının takdir edilmemesi beni tembelliğe iter."

Madde34: "Kurumumda başarının takdir görmesi beni çalışmaya teşvik eder."

Faktör yük değeri maddelerin faktörle olan ilişkisini açıklar. Faktör yük değerleri 0.45 ya da daha yüksek olması tavsiye edilir. Bu değer 0,30' a kadar indirilebilir. (Büyüköztürk, 2016: 134). Ölçek madde atma işlemi sırasında faktör yükü 0,30'dan küçük olanlar atılmıştır. Bu kapsamda M1, M5, M6, M8, M9, M10, M11, M13, M15, M16 ve M30. maddelerinin çıkarılmasına karar verilmiş ve 5 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Madde çıkarma işlemi sırasında birçok kez ekleme çıkarma yapılmış, maddeler tek tek atılmış ve birçok varyasyon denenmiştir. Son durumda madde faktör yüklerini içerek detaylı çizelge EK1'de verilmiştir.

Bir faktörü tek madde temsil ediyorsa madde incelenerek o maddeden vazgeçilebilir (Erkuş, 2019: 102). 7. maddenin tek başına bir faktör oluşturduğu tespit edilmiştir. Analizde çıkarılmış ve faktör analizi tekrarlanmıştır. Faktör ve maddelerde bir değişiklik gözlenmemiştir. Thurstone (1931)'e göre her faktör için en az 3 madde önerilir. Tüm açıklayıcı faktör analitik tekniklere ve döndürmelere rağmen bir madde tek başına faktör oluşturuyorsa o maddeden vazgeçilebilir. Bu nedenle 7. madde tek başına bir faktör oluşturduğu için ölçekten çıkarılmıştır. 7. madde aynı zamanda 34. madde ile kontrol maddesi olduğu için 34. madde de çıkarılmıştır. Son aşamada 21 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

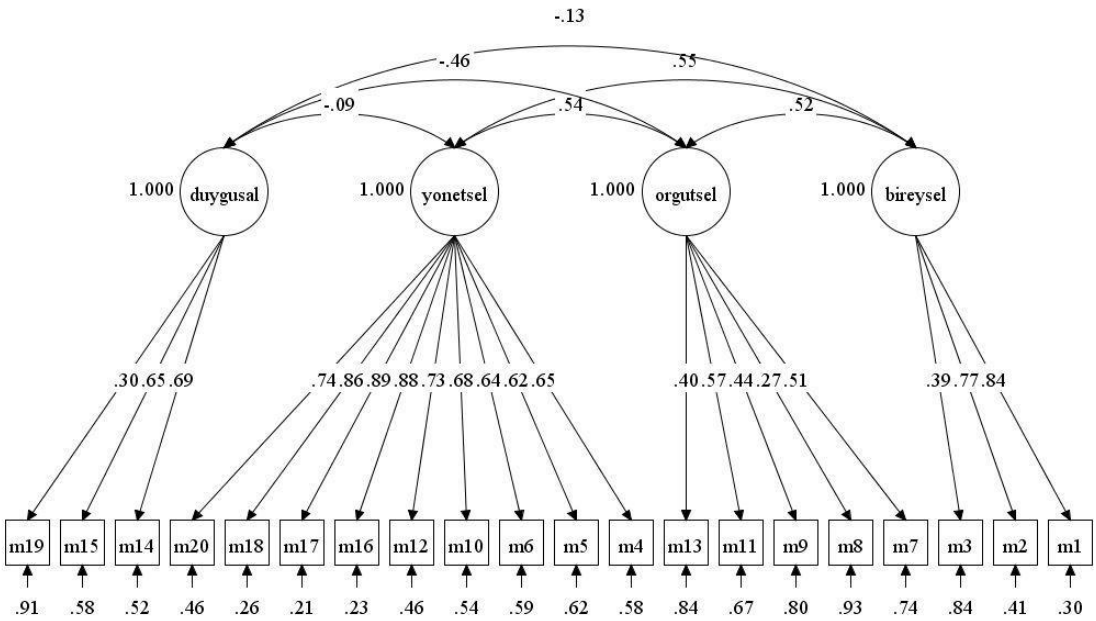
Tablo 10.
Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

RMSEA	SRMR	X^2	df	CFA	GFI	TLI	NFI	AGFI
0,07	0,06	528,469	164	0,87	0,82	0,85	0,78	0,79

Verilerin analizinde DFA için Mplus 7 programından faydalanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen modele yer verilmiştir. Modelin uyum değerlerine bakılmış ve alan yazında kabul gören değer aralıklarına yer verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analiz sonuçları Tablo 10'de verilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde RMSEA ve SRMR'nin düşük 0.10'un altında; CFI indeksinin 1'e yakın olmasını beklenir. Örgütsel tembellik ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerine bakıldığında RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08'den küçük olduğu modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Kline, 2016). Bu durumda RMSEA ve SRMR değerleri 0.08'den küçük olduğu için kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Ki-kare istatistiği modelin serbestlik derecesi sayısına bölünerek elde edilir. Ölçekte Ki-kare/ serbestlik derecesi (X^2/df) değerinin 3.22 yani 4'ün altında olduğu görülmektedir. 3 ile 5 arasında ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir (Meydan & Şeşen, 2015: 32). Bu durumda X^2 serbestlik derecesi oranı 3'ten küçük ise modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Genel olarak modelin kabul edilebilir olduğunu söylemek mümkündür. Doğrulayıcı faktör analiz modeli Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. *Örgütsel Tembellik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli*

Doğrulayıcı faktör analizi modeline bakıldığında duygusal faktöre 3 maddenin, yönetsel faktöre 9 maddenin, örgütsel faktöre 5 maddenin ve bireysel faktöre 3 maddenin bağlandığı görülmüştür.

3.4. Örgütsel Tembellik Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Örgütsel tembellik ölçeğinin güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Güvenirliği sağlamak amacıyla Cronbach alfa katsayısına bakılmıştır. Güvenirlik katsayısı değerinin 0,60- 0,70 arasında olması kabul edilebilir düzeyde, 0,80 ve üzerinde olması ise yüksek düzeyde güvenilir olduğunu anlamına gelmektedir (Cronbach, 1951). Güvenirlik katsayısı (Crobach Alfa) 0,84 çıkmıştır. Ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

3.5. Kontrol Maddesi

Kontrol maddeleri ölçme aracına verilen yanıtların tutarlılığını ve katılımcıların ölçeği bilinçli bir şekilde cevaplayıp cevaplamadıkları hakkında bilgi verir. Bu anlamda ölçeğin güvenirliğini ölçmek için önemlidir (Evci ve Aylar, 2017: 49). Öğretim elemanlarının ölçek maddelerine bilinçli cevap verip vermediklerini kontrol etmek için aynı ifadenin tam zıttı ölçeğin başında ve sonunda tekrar sorularak için kontrol maddesi işlevi sağlanmıştır (2. ve 33. maddeler). Kontrol maddeleri arasındaki korelasyon ise 0,55 olarak hesaplanmış ve bu değerin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kontrol maddeleri arasındaki korelasyonun anlamlı çıkması öğretim elemanlarının ölçeğe cevap verirken içten davrandıkları konusunda fikir vermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Ölçeğin geliştirilme süreci, alan yazın taraması sonucunda titizlikle yürütülmüş, uzman görüşlerine dayalı olarak madde havuzu oluşturulmuş ve ardından pilot uygulama ile güvenirlik ve geçerlilik analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, ÖTÖ' nün örgütlerde tembellik davranışlarını ölçme konusunda güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Alan yazında, örgütsel tembellik davranışlarını ölçmek için bir ölçüm aracı bulunmamaktadır. Eğitim örgütlerinde örgütsel tembelliği ölçmek için geliştirilen ölçek; bireysel, örgütsel, yönetsel ve duygusal olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla AFA yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin güvenirliliğini incelemek için Cronbach Alfa güvenirliliği yapılmıştır. Analiz sonuçları, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Ölçek 21 madde, 1 kontrol maddesi ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin, örgütlerin performansını artırmak ve verimliliği artırmak için etkili stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Gelecekteki araştırmalarda, ÖTÖ'nün kullanımının yaygınlaştırılması ve farklı örgütlerdeki etkisinin incelenmesi, örgütlerin tembellikle mücadelede yöneticiler ve insan kaynakları profesyonellerinin daha etkili stratejiler belirlemelerine yardımcı olabilir.

Kaynakça/Reference

Balcı, O. (2016). Kalabalıkta Saklanma: Sosyal Kaytarma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (46).

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama.* (On birinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2017). *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni* (Çev. Ed. S. B. Demir). 3. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap.

DeVellis, R. F. (2014). *Scale Development Theory and Applications.* (T. Totan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Evci, N. & Aylar, F. (2017). Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyleri Öz-Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 414-428.

George, J. M. (1992). Extrinsic And İntrinsic Origins Of Perceived Social Loafing İn Organizations. *Academy of Management Journal*, 35(1), 191-202.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi,* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kline, R. P. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling.* S.Şen, (Çev.) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Liden, R. C., Wayne, S. J., Jaworski, R. A., & Bennett, N. (2004). Social Loafing: A Field İnvestigation. *Journal of Management*, 30(2), 285-304.

Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). Yapısal eşitlik modellemesi Amos uygulamaları. Ankara. Detay Yayıncılık.

Mulvey, P. W., & Klein, H. J. (1998). The İmpact Of Perceived Loafing And Collective Efficacy On Group Goal Processes And Group Performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 74(1), 62-87.

Pearson, C. M., & Porath, C. L. (2005). On The Nature, Consequences And Remedies Of Workplace İncivility: No Time For "Nice"? Think Again. *Academy of Management Perspectives*, 19(1), 7-18.

Schaubroeck, J., Ganster, D. C., & Jones, J. R. (1998). Organization Outcomes Of Job İnsecurity And Organizational Commitment. *Journal of Managerial Psychology*, 13(7), 475-491.

Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Verhoeven, L. (2005). Workaholism in the Netherlands: Measurement and implications. *Applied Psychology*, 54(1), 37-60.

Thurstone, L.L. (1931). The Measurement of Social Attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 249-269.

Wegge, J., Schmidt, K. H., & Parkes, C. (2007). Taking A Sickie: Job Satisfaction And Job İnvolvement As İnteractive Predictors Of Absenteeism İn A Public Organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(1), 77-89.

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

Yükseköğretim Akademik Arama, (2022), Erişim adresi: https://akademik.yok.gov.tr/ adresinden Erişim tarihi: 23 Şubat 2022 alınmıştır.

EKLER

Ek 1. Örgütsel Tembellik Ölçeği

Madde No	Maddeler	Yönetsel	Bireysel	Örgütsel	Duygusal
M17	Kurumumda işlerin plansız oluşu beni tembelliğe iter.	0,843			
M16	Kurumumda işlerin düzensiz yapılması beni tembelliğe iter.	0,842			
M4	Adaletsiz iş dağılımı beni tembelliğe yöneltir.	0,831			
M18	Kurumumda görev dağılımının net olmayışı beni tembelliğe iter.	0,820			
M5	Motivasyonum düşük olduğunda kurumumda tembellik yaparım.	0,810			
M20	Kurumumdan soğuduğum zamanlarda tembellik yaparım.	0,797			
M12	İşlerin sonuçlarına yönelik dönüt alamadığımda tembellik yaparım.	0,777			
M10	Yöneticim başarılarım karşısında kayıtsız kaldığında tembellik yaparım.	0,763			
M6	Kendimi kurumun bir parçası gibi hissetmediğimde tembellik yaparım.	0,715			
M1	İşlerimi son güne bırakırım.		0,855		

M2	Zamanımı yönetmede zorluk çekerim.	0,832		
M3	Kurumumda düzenli olmak benim için öncelikli değildir.	0,507		
M21	İşlerimi son güne bırakmam. **(Kontrol Maddesi)**	0,763		
M11	İş hayatında tembelliğin bir hak olduğunu düşünürüm.		0,698	
M13	Yetiştiğim kültürde tembellik yapmak normal karşılanır.		0,689	
M9	Tembelliğimin iş arkadaşlarımı etkilemesini önemsemem.		0,595	
M8	Tembel iş arkadaşlarımın açığını kapatmak için çaba harcamam.		0,532	
M7	Kurumumda sorumluluk almaktan kaçınırım.		0,530	
M15	Kurumumda tembellik yaptığımda iş arkadaşlarımın ve yöneticilerimin gözünde değerim düşer.			0,822
M14	Kurumumda tembellik yaptığımda kendimi değersiz hissederim.			0,820
M19	İşleri özensiz yaptığımda kendimi tembel hissederim.			0,608

*Ölçekte ters kodlanan madde yoktur.

*Ölçekte bir adet kontrol maddesi bulunmaktadır.

Ek 2. Örgütsel Tembellik Ölçeği

ÖRGÜTSEL TEMBELLİK ÖLÇEĞİ

Bu bölümde örgütsel tembellik ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Size hangisinin uygun olduğunu düşünüyorsanız (X) ile işaretleyiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız.

Madde No	Örgütsel Tembellik ile İlgili İfadeler	Tamamen Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
1	İşlerimi son güne bırakırım.					
2	Zamanımı yönetmede zorluk çekerim.					
3	Kurumumda düzenli olmak benim için öncelikli değildir.					
4	Adaletsiz iş dağılımı beni tembelliğe yöneltir.					
5	Motivasyonum düşük olduğunda tembellik yaparım.					
6	Kendimi kurumun bir parçası gibi hissetmediğimde tembellik yaparım.					
7	Kurumumda sorumluluk almaktan kaçınırım.					
8	Tembel iş arkadaşlarımın açığını kapatmak için çaba harcamam.					
9	Tembelliğimin iş arkadaşlarımı etkilemesini önemsemem.					

10	Yöneticim başarılarım karşısında kayıtsız kaldığında tembellik yaparım.					
11	İş hayatında tembelliğin bir hak olduğunu düşünürüm.					
12	İşlerin sonuçlarına yönelik dönüt alamadığımda tembellik yaparım.					
13	Yetiştiğim kültürde tembellik yapmak normal karşılanır.					
14	Kurumumda tembellik yaptığımda kendimi değersiz hissederim.					
15	Kurumumda tembellik yaptığımda iş arkadaşlarımın ve yöneticilerimin gözünde değerim düşer.					
16	Kurumumda işlerin düzensiz yapılması beni tembelliğe iter.					
17	Kurumumda işlerin plansız oluşu beni tembelliğe iter.					
18	Kurumumda görev dağılımının net olmayışı beni tembelliğe iter.					
19	İşleri özensiz yaptığımda kendimi huzursuz hissederim.					
20	Kurumumdan soğuduğum zamanlarda tembellik yaparım.					
21*	İşlerimi son güne bırakmam.					

* ile ifade edilen madde 1. madde ile ters ilişkiye sahip kontrol maddesidir.

**Bu ölçeği çalışmalarında kullanmak isteyen araştırmacıların ayrıca izin almalarına gerek yoktur, gerekli atıf yapılarak bu ölçek kullanılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Organisational laziness, as opposed to individual loafing behaviour observed in social groups, attracts attention as a phenomenon that is particularly evident in planned and structural educational organisations. Educational organisations are structures that are established for specific purposes and operate in a disciplined manner to achieve those purposes. However, laziness and loafing behaviour that can develop over time within such structures can seriously weaken the overall efficiency and effectiveness of the organisation. When organisational laziness is combined with the tendency of individuals not to fulfil their responsibilities, it can lead to disruptions in educational processes, a reduction in the quality of learning and a failure to achieve educational goals in general. Various factors such as lack of communication within the organisation, leadership problems, lack of motivation and imbalances in the distribution of tasks may be at the root of such behaviour. Organisational laziness should not be seen as an individual problem, but rather as a systemic problem that can affect the entire structure of the organisation. Given the complex structure and purposeful functioning of educational organisations, such lazy behaviour can have a direct impact on the efficiency and sustainability of educational processes.

In this context, the main purpose of the research is to obtain the opinions of faculty members on organisational laziness in universities, which is one of the institutions where organisational laziness occurs, to establish the framework of organisational laziness and to develop a valid and reliable organisational laziness scale. The problem statement of the research is: What are the opinions of faculty members on organisational laziness?

2. METHOD

Quantitative research methods are based on the systematic collection of large data sets and their evaluation through statistical analysis to obtain generalisable results (Creswell, 2017). The general screening method, one of the quantitative research methods, was used in the study. The screening method is a model used to determine the current situation, prevalence or trends in a particular sample group (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the general screening model, the screening process is carried out on the entire universe or on a sample selected from this universe in order to make a general judgement about the universe that represents a large audience (Karasar, 2016).

22% of the participants were professors, 14% were associate professors, 21% were assistant professors, 15% were lecturers and 26% were research assistants. In the quantitative dimension, which was used to create the scale in the research, the universe of the research consisted of 1286 lecturers working in a public university (https://akademik.yok.gov.tr, 23.02.2021). The universe of research was attempted to be reached through emails collected from the YÖK Academic Search System and the Academic Information System of the respective university. Of the faculty members in the research universe, 283 were professors, 187 were associate professors, 271 were assistant professors, 203 were lecturers and 342 were research assistants. An attempt was made to reach the entire research universe. The universe was divided into 2 groups in order to apply the steps of scale development. The first group was used in the preliminary application and exploratory factor analysis (EFA) during the development studies of the Organisational Laziness Scale. The second group consisted of people who did not participate in the study except for the preliminary application and was used during the main application and confirmatory factor analysis (CFA). Participants in the first group were not included in the second group.

In the quantitative dimension of the research, the steps for creating the scale were applied after the qualitative studies carried out for the Organisational Laziness Scale.

1. Clear definition of the structure to be measured
2. Creating the item pool
3. Determine the measurement method
4. Obtaining expert opinion on the item pool
5. Applying the items to the sample
6. Scoring the items
7. Finalising the scale (Devellis, 2017: 73-114).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The development process of the scale was meticulously carried out as a result of a literature review, an item pool was created based on expert opinion and then reliability and validity analyses were carried out with pilot application. The results obtained show that the OTS is a reliable and valid tool for measuring lazy behaviour in organisations. There is no measurement tool in the literature to measure organisational laziness behaviour. The scale developed to measure organisational laziness in educational organisations consists of 4 factors: individual, organisational, managerial and emotional. EFA was conducted to ensure the construct validity of the scale. Then, Cronbach Alpha reliability was conducted to examine the reliability of the scale. The results of the analysis showed that the scale is valid and reliable. The scale consists of 21 items, 1 control item and 4 dimensions. It is believed that the scale can help organisations to develop effective strategies to improve their performance and productivity. In future studies, expanding the use of the OTS and examining its effects in different organisations can help managers and human resource professionals of organisations to determine more effective strategies in combating laziness.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28/12/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 84982664-604.01.03

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir. Araştırmacılar tüm adımları birlikte yürütmüştür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışmasının bulunmamaktadır.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 1144– 1169. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1554661

Bolu'da Çağdaş Bir Eğitim Kurumu: Erkek Öğretmen Okulu

A Contemporary Educational Institution in Bolu: Male Teacher Training School

Fevzi Barış KURTBASAN[1], **Fahri KILIÇ**[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 23.09.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 05.05.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Bolu'da Osmanlıdan Cumhuriyet'e köklü bir eğitim geleneği bulunmaktadır. Tanzimat döneminden itibaren taşrada ilk eğitim uygulamalarının yapıldığı yerlerden birisi olan Bolu'da Cumhuriyet döneminde de benzer uygulamalar yapılmıştır. Bu çalışmada Bolu'da faaliyet yürüten eğitim kurumlarından Bolu Erkek Öğretmen Okulu incelenmiştir. Okulun açılış süreci, idareci kadrosu ve görevleri, öğrenci seçimi, eğitim-öğretim süreci ve mezun olanların eğitime katkıları üzerinde durulmuştur. Dönemin milli eğitim bakanı Hasan Tahsin Banguoğlu'nun ziyareti sonrasında kentin eğitime olan ilgisi ve fiziki şartların yeterli olması nedeniyle okul kurulması planlanmıştır. Tamamlanan hazırlıklar sonrasında 7 Aralık 1948 tarihinde Bolu Erkek Öğretmen Okulu eğitim faaliyetlerine başlamıştır. Kentin eğitim öğretim yaşantısına oldukça önemli katkıda bulunan okul 1975 yılında tüm öğretmen okullarının öğretmen liselerine dönüştürülmesi üzerine kapatılmıştır. Bolu Öğretmen Okulu mezunları sadece alanlarında donanımla kalmamış, biçki-dikiş, ev idaresi, ziraat, müzik, sanat ve pedagoji gibi alanlarda uzman bireyler olarak yetiştirilmişlerdir. Türkiye'nin dört bir yanına başarı ile görevlerini ifa etmişlerdir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada alan yazınının yanı sıra yerel ve ulusal arşiv kaynakları ile süreli yayınlara ve anılara başvurulmuştur. Kentin eğitime olan ilgilisi, öğretmen okulunun açılmasında ektili olmuştur. Bolu Erkek Öğretmen Okulu Bolu ve çevre illerden yüzlerce öğrenciye nitelikli eğitim vererek, donanımlı öğretmenler olmalarını sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretmen Yetiştirme, Bolu Erkek Öğretmen Okulu

&

Abstract: Bolu has a deep-rooted educational tradition from the Ottoman period to the Republic era. One of the places where the first educational practices in the provinces began during the Tanzimat period was Bolu, and similar practices continued during the Republic period. This study aims to examine the Bolu Male Teacher's School, one of the educational institutions operating in Bolu. The study focuses on the establishment process of the school, its administrative staff and their duties, student selection, educational process, and the contributions of graduates to education. After a visit by the Minister of National Education, Hasan Tahsin Banguoğlu, due to the city's interest in education and adequate physical conditions, it was planned to establish the school. Following the completed preparations, the Bolu Male Teacher's School began its educational activities on December 7, 1948. Contributing significantly to the city's educational life, the school was closed in 1975 when all teacher schools were transformed into teacher high schools. Graduates of Bolu Teacher's School were not only equipped in their fields but were also trained as experts in areas such as tailoring, home management, agriculture, music, art, and pedagogy. They successfully carried out their duties across Turkey. The research used the document review technique, one of the qualitative research methods. In addition to the literature, local and national archival sources, periodicals, and memoirs were also utilized in the study. The city's interest in education was influential in the opening of the teacher school. The Bolu Male Teacher's School provided quality education to hundreds of students from Bolu and surrounding provinces, ensuring they became well-equipped teachers.

Keywords: Teacher, Teacher Training, Bolu Male Teacher Training School

Atıf/Cite as: Kurtbasan, F.B., & Kılıç, F. (2025). Bolu'da çağdaş bir eğitim kurumu: Erkek Öğretmen Okulu. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1144-1169, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1554661.*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma, ''Bolu Erkek Öğretmen Okulu'' başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[1] Sorumlu Yazar: Fevzi Barış KURTBASAN, fbkurtbasan@outlook.com , ORCID: https://orcid.org/0009-0005-3057-0754

[2] Prof. Dr. Fahri KILIÇ, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, kilic_f@ibu.edu.tr , ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0882-5811

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Tarih boyunca insanlar elde ettikleri tecrübeleri sonraki nesillere aktararak birikimli bir ilerleme kaydetmiştir ve nesiller gelişmiştir. Toplumsal kültürün devamlılığı, kişinin toplum ile uyumuna yönelik çalışma, araştıran, üreten ve duyarlı olan insanı yetiştirme planı eğitimin en temel toplumsal işlevini göstermektedir (Ekici, 2017, s. 30). "Eğitim" kelimesi, ilk defa "terbiye" karşılığı olarak 1935'te yayımlanan Türkçe'den Osmanlıca'ya Cep Kılavuzu adlı yeni sözlükte yer almıştır. Sözlükte, "maarif" kelimesinin anlamına "bilimler" ve "kültür" karşılığı verilmiştir (Gündüz, 2023, s. 1). Eğitimin kalitesini ise eğiticinin niteliği belirlemiştir. Bu hususta devletler öğretmen yetiştirmek için modern okullar açmışlardır. Osmanlı'dan cumhuriyete eğitim öğretim alanında yenilikler gerçekleşmiş özellikle öğretmen yetiştirmenin üzerinde durulmuştur.

Bolu Erkek Öğretmen Okulu çalışmamızın odak noktasını oluşturmaktadır. Bolu ilinde özellikle Tanzimat Dönemi'nden Cumhuriyet dönemine kadar pek çok eğitim kurumu faaliyetlerini yürütmüştür. Bolu kenti köklü bir eğitim geçmişsine sahiptir. Cumhuriyet öncesinde 10 sıbyan (iptidai), 4 rüştiye, 1 idadi, 27 medrese, cumhuriyetin ilk yıllarında ise 1 erkek orta mektebi, 1 kız sanayi mektebi, 1 imam ve hatip mektebi, 2 erkek ilk mektebi, 2 kız ilk mektebi ile kaza köylerinde 33 ilk mektep bulunmaktadır. Bu mekteplerde 228 muallim, medreselerde 29 müderris görev yapmıştır. Bolu ilinin merkez ilçesi haricinde ilçelerinde de eğitim öğretim kurumları faaliyet göstermiştir. İlçeleri arasından Gerede'de eğitim kurumları, öğretmen ve öğrenci sayıları diğer ilçelere nazaran fazla sayıdadır (Kılıç & Tarhan, 2014, s.185).

Osmanlı Devleti'nde öğretmenlik mesleğinin önemi 19. Yüzyıldan itibaren anlaşılmış, Tanzimat döneminde yeni uygulamalara gidilmiştir. Öğretmen yetiştirmek için ilk kez İstanbul'da 1848 yılında erkek öğretmen okulu açılmıştır. Ardından da yine İstanbul'da 1870 yılında kız öğretmen okulu açılmıştır. Bu öğretmen okullarının yeterli gelmemesi üzerine taşrada da öğretmen okulları açılmaya başlanmıştır. Taşrada açılan öğreten okullarından birisi de Bolu'da açılmıştır.

Cumhuriyet öncesinde Bolu'da Öğretmen yetiştirme hususunda faaliyet yürüten bir adet Darülmuallimin bulunmaktadır (Onay, 1995, s. 17). Okulun binası Hisar Tepesi'nde bulunduğu için "Hisar Mektebi" adıyla anılmıştır. Bolu Daru'l Muallimini 1914-1915 öğretim yılında yatılı olarak öğretime açılmıştır. Az sayıda mezun verip 1917 yılında I. Dünya Savaşı ve sonrasında takip eden Kurtuluş Savaşı nedeniyle kapatılmıştır (Yıldız, 2015, s. 15).

Millî Mücadele döneminin sona ermesiyle savaşların ardından eğitim seferberliği hız kazanmıştır. Cumhuriyetin ilanı sonrasında Bolu'da Feyz-i Cumhuriyet İnas İlk Mektebi, Gölyüzü Mahallesi Zükur İlk Mektebi, Bolu Merkez Gazipaşa Kız İlk Mektebi, Merkez Zükur İlk Mektebi, Yatılı Bölge Okulu, Bolu Orta Mektebi (Bolu Ortaokulu), Kız İlk Öğretmen Okulu, Kız Ortaokulu, Bolu Kız Sanayi Mektebi, Leyli Sanayi Mektebi eğitim faaliyetlerini yürütmekteydi (Kazan, 2009). Mesleki, teknik eğitime yönelik olarak açılan ilkokul 1938 yılında faaliyetlerine başlayan Ziraat Vekâleti'ne bağlı Orman Okulu'dur (Özdemir- Tiryaki, 2020, s. 32).

Çağdaş adımlar atan Türkiye Cumhuriyeti öğretmen yetiştirmek için eğitim stratejilerini geliştirmeye başlamıştır. Buna ilişkin olarak ülkenin nüfus yapısı üzerinde durulmuş ve eğitimin en önemli paydaşı olan eğiticinin eğitimi iyileştirilmeye çalışmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun 3/4'ü köylerde yaşamış, coğrafi durumu ya da iklimi sebebi ile tarım ürünleri yetiştirerek hayatlarını idame ettirmiştir. Nüfusunun büyük çoğunluğunu kırsalda yaşayan köylü kesimi oluşturan toplumda köylü eğitimi büyük önem arz etmiştir. Köyler içerisinden eğitici yetiştirmek ve kırsal kesimlerin okuryazar oranına etki edebilmek için Köy Enstitüleri kurulmuştur. Öğretmen yetiştirme konusunda başarılı olan Köy Enstitülerinin ardından ise aynı geleneği sürdürebilmek adına öğretmen okullarında donanımlı öğretmen yetiştirmek amacıyla geniş kapsamlı programlar düzenlemeye başlanmıştır (Wofford, 1952, s. 12-21).

Öğretmen okullarının nitelikli eğitici yetiştirme programları ülke genelinde devam ederken Bolu ilinde eğitim-öğretime olan eğilim hızla artmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Tahsin Banguoğlu'nun ziyareti sonrasında fiziksel imkanların uygunluğu ve kentin eğitime olan yönelimi sonrasında öğretmen okulu açılması kararlaştırılmıştır. Gerekli tetkikler ve kadronun görevlendirilmesi sonucunda 7 Aralık 1948'de okul faaliyete başlamıştır. Açılış sonrasında 1951 yılında okul imkanları geliştirilmiştir. Bolu Erkek Öğretmen Okulu ve Bolu Lisesi aynı yerde Hisar Tepesi'nde 1954 yılına kadar birlikte eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmüşlerdir (1967 Bolu İl Yıllığı, 1968, s. 243). Okul daha sonra bakanlıkça belirlenen bütçe dahilinde Kültür Mahallesinde Ankara asfaltına yapılan yeni binaya 1967 yılında taşınmıştır.

Öğretmen okullarının durumu ile ilgili 1972 yılında yeni adımlar atılmıştır. Öğretmen okullarının dönüşümü meselesi 1975 yılında başlamıştır. Böylece Bolu Erkek Öğretmen Okulu ilk önce öğretmen lisesine dönüştürülmüş, yanına bir eğitim enstitüsü kurulmuştur. Hemen ardından öğretmen lisesi kısmı tamamen kapatılmış, eğitim enstitü faaliyetlerine 1982 yılına kadar devam etmiştir. Eğitim enstitüsü 1982 yılında Gazi Üniversitesine bağlanmıştır. Bolulu hayırsever iş insanı İzzet Baysal'ın iştirakleriyle vakıf destekli üniversite olan Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesine 1992 yılında dönüştürülmüştür.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı: Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlar içerisinden Bolu ili özelinde faaliyet gösteren Bolu Erkek Öğretmen Okulunun kurum tarihini, işleyişini, görevlilerini, öğrenci yükümlülüklerini, eğitim-öğretim faaliyetlerini ortaya çıkartmak, kentin eğitimine verdiği katkıları sunmaktır.

1.2. Araştırmanın önemi

Eğitimde öğretmenin rolünü ve öğretmenin niteliğinin önemli bir rolü vardır. Buna göre öğretmenin donanımlı yetiştirilmesi ilerleyen nesillerin kaliteli eğitim almasının yoludur. Bu hususta Bolu Erkek Öğretmen Okulu araştırmanın merkezine alınmış ve katkıları gün yüzüne çıkartılmaya çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bolu Erkek Öğretmen Okulu adlı çalışma nitel araştırma yöntemine uygun olarak planlanmış ve tamamlanmıştır. Nitel araştırma teknikleri içerisinde yer alan doküman analizine başvurulmuştur. Doküman analizi, konu sınırlılığına ilişkin tüm yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve düzenli bir metotla analizi için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Kıral, 2020, s.15).

2.2. Veri toplama kaynakları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Bolu Erkek Öğretmen Okulunun bir dönem faaliyetlerini yürüttüğü Bolu Anadolu Lisesi, eski Öğretmen Lisesi olan Sosyal Bilimler Lisesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Şehir Kampüsü ve Eğitim Fakültesi incelenmiş, arşivinde gerekli taramalar gerçekleştirilmiştir. Mezunların yazınsal çalışmaları, il belediyesinin elinde bulunan şehir yıllıkları, arşiv kayıtları ve il içerisinde yer alan yerel organizasyonların bünyesinde bulunan kaynaklar ile Bolu ili resmî gazetesi olan Bolu Gazetesinin 1948 – 1960 arasındaki sayıları ve diğer yerel basın kaynaklarından yararlanılmıştır. Yararlanılan kaynaklarla okulun faaliyet yürüttüğü dönemde neler yaşandığını olabildiğince doğru bir şekilde anlamaya ve bunların nedeni en açık şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

2.3. Verilerin analizi

Çalışma betimsel bir çalışma olup eğitim kurumu Bolu Erkek Öğretmen Okulunun eğitim, öğretim planı, faaliyetleri, eğitim kadrosu ve mezunları üzerine yapılan arşiv çalışmasıdır. Araştırma kaynakların kullanımı, fiziki yerleşkelerin incelenmesi ile tamamlanmıştır. Veri toplama, analiz ve rapor yazma

faaliyetlerinin birbiriyle son derece ilişkili aktiviteler dizisidir (Creswell, 2021, s. 53). İçerik analiz edilerek edinilen bilgiler en doğru ve anlaşılır şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Okulun Açılışı

Dönemin milli eğitim bakanı Hasan Tahsin Banguoğlu 5 Ekim 1948 tarihinde İstanbul'dan Ankara'ya giderken Bolu ili üzerinde mola vermiş ve ilin okullarına teftişlerde bulunmuştur. Bakan Banguoğlu'nu Bolu Valisi adına Zeki Işık ve Bolu Milli Eğitim Müdürü Bedri Altıncan karşılamıştır. Ziyaret sırasında sırasıyla Kız Enstitüsü, Bolu Belediyesi, Gazipaşa İlkokulu, Erkek Sanat Enstitüsü, Orman Okulu ve Gerede ilçesinin okullarında gezerek gerekli incelemelerde bulunmuştur. (Bolu Gazetesi, 7 Ekim 1948, s.1). Teftişler sırasında Bolu Valisi'nin özel davetiyle Hisar Tepesi'ndeki okulun açılışına katılan Bakan Banguoğlu yeni okul binasını çok beğenmiş, kentin eğitim öğretime olan yönelimi ile yeni bir okul açılması hususunda karar almıştır.

Milli Eğitim Müfettişi Sami Akyol kararın ardından Bolu'ya gelerek gerekli incelemelerde bulunmuştur. Tetkikler sonrasında laboratuvarları, yatakhanesi, sınıfları olan, 120 mevcutlu bir öğretmen okulu açılması için çalışmalara başlamıştır (Bolu Gazetesi, 4 Kasım 1948, s.1). Okulun gerekli prosedürleri tamamlanmış ve 25 Kasım 1948 tarihinde kurucu kadronun görevlendirmesi yapılmıştır. Okulun açılışı ise 7 Aralık 1948 tarihinde dönemin Bolu Valisi Kemal Hadımlı'nın katılımıyla gerçekleşmiştir. (Bolu Gazetesi, 9 Aralık 1948, s.1).

Okul ilk planlamasında Hisar Tepesi olarak bilinen günümüz Bolu Anadolu Lisesinin bulunduğu yerde Gölyüzü Mahallesi Şehit İhsan Bey Sokak No 16 adresinde açılmıştır. Açıldığı yılın ardından bir yıl sonra okulun şartları iyileştirilmiş ve öğrenci sayısı arttırılmış, imkanları geliştirilmiştir (Bolu Gazetesi, 10 Şubat 1949, s.3). Yeni binaların inşası için bakanlıkça 25.000 liralık ödenek 14 Nisan 35 1949 tarihinde gönderilmiştir. Yapıların aynı mevsimde bitirilmesi istenmiştir (Bolu Gazetesi, 14 Nisan 1949, s.1). Ek binaların inşaatı 13 Aralık 1951 tarihinde bitirilmiş ve bu binalar hizmete alınmıştır (Bolu Gazetesi, 13 Aralık 1951, s.3).

Okulun 1948 yılında açılmasıyla 1954 yılına kadar Bolu Lisesi ve Bolu Erkek Öğretmen Okulu aynı yerde eğitim vermişlerdir. Bolu Erkek Öğretmen Okulu da ortaokul üzeri 3 senelik eğitim veren lise denginde meslek okuludur. Bolu Erkek Öğretmen Okulu 1948 yılında açılışının ardından ilk mezunlarını 1950-1951 dönemi içerisinde vermiştir. Okulun Hisar Tepesi'nde eğitim öğretim faaliyetleri 1961'e kadar sürmüştür. Bu tarihte lise başka bir binaya taşınınca bu bina da okulun malı olmuştur. Okulda çıkan yangın sonrası 13 Aralık 1961 tarihinde bina eğitim öğretim faaliyetlerini yürütemez hale gelmiştir. Yeni 1000 kişilik okul binasının yeniden inşası için bakanlıkça 6 milyon liralık ödenek 16 Mart 1962 tarihinde çıkartılmıştır (Yeni Hamle Gazetesi, 16 Mart 1962, s. 2). Ödenekle birlikte yapılacak olan yeni bina için 30 Mart 1962 tarihinde yeni arazinin tapusu bakanlıkça alınmıştır (Yeni Hamle Gazetesi 23-30 Mart 1962, s. 1). Yapılan ihaleler ile yeni binanın inşası başlamıştır. Bolu Erkek Öğretmen Okulu 1965-1966 ders yılında günümüz Kültür Mahallesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Şehir Kampüsü, 14300 Bolu Merkez/Bolu adresine, Ankara asfaltı üzerine yeni yapılan binalara taşınmıştır. Öğretmen okullarına olan ilgi nedeniyle 1965-1966 eğitim öğretim yılı içinde görülmüş, talebe sayısında 2 katından fazla artış olmuştur. Aynı eğitim-öğretim yılında 800 yatılı (leyli), 400 gündüzlü olmak üzere toplamda 1200 öğrenci, 26 şube, fizik ve kimya laboratuvarı, 1 resim, 2 iş atölyesi ve 1 müzik dersliği bulunmaktadır. Kütüphane ve okuma salonu mevcuttur. O yıllarda ise okulda 1 müdür, 6 müdür yardımcısı ve 36 öğretmen görevlerini yürütmüşlerdir (1967 Bolu İl Yıllığı, 1968, s. 243).

Yangın sonrası taşınan ve yeni yapılan Ankara asfaltı üzerine yer alan binanın çatı onarımı için 6 Eylül 1972 tarihinde hazırlanan proje birkaç gün sonra 30 Eylül 1972 tarihinde Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar

Tetkik Dairesi Başkanlığı raporunda belirtildiği üzere 91 sayılı kanunun 15. Maddesine göre bakanlar kurulunca kararlaştırılmıştır. Böylece okulun yeni sayılabilecek binasının eksiklerinin giderilmesine ilişkin çalışmalar yapılmıştır (Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi, Bolu Erkek Öğretmen Okulu hk. 1972, 288- 73 – 19).

3.1.1. Öğretmen Lisesine Dönüşüm

Bolu Erkek Öğretmen Okulu 1975 yılında tüm öğretmen okulları gibi Öğretmen Lisesine, 1975-1976 yılında ise Bolu Eğitim Enstitüsüne dönüştürülmüştür. Bir süre öğretmen lisesi ve eğitim enstitüsü bir arada faaliyet göstermiş daha sonra lise kısmı tamamen kapatılmıştır (Yıldız, 2015, s. 15). Bolu Eğitim Enstitüsü 1982 yılında Gazi Üniversitesi'ne bağlanarak Ankara merkezli Gazi Üniversitesinin Eğitim Yüksekokulu adını almıştır. 1982 yılından 1992 yılına kadar da Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Yüksekokulu veya Eğitim Fakültesi şeklinde hizmetine devam eden kurum 3 Temmuz 1992 tarihinde Bolu merkezde İzzet Baysal Vakfı tarafından destekle açılan Abant İzzet Baysal Üniversitesine devretmiştir. Bolu Erkek Öğretmen Okulu günümüzde eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunan Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çekirdeğini oluşturmuştur. (Özdemir-Tiryaki, 2022, s. 182-183).

3.2. Okulun Yönetimi ve Görevlileri

Öğretmen yetiştirme okullarında yönetim ve idarenin görev ve sorumluluğu okul müdürlerine aittir. Okul müdürlerinden sonra yetki sırası, müdür başyardımcısı, eğitim şefleri, müdür yardımcıları, tarım, atölye ve sağlık şeflerinden oluşmaktadır (İlköğretmen Okulları İdare Yönetmeliği, 1965, s.248). Okul müdürleri, okulun eğitim öğretim amaçlarına uygun yönetilmesinden sorumlu en yüksek kişidir. Eğitim öğretimin devamlılığını sağlayarak okul için gerekli tasdikname, diploma ve belgeleri onaylar. Okulun harcamalarını, maaşlarını ve demirbaş eşyalarını denetler. Öğretmenlerin disiplin işlemlerini takip etmiştir. Okulun ders çizelgeleri, eğitim ve yönetim kadrosunun planlanması, eğitim ve kültür faaliyetlerinin yürütülmesinden sorumlu olmuştur (İlköğretmen Okulları İdare Yönetmeliği 1965, s.248). Müdür yardımcıları, müdürler tarafından planlanan işlerin yürütülmesinde müdür yardımcı olarak okulun öğrenci kayıt ve kabulleri, devamsızlık, izinler, askerlik işleri ve disiplin kurulu ile ilgili takip ve evraklar ile toplantı, gezi, gösteri gibi organizasyonların yapılması da görev ve sorumluluk üzerindedir (İÖOİY, 1965, s.252).

Okulun eğitim öğretim faaliyetlerinde idari kadro ile eğitim şefleri, tarım eğitim şefleri, atölye eğitim şefleri, sağlık eğitim şefleri ve öğretmenler idari hükümlerce belirlenen yönetmeliklere uygun bir şekilde ders planı, programı, öğrenci koordinasyonu, sosyal etkinliklerin düzenlenmesi gibi işlerden ve kendi uzmanlıklarını ifa etmekten sorumlu tutulmuşlardır (İÖOİY, 1965, s.255).

3.3. Öğrenci

Öğretmen okullarına 1955 yılında Talim Terbiye kurulunca hazırlanan ve 15 sayılı karar ile Kabul edilen "Öğretmen Okulları İdare, Disiplin ve İmtihan Yönetmeliği" kapsamı içerisinde öğrenciler eğitim öğretim faaliyetleri için alınırdı. Yönetmelikte yer alan 110/b-c maddesine göre ise alınacak öğrencilerin okulun öğretmen durumuna göre tek bir öğretmen ya da bir sınıf ve bir başöğretmen tarafından mülakata alınması kararlaştırılmıştır. Daha fazla öğretmenin bulunduğu okullarda ise mülakat öğretmenler kurulu tarafından yapılırdı. Mülakatlarda öğrenci adaylarının çalışkanlığı, sabrı, diksiyonu, jest ve mimik kullanımı, öğretmenlik mesleğine olan sevgisi ve ahlaki tavırlarına bakılır bütün bu değerlerin incelenmesi sonucunda karar verilirdi. Okullar kademelerine göre derecelendirmiş ve 6 yıl eğitim öğretim süresi olan okullar olarak planlanmışlardır (Öğretmen Yetiştiren Her Derecedeki Okul ve Enstitülere Öğrenci Kayıt ve Kabul İşleri Hakkında Genelge ve Geçici Yönetmelik, 1952, s.27-28) Okul kayıt ve kabul şartları ise; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak, fiziki ve psikolojik açıdan sağlıklı olmak, öğretmenlik mesleği için belirli bir kusurlu olmamak (İşitme, görme engeli vb), evli veya nişanlı olmamak, Seçilmiş olmak ve seçme sınavında başarılı olmak şeklinde belirlenmiştir. 3 yıl ve 6 yıl eğitim veren okul kademeleri kendi içlerinde farklı şartlar altında başarılı olan adayları okula kabul etmiştir (İÖOİY, 1965, s.268).

Öğrencilerin okul alınabilmesi için yapılan sınav, ilgili yönetmeliğin 112. Maddesi gereğince Öğretmen Okuluna müracaat eden adayların Türkçe ve matematik derslerinden açık uçlu yazılı sınava tabi olmaları şarttır (İÖOİY, 1965, s.268). Türkçe sınavında öğrencinin düzeyine uygun bir şekilde okuduğunu anlama, zihinde canlandırma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, metin içi ve dışı anlamlandırma, yazım kurallarına uyma, kendini yazıyla ifade edebilme, kelimeleri yerinde ve anlamlı kullanabilme, mantığa uygun metin oluşturma, yöntem ve tekniklere uygun yazı yazabilme kabiliyetleri sınanmıştır. Matematik sınavında bilgi temelli işlem becerisi, mantıksal sonuç kurabilme ve matematiğin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi yetkinliklerine bakarken bu sınav sırasında öğrencinin hızı da ölçme değerlendirme kriterleri arasında yer almıştır. Matematiksel düşünme becerisi ölçülmüştür. (Kuru & Uzun, 2008, s. 215).

3.3.1. Kılık Kıyafet

Okula kaydı alınan öğrenciler 1965 yılında çıkartılan İlk Öğretmen Okulları Yönetmeliğinin 143. Maddesi gereğince öğrenci kıyafetlerinin temiz, düzenli ve sade olması gerekmekteydi. Erkek öğrencilerin saçları kısa, sakal ve favori bırakmaları ise yasaktı. Kız öğrenciler içinse saçların düzenli olması gerekmekteydi. Öğrenciler okul kıyafetleriyle birlikte herhangi bir zümreyi veya topluluğu taklit edecek şekilde giyinemezlerdi. Şapka, kasket ve kravat takmak zorunlu kılınmıştır (İÖOİY, 1965, s.271).

3.3.2. Öğrenim Dönemi

Dersler o öğretim yılının eylül ayında son hafta başlarken, dönem bitişi ise aynı eğitim öğretim yılının haziran ayının son haftasıdır. Okulun haftalık planda cumartesi günlerinin de yarım gün dahil edilmesi nedeniyle okul kapanma günü cumartesidir (İÖOİY, 1965 s.267).

3.3.3. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim öğretim süreçlerini sürdüren öğrencilerin ölçme ve değerlendirilmesinde ilk dikkat edilecek husus öğrencinin bilgiyi ezberlemesi değil öğrenmesidir. Öğrencilere verilen kanaat notunu, yazılı ve sözlü sınavlarla birlikte öğrencinin ödev performansı etkilemektedir. Sınavlar ise bütünleme, engel ve okul bitirme şeklinde üçe ayrılmıştır. Yönetmeliğin 16/a maddesine göre imtihanlardan alınabilecek notlar; Pek İyi 10-9, İyi 8-7, Orta 6-5, Zayıf 4-3, Pek Zayıf 2-1, Boş 0 şeklinde belirlenmiştir (MEB İlköğretmen Okulları Sınıf Geçme ve İmtihan Yönetmeliği, 1969, s.75-77). Öğrencilerin sınıf geçebilmesi içinse her üç not döneminde kanaat notlarının ortalamasının 5 ve üzeri olması gerekmektedir. Gerekli durumlarda ise kanaat notlarına ek olarak öğretmenler kurulunun değerlendirmesiyle öğrencilerin sınıf geçmesi sağlanmıştır (MEB İOSGİY, 1969, s.77-79).

3.3.4. Mezuniyet

Okulu bitirmek için sistemde güz ve bahar olmak üzere iki sınav dönemi vardır. Öğrencinin okulu bitirebilmesi için dört sınav döneminde de başarılı olması gerekmektedir. Aksi olması durumunda öğrencilerin okulla örgün ilişkisi kesilir ve mezuniyet için dört dönemlik dışarıdan bitirme hakkı verilirdi (MEB İOSGİY, 1969, s.77-79). Eğitim-öğretim süresine göre ortaokulun ardından "3 sene" ya da ilkokulun ardından " 6 sene " öğretmen okulunu bitiren kişiler 18-19 yaşında " İlkokul sınıf öğretmeni " olarak görevlerine başlarlardı.

Bolu Erkek Öğretmen Okulu 1948 yılında eğitim öğretim faaliyetlerine başlamış ve ilk mezunlarını 1950-1951 eğitim öğretim yılı içerisinde vermiştir. 1950-1951 eğitim öğretim yılında 21 kişi mezun olmuştur. 22 Kasım 1951 tarihinde okullara olan talepte %19 artış görülmüştür. 1965-1966 eğitim öğretim yılında talebe sayısında 2 katından fazla artış meydana gelmiştir. 1110 civarında yatılı erkek öğrenci bulunmaktadır. 1950 yılında ilk defa kızlar okula dahil edilmiştir. 1952-1953 eğitim öğretim yılında erkek öğretmen okulu ilk kız mezunlarını vermiştir. 1970-1972'de 2 öğretmen okulunda 3.659 öğrenci ve 133 öğretmen görev yapmıştır.

3.4. Eğitim Öğretim Programı ve Okutulan Dersler

Köy enstitüsü felsefesi ile yola çıkan öğretmen okullarında öğrencilerin akademik gelişimi yanı sıra kurumun ders dışı gelişimleri de önemlidir. Öğretmen okullarında yaparak yaşayarak öğrenme modeli uygulanmıştır. Öğretmen okulu öğrencileri akademik eğitimleri ile müzik aletleri çalmış, yörelere ait oyunları öğrenmişlerdir (Özkan, 2016, s. 23).

Tablo 1.

3 Aralık 1948 Tarihinde Yayınlanan Tebliğler Dergisi Sayısında Öğretmen Okullarında Okutulan Dersler ve Bunların Haftalık Tutarlarının Belirlenmesi Konusunda 240 Sayılı Alınan Karardaki Verilerden Yararlanılarak Hazırlanmıştır.

Dersler	Birinci Sınıf		İkinci Sınıf		Üçüncü Sınıf	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Türkçe	3	3	3	3	2	2
Eğitbilim	-	-	2	2	1	1
Ruhbilim	2	2	2	2	-	-
Eğitimbilim Tarihi	-	-	-	-	2	2
Öğretim Usulü ve Uygulama	-	-	2	2	7	7
Toplumbilim	-	-	-	-	2	2
Tarih	2	2	2	2	2	2
Coğrafya	2	2	1	1	2	2
Matematik	4	4	4	4	1	1
Fizik- Kimya	4	4	4	4	-	-
Tabi Bilimler ve Sağlık Bilgisi	2	2	2	2	3	3
Okul Sağlığı Bilgisi	-	-	-	-	1	1
Yabancı Dil	3	3	2	2	-	-
Jimnastik	1	1	1	1	1	1
Resim	1	2	1	1	1	1
İş	1	2	1	2	1	2
Biçki – Dikiş	2	-	½	-	½	-
Ev İdaresi	-	-	-	-	½	-
Çocuk Bakım	-	-	½	-	-	-
Müzik	1	1	1	1	1	1
Askerlik	1	1	1	1	1	1
TOPLAM	29	29	30	30	30	30

Okulların eğitim öğretim sürelerine ilişkin kararlar 1969-1970 eğitim öğretim yılına kadar ilkokul sonrası 6 ve ortaokul sonrası 3 yıl eğitim veren okullar olarak Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğünün 17 Aralık

1969 gün ve 320.2/212-19516 sayılı yazısı, Bakanlık Makamının 17.12.1969 gün ve 19517 sayılı oluru ve Talim Terbiye Kurulunun 18 Mart 1970 tarih ve 44 sayılı kararı ile, ilköğretmen okullarına ilkokulla birlikte 7 yıl, ortaokulla birlikte 4 yıl eğitim öğretim vermesi kararlaştırılmıştır (Arslanoğlu, 1998, s. 130). Kız ve erkek öğretmen okulları için büyük ölçüde aynı dersler okutulsalar da yer yer okutulan derslerde değişiklikler yapılmıştır. Öğrencilere verilen derslerde eğitim elemanı ve okutulan kitaplar büyük önem taşımıştır. Öğrencilerin akademik gelişimi haricinde sanat alanında ilerlemesi ve pratik derslerin uygulanmasında önemli bir husustur (Sağlam, 2007, s. 130). Öğretim sürelerine göre değişkenlik gösteren programlarda ise 3 yıllık eğitim süresi olan programda dersler sabit kalırken, 4 yıllık eğitim süresi olan programda ise fen ve edebiyat olmak üzere dersler iki kola ayrılmış, yabancı dil zorunlu hale getirilmiştir (Baykan, 2004, s. 78).

Öğretmenlik mesleğinin teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmek için öğrenciler staj programlarına dahil edilmiştir. Yapılan staj ve uygulamalar tüm sene içerisinde değerlendirilmiş ve not olarak verilmiştir. Öğrencilerin stajları sayesinde öğretmen adayı açısında öğrendiği mesleki bilgiyi pratikte uygulama şansı yakalamıştır. Okul açısından aktarılan bilgilerin yeterliliği ve buna ilişkin mesleki bilgiyi değerlendirmek okulun yararına olmuştur. Staj yapan adaylara sadece mesleki bilgi değil adaya aktarılmak istenen tutum ve davranışlarında ölçülmesi için kullanılmıştır. Adayın çevreyi tanıma konusundaki kazanımları da değerlendirilmiştir (Öğüş, 1966, s. 5-6). Öğrenciler staja gittikleri yerlerde ilk haftalarını gözlem yaparak geçirirler, değerlendirmelerin ardından ders vermeye başlar ve ders verme sıklığı arttırıldı. Aday öğrenciler köy ve şehir okullarında ayrı ayrı staj yapmaktaydı. Stajda olan aday öğretmenler sadece akademik değil sosyal faaliyetlere de katılırlardı (Öğüş, 1966, s. 16). Stajların değerlendirilmesi ise kademeli bir şekilde yapılırdı. İlk aşamada dersler sınıf öğretmenleri ve stajyer öğretmenlerce değerlendirilirdi. Günün değerlendirilmesinde okulun müdürü de dahil olmaktaydı (Sağlam, 2007, s. 140).

3.5. Mezunların Görevlendirilmesi

Eylül 1950 tarihinde okulun mezun 30 öğretmeninin görevlendirilmesi; Hakkâri: Efrayim Yukuştan, İbrahim Erol, Mehmet Orhan Erdem, Ali Fikret Sayrak, Ali Akgün. Tunceli: Ali Cercioğlu, Cevat Ülker, Nüzhet Kutlug. Muş: Cevat Çankayın, Nusret Ural, Ziya Mayadağ, Metin Boduroğlu. Bitlis: Selahattin Ecevit, Yaşar Tümer, Hilmi Güler. Mardin: Ahmet Kenan Demirci, Orhan Seyfi Diker, İsmail Gündüzcan, Nihat Dizlik. Van: Cahit Güraydın, Hüseyin Kılıçkan, Ethem Gürpınar, Mustafa Yazla, Hüseyin Avni Kütük. Ağrı: Nurettin Taşçı, Yusuf Gönenç, Ahmet Ayhan Altınkuş, Nazmi Telkenan, Ali Yarar. Adana: Veli Asanda (Bolu Gazetesi, 14 Eylül 1950, s.3)

Ağustos 1955 tarihinde okulun mezun öğretmenlerinin görevlendirilmesi; Sakarya: Celal Mutlu, Erol Öztaşkın, Rahmi Ayan, Ahmet Gürel. Ankara: Yılmaz Kılınç, Yusuf Yar, İrfan Konukçu, Reyhan Çelen. Bursa: Kerim Kurtuldu, Ayhan Yaylalı, Türkan Arman, Hatice Şengül, Tahsin Özçarıkçı, Cemil Sağlam. Bolu: Sabri Güneykaya, İsmail Hakkı Karakaya, Ferhan Mutluer, İsmail İsmet Taşkın, Yılmaz Haskan, Türkan Mutluer, Müferret Çetek, Erol Açıkgözoğlu, Güray Arar, Mehmet Cankalyoncu, Meral Suna Huş, Cavit Uslu, Osman Aydın, Ayla Tekindur, Sezen Ertan, Yıldız Karatekin, Türker Başol. (Bolu iline görevlendirilen öğretmenlerin 22 Ağustos tarihinde hangi köy ve kazada görev alacakları belirlenmiştir.) Çankırı: Ergün Duranık. Balıkesir: Yüksel Çakman. Sinop: Fatma Öçal. Muğla: Necdet Yekta Çağal Zonguldak: Öner Öztuna. İzmir: İsmail Necdet Tuna. Ordu: Tahsin Saygılı Kocaeli: Alaettin Durak. Antalya: Hayrullah Erçetin Manisa: Orhan Can. Maraş: Sait Ertunca. Samsun: Bedii Pırıltı. Bilecik: Hüseyin Özcan. (Bolu Gazetesi 15 Ağustos 1955 s.1)

Ekim 1957 tarihinde okulun mezun 21 öğretmenlerinin görevlendirilmesi; Çankırı: Erol Dinçer. Sinop: Vedat Özgören, Ali Ergün. Kastamonu: Aziz Büyüksarı, Davut Özbek, Remzi Bazlamacı, İsmail Güneş. Ankara: Yılmaz Ayhan. Çorum: Süreyya Eryaşa, Atila Ünal. İzmir: Önder Yılmaz. Erzurum: Turan Durmuş, Aziz

Çetin. Diyarbakır: Enver Çağlar, Mustafa Gürten, Salih Gülen. Manisa: Necati Ergün. Bolu: Gülser Subaşıoğlu, Hüseyin Çakılı, Nazmi Özkan, Mustafa Devedengioğlu. (Bolu Gazetesi 21 Ekim 1957 s.1).

Ağustos 1959 tarihinde okulun mezun öğretmenlerinden Bolu Vilayetine tayin olanlar; İsmail Aydın, Zuhal Bilgin, Ali Alkan, İhsan Türkgölü, Hikmet Çetin, İsmail Özcan, Yaşar İnsel, Ömer Doğru, Yurdanur Kuzucu, Sevim Bayındır, Nimet Yaşlı, Yurdanur Kutluer, İsmail Kaya, Gülsen Onur, Süheyla Ay, Sami Şimşek, İrfan Çiftçi, Hayrettin Topçu (Bolu Gazetesi, 6 Ağustos 1959 s.1.)

Ağustos 1960 tarihinde okulun mezun öğretmenlerinin görevlendirilmesi: Yozgat: Atila Acar, Naci Moza, Fevzi Can, Cemil Yaraş, Durmuş Yeler, İsmail Taşkın Şerafettin Altıntaş, Adem Ünal. Bolu: Atila Oyat, Ayten Esin, Necati Calayır, İhsan Olcay, Ergin Şenay, Muhsin Yıkılmaz, Süheyla Dilber, Ruşen Ateş, Sami Korkmaz, Yüksel Özcan, Aynur Kulludemir, Melek Güldan Yalınkılıç, Şadiye Orhanalp, Yurdagül Güngör, Mehmet Başaygün, Emin Kuzucuoğlu, Mehmet Ruhi Erata. Sakarya: Behiye Kocabaş, Kemal Bilge, Necdet İsmail Erdem. Bilecik: Mehmet Demirhan, Seyfi Görmüş. Rize: Engin Temel. Hatay: Ayfer Yaman, Selim Taştepe. Amasya: Çetin Meriç. Ankara: İsmail Erdem. Sinop: Yurdagül Güngör. Niğde: Cengiz Şengül (Bolu Gazetesi, 4 Ağustos 1960 s.1)

Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 1980-1990 yılları arasında il içerisinde görev yapan öğretmenler arasında "yılın öğretmeni" ödülü tertip etmiştir. Düzenlenen etkinlikte Bolu Erkek Öğretmen Okulu mezunu pek çok öğretmen bu ödüle layık görülmüştür. Ödüle layık olan Erkek Öğretmen Okulu mezunu öğretmenler; 1984 yılında Cevat Abak, 1985 yılında Turan Lokumcu, 1986 yılında Necip Ustaoğlu, 1987 yılında Necati Calayır, 1989 yılında Cahit Dinçtürk ve Rasim Çolak.

3.6. Sosyal, Kültürel ve Sportif Faaliyetler

Bolu Erkek Öğretmen Okulu da diğer öğretmen yetiştiren okulların geleneğini devam ettirerek akademik başarıların yanına sosyal, sportif ve kültürel anlamda faaliyetler yürütmüşlerdir. Özel günlerin kutlanmasında ve milli bayramlarda aktif rol almışlardır. Özellikle 16 Mart 1848 senesinde açılmış olan öğretmen okulları nedeniyle 16 Mart tarihi her sene büyük coşkuyla kutlanmıştır. Öğretmen okulları günü haricinde 23 Nisan, 19 Mayıs, 30 Ağustos gibi milli bayramlarda kutlamalarda hem gösteri aşamasında hem de organizasyon aşamasında görev almışlardır. Okul sonu gösterilerinde dünya klasiklerini oynamışlar, sanat sergileri tertip etmişlerdir. Sanat faaliyetleri kentin ilk kültür sanat dergisi olan Çele'de sıkça bahsedilmiştir.

Okul öğrencilerin eğitiminin yanı sıra kent eğitimi içinde faaliyetler yürütmüştür. Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için geziler düzenlemiştir. Öğrencilerin gelişimlerine katkı bulunan gezilerle birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimleri içinde özel kurslar ve geziler düzenlenmiştir. Öğretmenlerin gelişimi için yurt dışı gezileri de düzenlemişlerdir (Bolu Gazetesi, 28 Aralık 1950). Kentin eğitimine katkıda bulunmak için Erkek Öğretmen Okulu öğretmenleri diğer okullarda görevli öğretmenlerle mesleki deneyimlerini paylaşmak adına kurslar açmış, böylece şehirde eğitim öğretim gören tüm öğrencilere ulaşma fırsatı yakalanmıştır (Bolu Gazetesi, 27 Şubat 1958).

Özellikle aynı dönemlerde faaliyet gösteren Kız Öğretmen Okulu ile tatlı bir akademik rekabete girişmişlerdir. Eğitim gören öğrencilerin çevrelerine olumlu örnek teşkil etmesini sağlamak amacıyla münazaralar ve özellikle Kız Öğretmen Okulu ile yarışmalar düzenlemişlerdir. Münazaralar gazete haberlerine konu olmuştur (Bolu Gazetesi, 4 Nisan 1955).

Sportif anlamda okul voleybol, hentbol ve futbol arsl müsabakalara katılmışlardır. Okul sadece il bazında düzenlenen turnuvalara katılmamış 1956 yılının bahar aylarında Öğretmen Okulları spor haftasında organizatör rolü de üstlenmiştir (Bolu Gazetesi, 28 Mayıs 1956).

Bolu ilinde yayın yapan resmi yayın organı 2 Ocak 1913 tarihinde yayın hayatına başlayan Bolu Gazetesi'dir. Resmi yayın organı haricinde 1958 yılında günlük olarak yayınlanan Yeni Hamle ise iki yıl

sonra haftalığa dönmüş ve 1964 yılında kapanmıştır. Yerel gazetelerin yanında aylık düşün sanat dergisi Çele Bolu İlinde yayın yapmıştır. (Özsoy, 2019, s. 107)

Bolu Erkek Öğretmen Okulu ile ilgili bilgilerin çoğunu Bolu ilinin resmi yayın organı olan Bolu Gazetesi'nde bulunmaktadır. Fakat okul kendi içerisinde de basın yayın faaliyetlerinde bulunmuştur. Yerel basın dışında Dostadam Gazetesi'nin 10 Aralık 1960 yılında çıkarttığı basımının bir sayfası Bolu Erkek İlköğretmen Okulu Kültür Yayın Kolu Tarafından hazırlanmıştır. Okulun öğrenci faaliyetlerinin düşün, sanat, spor veya benzeri pek çok alanda geniş bir çerçevede geliştiğini görülmektedir. Araştırma konusunda hem de okulun kültürel sosyal faaliyetleri konusunda birçok hususu basın yoluyla elde edilmiştir.

Cumhuriyetin temeli olan demokrasi okul içinde de sıkça kullanılmıştır. Öğretmenlerin demokrasi uygulamalarını etkin ve aktif bir şekilde kullanması meslek hayatlarında öğrenciye katacakları değerler olarak görülmüştür. Buna ilişkin olarak okulun öğrenci kaidesinde yönetimde öğrenciler gruplar kurmuş ve okul seçimlerine girmiştir. 1963 yılında yapılan seçimlerde Bolu Erkek Öğretmen Okulu Öğrencileri Derneği seçimini, Ali İhsan İngenç'in başkanı bulunduğu İngenç Grubu kazanmıştır.

Diğer eğitim öğretim kurumları ve çok kişili komple kurumlarda olduğu gibi Bolu Erkek Öğretmen Okulu da dernekleşmiş ve faaliyetler yürütmüştür. İlk dernekleşme adımı 20 Ocak 1949 tarihinde Bolu Öğretmenler Derneği bünyesine dahil olunarak atılmıştır. Bolu Erkek Öğretmen Okulu öğretmenleri Bolu da görev yapan öğretmenlerin hareketine katılmıştır. 10 Şubat 1955 tarihinde ise Bolu Erkek Öğretmen Okulu Okul ve Öğrencileri Koruma Derneği kurulmuştur. Bu tarihten itibaren Bolu Erkek Öğretmen Okulu'nun eğitim paydaşları Bolu 'da görev yapan meslektaşlarıyla birlikte dernek faaliyetlerine girişmişlerdir. Dernek kurucuları; Mustafa Uz, Adnan Arar, İsmail Mutluer, Kazım Kalaycıoğlu, Vahap Tuncer, Mehmet Özdemir, Sezai Ergün ve Fuat Torun yer almıştır. Senelik olarak yapılan kurul toplantıları takip eden senede 29 Mart 1956 ve 17 Mayıs 1956 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. (Bolu Gazetesi, 17 Mayıs 1956).

3.8. Okulun İhtiyaçlarının Karşılanması

Bolu Erkek Öğretmen Okulu belirli dönemler dışında da sürekli eğitim veren yatılı öğrencileri nedeniyle sürekli yaşayan bir kurum yapısına sahip olduğu için okulun ihtiyaçları gün yüzüne çıkmaktadır. Bu nedenle okul ihtiyaçları ihale yolu ile belli dönemlerde karşılanmıştır. İhale öncesi gazetelere ilan verilmiştir. İhale zamanı geldiğinde ise okulun ihtiyaçları en makul şekilde karşılanmıştır. Sadece gıda ürünlerinde değil giyim ürünleri veya ders materyalleri de okul ihtiyaçları arasındadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Cumhuriyet döneminde köy nüfusunu eğitime katarak dönemin ihtiyaçlarını kendi kaynaklarıyla karşılayan nitelikli kurumlar köy enstitüleri olmuştur. Faaliyet gösterdiği yıllarda donanımlı öğretmen yetiştirmeyi kendine felsefe edinen enstitüler yeni kurulmuş olan ülkenin çağdaşlaşmasında önemli rol oynamıştır. Köy enstitülerinin sonuna yaklaşılmasıyla aynı felsefeyi yaşatacak öğretmen okulları kurulmaya başlanmıştır.

Köy enstitüsü felsefesinin devamı olan öğretmen okulları aslında dönemin ihtiyaçlarına uygun donanımlı, nitelikli eğitim veren kurumlar olarak karşımıza çıkmışlardır. Günümüzde kurumsal anlamda yapılabilecek ilk hamle olarak günümüzün ihtiyaçlarına uygun nitelikli öğretmen yetiştirme okulları açılması fikri söylenebilmektedir.

Açılan öğretmen okulları kadro niteliği, öğrenci seçimi, kayıt kabulü gibi konularda kendi döneminin en göze çarpan kurumları olmuşlardır. Buna uygun olarak öğrenciler detaylı bir eleme sürecinden geçerek, yapılan yazılı sınav ve sözlü mülakatlarda başarılı olmasının ardından okulu bitirme sürecine kadar

öğrencilerin bilgileri düzenli aralıklarla ölçülmüştür ve takipli bir sistem içerisinde nitelikli eğitim almışlardır.

Kurumsal yapının üzerine eğitim öğretim planlamasında teorik bilgiyi aynı felsefe doğrultusunda pratik bilgiyle birleştirerek, olumsuz şartlar ve durumlarda bile öğretmenlerin eğitim sürecini yönetebilmeleri ve problem çözebilmeleri sağlanabilir. Öğretmen okullarında adaylar hem köy hem kent stajı yaparak ülkenin gerçek dinamiklerine hâkim, alan bilgisi yüksek, sosyal, kültürel ve sportif süreçleri yönetebilecek bireyler olarak yetişmişlerdir. Öğretmen adaylarının seçimi ile başlayan süreci, teorik eğitim süreci, pratik deneyim süreci ve istihdam ile sonuçlandırarak yetiştirilen öğretmenlerin bilgi birikimlerini ve niteliklerini doğru bir şekilde nesillere aktarması sağlanabilir.

Kurum ve birey açısından incelediğimizde dönemin ihtiyaçlarına uygun, nitelikli eğitim veren öğrenciyi ve istihdam şartlarını doğru yönetebilen, sürdürülebilir, yenilikçi, çağdaş, bilimsel ve deneye dayalı eğitim sistemi oluşturulabilir. Bu sistemin en büyük çarkı olan öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi ülkenin müreffeh yarınlarının mimari olacaktır.

Köy Enstitüleri ve Öğretmen Okulları cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Anadolu halkının gereksinimlerini akademik beceriyle birleştiren ve ülkenin her köşesine bu bilgi birikimin aktarılmasını sağlayan kurumlardı. Günümüzde aynı mantıkta açılabilecek okullar yerine dönemin şartlarına uygun, fırsat eşitliğini ve insanı çalışma şartlarını sağlayacak okulların açılması, cumhuriyetin ilk yıllarında başlayan eğitim faaliyetlerinin felsefesini yakalayabileceği söylenebilir. Günümüz yüzyılının ihtiyaçları teknoloji, yenilebilir enerji, dikey tarım, sürdürülebilir tüketim veya benzeri alanlarda olup, eğitimin teknolojiye entegrasyonu konusunda yetişmiş nitelikli öğretmenlerle, yurdun ve dönemin ihtiyaçlarının karşılanması beklenebilir. Böylece öğretmen okulları felsefesi tam manasıyla yaşatılabileceği söylenebilir.

Öğretmen okullarının eğitim sistemlerinin çağdaşlaşmasında kullanılabilmesi gerekmektedir. Cumhuriyet döneminin erken dönemlerinde kentlerin eğitime katılmasının yanı taşra bölgelerinin katılmasında da verilen zengin pratik bilgi belirleyicilik gösterebilir. Bolu'da 1948 yılında açılan öğretmen okulu kendi faaliyet dönemi içerisinde hem öğrencilerin hem de kentin eğitiminde büyük paya sahip olmuştur. Okulun imkanları kentin eğitime olan ilgisinin yükselmesiyle geliştirilmiştir. Öğretmen okullarının, 1975 yılında öğretmen liselerine dönüştürülmesiyle açılan okul lise kademesinde eğitim veren nitelikli meslek okulu halini almıştır. Bolu Erkek Öğretmen Okulunun geleneği ise günümüzde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversite Eğitim Fakültesi olarak eğitim, öğretim faaliyetlerine devam etmekte ve nitelikli öğretmenler yetiştirmektedir.

Kaynakça /Reference

1967 Bolu İl Yıllığı. (1968). Bolu.
(2022). Türk Dil Kurumu: https://sozluk.gov.tr/ adresinden alındı
Arslanoğlu, İ. (1998). Kastamonu Öğretmen Okulları 1884-1977. İstanbul: MEB Yayınları.
Aysal, N. (2005). Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, s. 267-282.
Baykan, D. (2004). Niğde Öğretmen Okulları. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Bolu İli Yılın Öğretmenleri (1981-1990).
Bolu Gazetesi (1948, 7 Ekim), Milli Eğitim Bakanımızın Okullarda Tetkikleri, Bolu Vilayet Matbaası.
Bolu Gazetesi (1948, 4 Kasım) İlimiz Merkezinde Bir Öğretmen Okulu Açılması Kararlaştırıldı ve Hazırlıklara Başlandı, Bolu Vilayet Matbaası.
Bolu Gazetesi (1948, 9 Aralık) İlimizdeki Öğretmen Okulu Evvelki Gün Törenle Açıldı, Bolu Vilayet Matbaası.
Bolu Gazetesi (1949, 10 Şubat) Öğretmen Okulu Binasına Yapılacak İlaveler, Bolu Vilayet Matbaası.
Bolu Gazetesi (1949, 14 Nisan) Öğretmen Okulunun Yemekhanesi İçin Ödenek Geldi, Bolu Vilayet Matbaası.
Bolu Gazetesi (1950, 14 Eylül) Bolu Erkek Öğretmen Okulu 1950 Haziran Dönemi Mezunlarının Emrine Verildiği İller, Bolu Vilayet Matbaası.
Bolu Gazetesi (1950 28 Aralık) Öğretmen Okulundan 45 Kişilik Kafile İstanbul'a Gidiyor. Bolu Vilayet Matbaası
Bolu Gazetesi (1951, 13 Aralık) Öğretmen Okulunun İkinci Kısım İnşaatı Sona Erdi, Bolu Vilayet Matbaası.
Bolu Gazetesi (1955, 4 Nisan), Münazara, Bolu Vilayet Matbaas
Bolu Gazetesi (1955, 15 Ağustos) Bolu Erkek Öğretmen Okulu 1954-1955 Haziran Dönemi Mezunlarının Tayin Edildiği Vilayetler, Bolu Vilayet Matbaası.
Bolu Gazetesi (1956, 17 Mayıs), Erkek İlköğretmen Okulu Okul ve Öğrencileri Koruma Derneği Başkanlığından. Bolu Vilayet Matbaası.
Bolu Gazetesi (1956, 28 Mayıs), İlköğretmen Okullarının Spor Haftası Maarif Vekilimiz Nutkiyle Açıldı. Bolu Vilayet Matbaası.
Bolu Gazetesi (1957, 21 Ekim) İlköğretmen Okullarımızdan Güzdönemi Mezunlarının Tayinleri, Bolu Vilayet Matbaası.
Bolu Gazetesi (1958, 27 Şubat) Bolu Her Dereceli Okul Öğretmenleri ile Yapılan Mesleki Toplantı, Bolu Vilayet Matbaası.
Bolu Gazetesi (1959, 6 Ağustos) İlköğretmen Okullarından 1958-1959 Ders Yılı Haziran Dönemi Mezunlarından Vilayetimiz Emrine Tayin Edilen Stajyer Öğretmenler, Bolu Vilayet Matbaası.
Bolu Gazetesi (1960, 4 Ağustos) Vilayetimizdeki Öğretmen Okullarının Bu Sene Haziran Dönemi Mezunlarının Tayin Edildiği Yerler, Bolu Vilayet Matbaası.
Büyüköztürk, Ş. (2021). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
Creswell, J. W. (2021). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Siyasal Kitabevi
Çele Dergisi, 1963-1964, Yıl 1, Sayı 2-10-5-2, Bolu Kültür Yardımlaşma Derneği
Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi, Yüksek Planlama Kurulu'nun Bolu Erkek Öğretmen Okulu'nun çatı onarımı projesi hakkındaki raporunun kabulü, hk. 288 - 73 - 19. https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=394234&Hash=97CE19E80AD9E62F5B13C7DBF8C6B027875E2489512D9D0709E3845A678605A0&Mi=0 Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi, Bolu Eğitim Enstitüsü ve Erkek Öğretmen Lisesi'ne meyve ve sebze alımı için yapılan ihale. hk. 365 - 23 - 20 https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=645933&Hash=F4A9CEF04A6E12F178A7FBA8ED91986C46AA7F0C76E0DF202A907999476BBD04&Mi=0

Ekici, G. (2017). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Paradigma Akademi.
Gündüz, M. (2023). Eğitim. Tübitak Bilim ve Toplum Başkanlığı Popüler Bilim Yayınları, s. 1-3.
Kazan, M. (2009). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Bolu Merkezde Eğitim Kurumları. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Kuru, M., & Uzun, H. (2008). Türkiye'de Öğretmen Adaylarının Seçiminde 1954 Örneği. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 207-232.
Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analiz Yöntemi Olarak Doküman Analizi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s. 170-189
Kılıç, F., & Tarhan, M. (2014). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Bolu'da Eğitim Uygulamaları. AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s. 157-190.
Maarif Teşkilatına Dair Kanun. (1926, Nisan 3). TBMM: https://web.archive.org/web/20140513180102/https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf adresinden alındı
Onay, A. T. (1995). Milli Mücadele Yazıları, İstanbul, MEB
Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü (1975). 1973-1974 yıllığı, Milli Eğitim Basımevi
Öğretmen Yetiştiren Her Derecedeki Okul ve Enstitülere Öğrenci Kayıt ve Kabul İşleri Hakkında Genelge (1952). Milli Eğitim Basımevi
Öğüş, İ. (1966). İlköğretmen Okullarında Staj ve Uygulama. Ankara: MEB Yayınları.
Özdemir Tiryaki, N. (2022). Cumhuriyetin Öncü Sanayicisi İzzet Baysal. Ankara: Phoenix.
Özkan, İ. (2016). Türk Eğitiminde Öğretmen Okulları ve Öğretmen Yeterliliklerine Dair Düşünceler. 21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum, s. 19-27.
Özsoy, S. (2019). Çok Partili Hayata Geçiş Sürecinde Yerel Basın Bolu Örneği, İnif e-dergi, s.92- 110
Sağlam, A. (2007). Gaziantep Öğretmen Okulları. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Sezer, C. (2013). Bolu Mekteb-i İdadisi. Tarih Okulu Dergisi, s. 505-523.
Tebliğler Dergisi (1955). İlköğretmen Okulları İdare Yönetmeliği. S:838
Tebliğler Dergisi (1965).İlköğretmen Okulları İdare ve Yönetmeliği. MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. C:28, S.1364
Tebliğler Dergisi (1969). İlköğretmen Okulları Sınıf Geçme ve İmtihan Yönetmeliği. S:1545
Wofford, K. V. (1952). Köy Okullarında Öğretim. MEB.
Yeni Hamle Gazetesi (1962, 16 Mart) Erkek Öğretmen Okulu Binası İçin Bakanlıkça Altı Milyon Liralık Bir Tahsisat Ayrıldı.
Yeni Hamle Gazetesi (1962, 23 Mart) Yeni Yapılacak Erkek Öğretmen Okulu Binasının Arsası Alındı.
Yeni Hamle Gazetesi (1962, 30 Mart) Erkek Öğretmen Okulu Arsasının Tapusu Bakanlığa Teslim Edildi.
Yıldız, L. (2015). Sisler Ardından (1972-1980). Trabzon: Mert From Matbaacılık

EKLER

EK-1. Bolu Erkek Öğretmen Okulu Okul arması

EK 2. Bolu Erkek Öğretmen Okulu'nun "Hisar Tepesi'nde" bulunan binası.

EK 3. Bolu Erkek Öğretmen Okulu'nun "Ankara Asfaltı" üzerine yapılan yeni binası.

EK 4. Erkek Öğretmen Okulu ile ilgili bir yerel basın örneği "Erkek Öğretmen Okulu Tedrisata Başladı" haberi 5 Ocak 1962 tarihli Yeni Hamle Gazetesi

18 Nisan 1962 — Yeni HAMLE — CUMA 5 OCAK 1962 — Fiatı : 10 Kuruş — SAHİBİ VAHAP TUNÇER — Yazı İşleri Müdürü KEMAL ÖZKAN — Yıl : 5 — HAFTALIK SİYASİ GAZETE — Sayı : 1119

Erkek Öğretmen okulu tedrisata başladı

Bir müddet önce vuku bulan yangın dolayısiyle üstkısmı harap olan okulun kullanılır hale getirilmesi ve tedrisatın aksamaması için girişilen gayretler çok kısa bir zamanda neticelenmiştir.

Kurulan yardım komitesinin bu konudaki çalışmalarına bilhassa okul inşaatında bizzat çalışarak yardım eden köylü Vatandaşlarımızın içten gelen bir arzu ile katılmaları Okulun onbeş gün gibi kısa bir zamanda kullanılır hale gelmesini sağlamıştır.

Hafta başında ayni binanın yeniden hizmete girmesi ile okulda bir merasim yapılmıştır.

Merasimde kalabalık bir vatandaş topluluğu ile Vali maarif mensupları ve bizzat Okulun durumu ile ilgilenmek üzere Ankara'dan Şehrimize gelen Öğretmen okulları genel müdürü Fevzi Erdem ile Şube müdürlerinden hemşehrimiz Hasan Keskin de hazır bulunmuşlardır.

Demir çelik stokları

Karabük fabrikası yeni bir çalışma programı hazırlıyor

İstanbul — Karabük Demir ve Çelik fabrikası yıl sonu hesaplarını hazırlamaktadır.

Öğrendiğimize göre, pik, kütük gibi çeşitlerden gayri diğer mamullerin istihsali son senelerde çok fazla olmuştur.

Fabrika, stokları eritmek maksadı ile bir süre önce fiatlarda bir miktar indirme yapmış ve kredili satış usulü ihdas etmek suretile alıcılara azami kolaylıklar göstermiştir.

Buna rağmen stokların erimesi mümkün olamamıştır. Fabrikanın 962 senesine 60 bin tonluk bir stok devir edeceği zannedilmektedir.

Fabrika, yeni yıl içinde gerek iç ve gerek dış piyasalarda geniş ölçüde mamullerini satmak için bir çalışma programı hazırlamıştır.

Maden bankası kurulacak

İstanbul — Haber aldığımıza göre, Maden Bankası kurulması için bazı sermayedarlar teşebbüse geçmiş bulunmaktadırlar. Banka, madencilere kredi ve sermaye temin etmek suretile maden istihsalini teşvik ve ihracatın artışına yardım edecektir.

Bazı bakanlıkların bünyeleri değişecek

Ankara, Bazı Bakanlıkların bünyelerinde değişiklikler yapmak üzere hazırlıklara geçildiği bildirilmektedir.

Bakanlıkların kendi ihtisasiarıyle ilgili işlere tevcih etmek ve daha faal bir çalışma devresine girmesini sağlamak üzere, yapılması istenen bu değişikliklerle ilgili işlere tevcih etmek ve daha faal bir çalışma devresine girmesini sağlamak üzere, yapılması istenen bu değişikliklerle ilgili kanun tasarıları da hazırlanmaktadır.

Bu meyanda Toprak mahsulleri Ofisi Ticaret Bakanlığından ayrılarak Tarım Bakanlığına bağlanması düşünülmekte. Et Balık kurumunun balık kısmının Ticaret Bakanlığı da, et kısmının Tarım Bakanlığında faaliyete devam etmesi hususu incelenmektedir.

Bu değişikliklerden daha önemli olarak, bütün Bakanlıklarda, bir idari reformun gerektiği değişiklikler tetkik konusu yapılmaktadır. Siyasi dalgalanmalardan müteessir olmıyacak bir idari teşkilâtın tahakkuku şerefine ikinci Cumhuriyetin ilk hükûmeti sahip olmak gayretindedir.

Orman Yurdun Hayat kaynağıdır

Şehrimizde kış havası başladı

Bir müddettenberi ara sıra yağmurlu ve hafif soğukla devam etmekte olan Kışmevsimi şehrimizde, bilhassa son hafta içinde çok güzel gitmekte idi hatta bu yüzden İnşaatlar bile iki güne kadar devam etmekte idi.

İki gündenberi birden bire bozan hava tam bir Kış mevsimini getirmiştir.

Devamlı bir kar ve yağış havası yoksada arasıra hafif kar karışığı yağmur kâfi derecede soğuk yapmaktadır. Önümüzdeki günlerin karlı geçeceği tahmin edilmektedir.

Bolu Erkek İlköğretmen okulu yangını dolayısiyle

Bolu'luların yapmış olduğu Yardım listesi

12,281,	70	Geçen sayıdaki yekûn
10	00	Hamit Şanver
20	00	Abdullah Sipahi
50	00	İbrahim Karagöz
15	00	Teffik Kibar
20	00	Halil Karabacak
10	00	İsmail Gezen
2	50	Cemalittin Yaman
25	00	Abdullah Keçeci
50	00	İsmail Yanardağ
5	00	Muharrem Özgür
25	00	İsmail Tunçer
20	00	Ahmet Bayram
10	00	Muharrem Nazlı
20	00	Arif Özbaş
10	00	İsmail Umut
100	00	Arif Gülateş
15	00	Rafet Akçan
10	00	Recai Aydın
10	00	Mehmet Keskin
5	00	Hüseyin Alp
20	00	Ahmet Kocaeli
25	00	Şükrü Özakman
10	00	İbrahim Günaydın
100	00	Ali Rıza Yardemir.
35	00	Recep Aydoğan
20	00	İlyas Başaran
2	50	Muhittin Tahcı
50	00	Erol Ürkmez
15	00	Tefik Türk
100	00	İsmail Şenocak
500	00	Emine Eratay
5	50	İsmini Vermeyen
100	00	Şerafettin Şakiroğlu
50	00	İrfan Çınar
5	00	Yakup Öztürk
5	00	Muharrem Gezgin
100	00	Muharrem Çetek
12,857,	20	Bugüne kadar

1958 SC 50

EK 5. 16 Mart 1962 tarihli Yeni Hamle Gazetesi'nin Bolu Erkek Öğretmen Okulu için ayırdığı sayfa

Sahife 3 YENİ HAMLE 16 Mart 196

Bolu Erkek İlköğretmen Okulu Haberler Bülteni

Bültenimizi Çıkarırken

Okulumuzda ki korkunç yangın, bir süre öğretim ve eğitim çalışmalarımızı durdurmuştur. Onun için Haberler bültenimizin çıkması da geçikmiştir. Kardeş okullarımızın bültenlerini almaktayız. Karşılıklı olarak aramızda bir bağıntı kurabilmek bu bülteni çıkarmaktaki en büyük amacımız olmuştur.

Her şeyden önce şunu belirtelim ki; kardeş okullar arasında ki bağıntı çok zayıftır. Bir siyah bulut gibi memleketimizin üstüne çöken bilimsizlik, ancak bizlerin bu karanlığa ışık tutmamızla aydınlanacaktır. O halde önce biz bir bütün olarak kendimizi tanıyalım ve tamamlıyalım. Çeşitli konularda fikir ve ülkü bütünlüğüne vardığımız zaman daha çok başarı kazanacağımız bir gerçektir. Bunu da ancak şu gördüğümüz bültenler sağlıyacaktır.

İlgilerinizi yazılarınızı bekler, başarılar dileriz.

Kültür - Yayın Kolu Başkanı
Yılmaz Gülce

OKULUMUZ YANDI

13 - Aralık 1961 Çarşamba günü, saat 3,30 da okulumuz laboratuvarından çıkan bir yangın, 20 dakikada okulun bütün çatısını sarmış ve büyük bir felâkete sebep olmuştur. Yangını ilk önce gece bekçisi görmüş ve durumu nöbetçi öğretmene bildirmiştir. Nöbetçi öğretmen yatakhane kısımlarında hiç bir şeyden habersiz uyuyan arkadaşlarımızı uyandırmış ve burası hemen terkedilmiştir. Yangın bütün hızıyla devam ederek; 300000 lira kıymetinde ki labaratuvar içinde çeşitli müzik enstrumanları bulunan müzik dersliği, sosyal bilimler dersliği 15000 ciltlik kütüphane, 2 dershane, 5 yatakhane, revir ve idare kısmının tamamen yanmasına sebep olmuştur. Can kaybının olmayışı tek teselimizdir. Bu arada arkadaşlarımızın şahsi eşyaları da yanmıştır. İtfaiyenin çalışmaları netice vermemiş ve okulumuz bir harebe yığını haline gelmiştir.

Bolu halkı yardımımıza ilk olarak koşmuş ve gece lik kıyafetleri ile kalan arkadaşlarımızı giydirmiştir. Bir ilkokulda yatakhane olarak hemen hazırlamıştır. Ayrıca bir yardım komitesi kurulmuştur. Yangından sonra arkadaşlarımıza sömestr tatili verilmiştir.

Sömestr tatilinden dönünce hepimiz hayretler içide kalmıştık. Çünkü, büyük bir birlik ve çalışma örneği gösteren Bolu halkı onbeş günde, harabe haline gelen okulu yeniden ders yapılacak bir hale koymuş lise binasının bir kısmını da yatakhane olarak hazırlamıştır. Bolu Halkı böylelikle insanlığın ve iyiliğin en büyük örneğini vermiş oldu. Kendilerine bütün kalbimizle teşekkür ediyoruz.

7.1.1962 günü ise acı bir gerçekle karşı karşıya kaldık. Henüz derslere başlıyalı pir hafta olmuştu. O gece resim-iş atölyesine meçhul bir şahıs tarafından ispirto dökülerek, okulumuz ikinci defa yakılmak istenmiş, alevlerin çıktığını gören gece bekçisi; yangını hemen söndürmüştür. Evvelce elektrik kontağından çıktığı sanılan yangının da bu suretle bir kundak olduğu anlaşılmıştır.

Meçhul kundakçı 10.1.1962 günü 11-A sınıfına bir mektup göndermiştir. Sınıf Başkanı mektubu okumuş ve okul idaresine vermiştir. Bu mektap-da okulun bir haftaya kadar terkedilmediği takdirde tekrar yakılacağı veya uçurulacağı" yazılmaktaydı. Mektup polise verilmiş ve polis araştırmalara başlamıştır. Şimdi okulumuz da normal öğrenim devam etmektedir.

Okulumuzun olayları

Eğitsel Öğrenci teşkilâtı seçimleri yapılmıştır. Seçim lere iki grup katılmış ve çekişmeli geçen seçimi Sami Özbatmaz Grubu kazanmıştır. Bu grubun listesi diğer sütunlardadır.

Kültür Yayın Kolu 1 A ve 1 B sınıfları arasında bir münazara düzenlemiştir. Sınıflar berabere kalmışlardır.

Okulumuzla Lise mezunları arasındaki basketbol maçı galibiyetimizle neticelenmiştir.

10 Kasım da Atatürk Kültür — Yayın kolunun ihtifal proğramı ile anılmıştır.

Okulumuza yeni beden eğitimi tesisleri yapılmıştır.

Yangından sonra Öğretmen Okulları Genel Müdürü Fevzi Ertem okulumuzu yeniden öğrenime açmıştır.

Milli Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu okulu gezmiş ve ikinci defa yakılmak istenen yerleri görmüştür.

Kız İlköğretmen Okulu Eğitsel Öğrenci Teşkilâtı okulumuza geçmiş olsun ziyareti yapmıştır.

Okulumuz kızları ile Kız İlköğretmen Okulu ping — pong takımı karşılaşmıştır. Arkadaşlarımız 3 — 1 galip gelmişlerdir.

Kültür - Yayın Kolu, Kız Öğretmen Okulu Kültür - Yayın Kolu ile bir münazara düzenlemiştir. Fakat Kız İlköğretmen Okulu her nedense sonradan bu münazaradan caymıştır.

Türkiyenin Natoya giri şinin 10 uncu yıldönümünde bir konferans verilmiştir.

Bir hazirliksız konuşma müsabakası yapılmış, 1 inci liği Sami Eren, 11 nciliği Yüksel Albayraktar, 111 ncülüğü Mehmet Ahmetoğlu kazanmıştır.

Staja çıkan son sınıf öğrencileri birer veda gecesi hazırlamışlardır.

Şiirler

DİLEK

Gelinciklerden taç giydireyim
Sana Kraliçem.
Papatyalardan gecelik
Uzak dağlarda senin için
Nergislerden saraylar yapayım
Tüm çiçekler senin olsun
Ben uşağın olayım
Yeter.

Yılmaz Gülce

OLÜMCE

Yarı uykuda anıladığım
Bin yalnızlıkla yağmakta
Üstüme üstüme
Diktiklerimi kopardınız da

Hasan Ahtürk

İKİ KÖŞE

Bir ağacın olmadık yerinde bir yaz,
Göğe uzanır
Bir çiçeğin en diri yerinde
Bir yalnızlık
Oldum olasıya . . .

Ertan Kespiç

Kardeşler okulları Kültür - yayın kolu Başkanlarından bir ricamız

Bütün İlköğretmen okullarında ki öğretmenler ve öğrenciler arasında bir anket açmayı düşündük. Anketimizin konusunu "Bu sene okuyup, beğendiğiniz en güzel eser hangisidir?" sorusu meydana getiriyor.

Kardeş okulların Kültür - Yayın Kolu Başkanlarından ricamız, kendi okullarında bu anketi yapıp, neticelerini bize dildirmeleridir.

Ankete katılanlar arasında çekilecek kura ile 1 inciliği kazanana kitap armağan edilecektir.

İlgileneceğinizi umarak şimdiden teşekkür ederiz.

Kültür Yayın Kolu

Orman yurdun Hayat kaynağıdır

Ormanı Sev vekoru

Öğretmen Okullarının Kuruluşu Bugün kutlanıyor

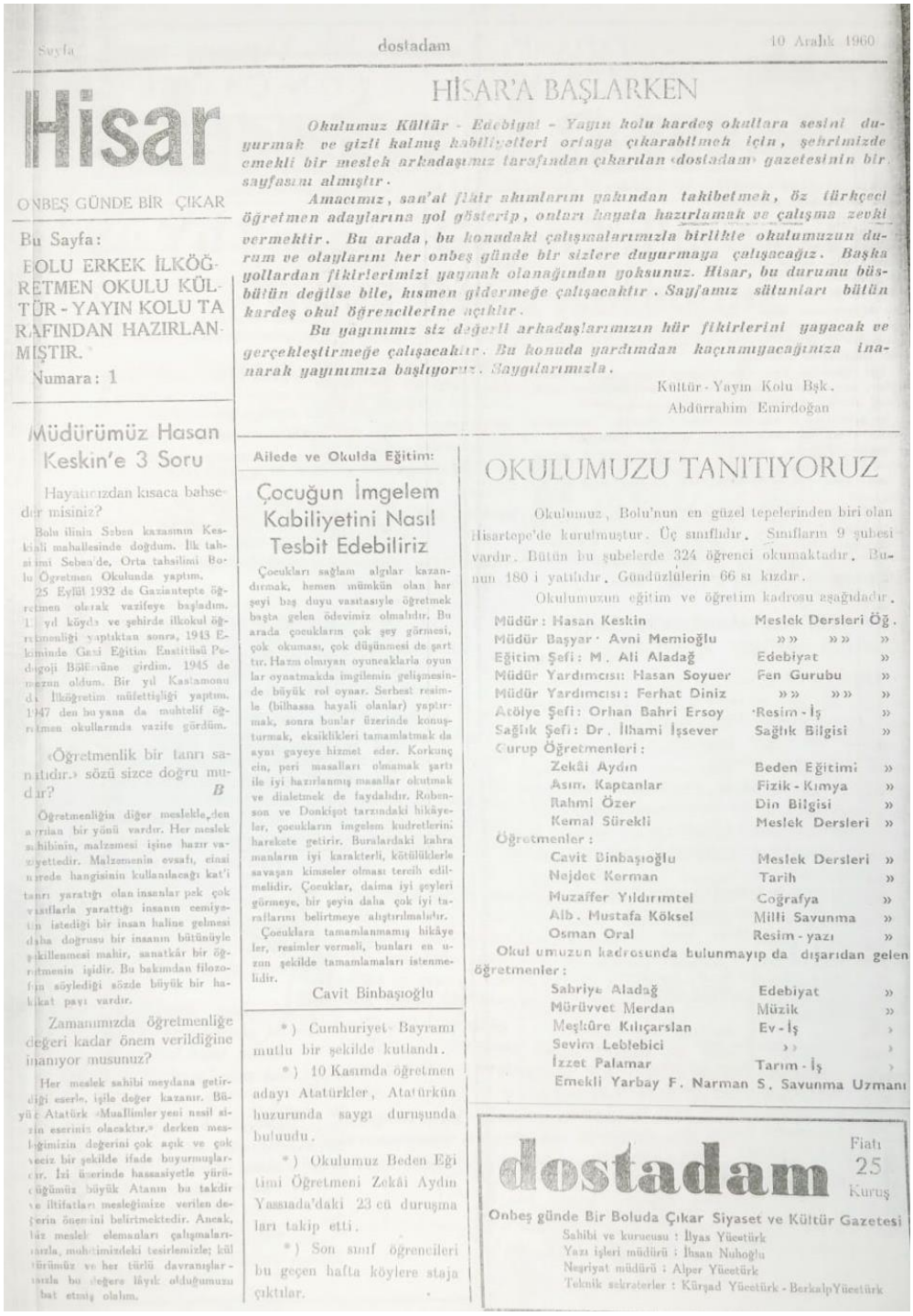
Öğretmen okullarının kuruluş yıldönümü bugün saat 16.30 da Bolu kız ilköğretmen okulu toplantı salonunda yapılacak bir toplantıda kutlanacaktır.

Bu konu ile ilgili olarak daha önce Bolu Kız ve Erkek İlköğretmen okullarının mensup idareci ve öğretmenler aralarında toplanarak bir kutlama komitesi seçmişler ve bu komite de kutlama için gerekli hazırlıklarını yapmıştı.

Bugün kız İlköğretmen okulu salonunda komitenin yaptığı ve hazırladığı bir proğrama göre yapılacak olan kutlama merasimi her iki öğretmen okulunun da iştirakiyle müştereken yapılmaktadır.

Toplantıya ayrıca komite tarafından bir çok kimseler de davet edilmiştir.

EK 6. Bolu Erkek Öğretmen Okulu öğrencilerinin çıkarttığı 10 Aralık 1960 tarihli gazete "Hisar"



Sayfa 1 — dostadam — 10 Aralık 1960

Hisar

ONBEŞ GÜNDE BİR ÇIKAR

Bu Sayfa: BOLU ERKEK İLKÖĞRETMEN OKULU KÜLTÜR - YAYIN KOLU TARAFINDAN HAZIRLANMIŞTIR.

Numara: 1

HİSAR'A BAŞLARKEN

Okulumuz Kültür - Edebiyat - Yayın kolu kardeş okullara sesini duyurmak ve gizli kalmış kabiliyetleri ortaya çıkarabilmek için, şehrimizde emekli bir meslek arkadaşımız tarafından çıkarılan «dostadam» gazetesinin bir sayfasını almıştır.

Amacımız, san'at fikir akımlarını yakından takibetmek, öz türkçeci öğretmen adaylarına yol gösterip, onları hayata hazırlamak ve çalışma zevki vermektir. Bu arada, bu konudaki çalışmalarımızla birlikte okulumuzun durum ve olaylarını her onbeş günde bir sizlere duyurmaya çalışacağız. Başka yollardan fikirlerimizi yaymak olanağından yoksunuz. Hisar, bu durumu büsbütün değilse bile, kısmen gidermeğe çalışacaktır. Sayfamız sütunları bütün kardeş okul öğrencilerine açıktır.

Bu yayınımız siz değerli arkadaşlarımızın bir fikirlerini yayacak ve gerçekleştirmeğe çalışacaktır. Bu konuda yardımdan kaçınmıyacağınıza inanarak yayınımıza başlıyoruz. Saygılarımızla.

Kültür - Yayın Kolu Bşk.
Abdürrahim Emirdoğan

Müdürümüz Hasan Keskin'e 3 Soru

Hayatınızdan kısaca bahsedebilir misiniz?

Bolu ilinin Seben kazasının Keskinli mahallesinde doğdum. İlk tahsilimi Seben'de, Orta tahsilimi Bolu Öğretmen Okulunda yaptım.

25 Eylül 1932 de Gaziantepte öğretmen olarak vazifeye başladım. 1 yıl köyde ve şehirde ilkokul öğretmenliği yaptıktan sonra, 1943 Eylülünde Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümüne girdim. 1945 de mezun oldum. Bir yıl Kastamonu'da İlköğretim müfettişliği yaptım. 1947 den bu yana da muhtelif öğretmen okullarında vazife gördüm.

«Öğretmenlik bir tanrı sanatıdır.» sözü sizce doğru mudur? *B*

Öğretmenliğin diğer meslekle den farkları bir yönü vardır. Her meslek sahibinin, malzemesi işine hazır vaziyettedir. Malzemenin evsafı, cinsi üzerinde hangisinin kullanılacağı kat'i tanrı yaratığı olan insanlar pek çok vasıflarla yarattığı insanın cemiyetin istediği bir insan haline gelmesi daha doğrusu bir insanın bütünüyle yetişmesi mahir, sanatkâr bir öğretmenin işidir. Bu bakımdan filozofun söylediği sözde büyük bir hakikat payı vardır.

Zamanımızda öğretmenliğe değeri kadar önem verildiğine inanıyor musunuz?

Her meslek sahibi meydana getirdiği eserle, işile değer kazanır. Büyük Atatürk «Muallimler yeni nesil sizin eserinizi olacaktır.» derken meslğimizin değerini çok açık ve çok veciz bir şekilde ifade buyurmuşlardır. İzi üzerinde hassasiyetle yürüdüğümüz büyük Atanın bu takdir ve iltifatları mesleğimize verilen değerin önemini belirtmektedir. Ancak, bir meslek elemanları çalışmaları, sözle, muhitimizdeki tesirlemizle; kültürümüz ve her türlü davranışlarımızla bu değere layık olduğumuzu bat etmiş olalım.

Ailede ve Okulda Eğitim:

Çocuğun İmgelem Kabiliyetini Nasıl Tesbit Edebiliriz

Çocukları sağlam algılar kazandırmak, hemen mümkün olan her şeyi beş duyu vasıtasıyle öğretmek başta gelen ödevimiz olmalıdır. Bu arada çocukların çok şey görmesi, çok okuması, çok düşünmesi de şart tır. Hazım olmıyan oyuncaklarla oyun lar oynatmakda imgilenin gelişmesinde büyük rol oynar. Serbest resimle (bilhassa hayali olanlar) yaptırmak, sonra bunlar üzerinde konuşturmak, eksiklikleri tamamlatmak da aynı gayeye hizmet eder. Korkunç cin, peri masalları olmamak şartı ile iyi hazırlanmış masallar okutmak ve dinletmek de faydalıdır. Robenson ve Donkişot tarzındaki hikâyeler, çocukların imgelem kudretlerini harekete getirir. Buralardaki kahramanların iyi karakterli, kötülüklerle savaşan kimseler olması tercih edilmelidir. Çocuklar, daima iyi şeyleri görmeye, bir şeyin daha çok iyi taraflarını belirtmeye alıştırılmalıdır.

Çocuklara tamamlanmamış hikâyeler, resimler vermeli, bunları en uzun şekilde tamamlamaları istenmelidir.

Cavit Binbaşıoğlu

*) Cumhuriyet Bayramı mutlu bir şekilde kutlandı.

*) 10 Kasımda öğretmen adayı Atatürkler, Atatürkün huzurunda saygı duruşunda bulundu.

*) Okulumuz Beden Eğitimi Öğretmeni Zekâi Aydın Yassıada'daki 23 cü duruşma ları takip etti.

*) Son sınıf öğrencileri bu geçen hafta köylere staja çıktılar.

OKULUMUZU TANITIYORUZ

Okulumuz, Bolu'nun en güzel tepelerinden biri olan Hisartepe'de kurulmuştur. Üç sınıflıdır. Sınıfların 9 şubesi vardır. Bütün bu şubelerde 324 öğrenci okumaktadır. Bunun 180 i yatılıdır, Gündüzlülerin 66 sı kızdır.

Okulumuzun eğitim ve öğretim kadrosu aşağıdadır.

Müdür: Hasan Keskin	Meslek Dersleri Öğ.
Müdür Başyar: Avni Memioğlu	» » » » »
Eğitim Şefi: M. Ali Aladağ	Edebiyat »
Müdür Yardımcısı: Hasan Soyuer	Fen Gurubu »
Müdür Yardımcısı: Ferhat Diniz	» » » » »
Atölye Şefi: Orhan Bahri Ersoy	Resim - İş »
Sağlık Şefi: Dr. İlhami İşsever	Sağlık Bilgisi »
Gurup Öğretmenleri:	
Zekâi Aydın	Beden Eğitimi »
Asım Kaptanlar	Fizik - Kimya »
Rahmi Özer	Din Bilgisi »
Kemal Sürekli	Meslek Dersleri »
Öğretmenler:	
Cavit Binbaşıoğlu	Meslek Dersleri »
Nejdet Kerman	Tarih »
Muzaffer Yıldırımtel	Coğrafya »
Alb. Mustafa Köksel	Milli Savunma »
Osman Oral	Resim - yazı »

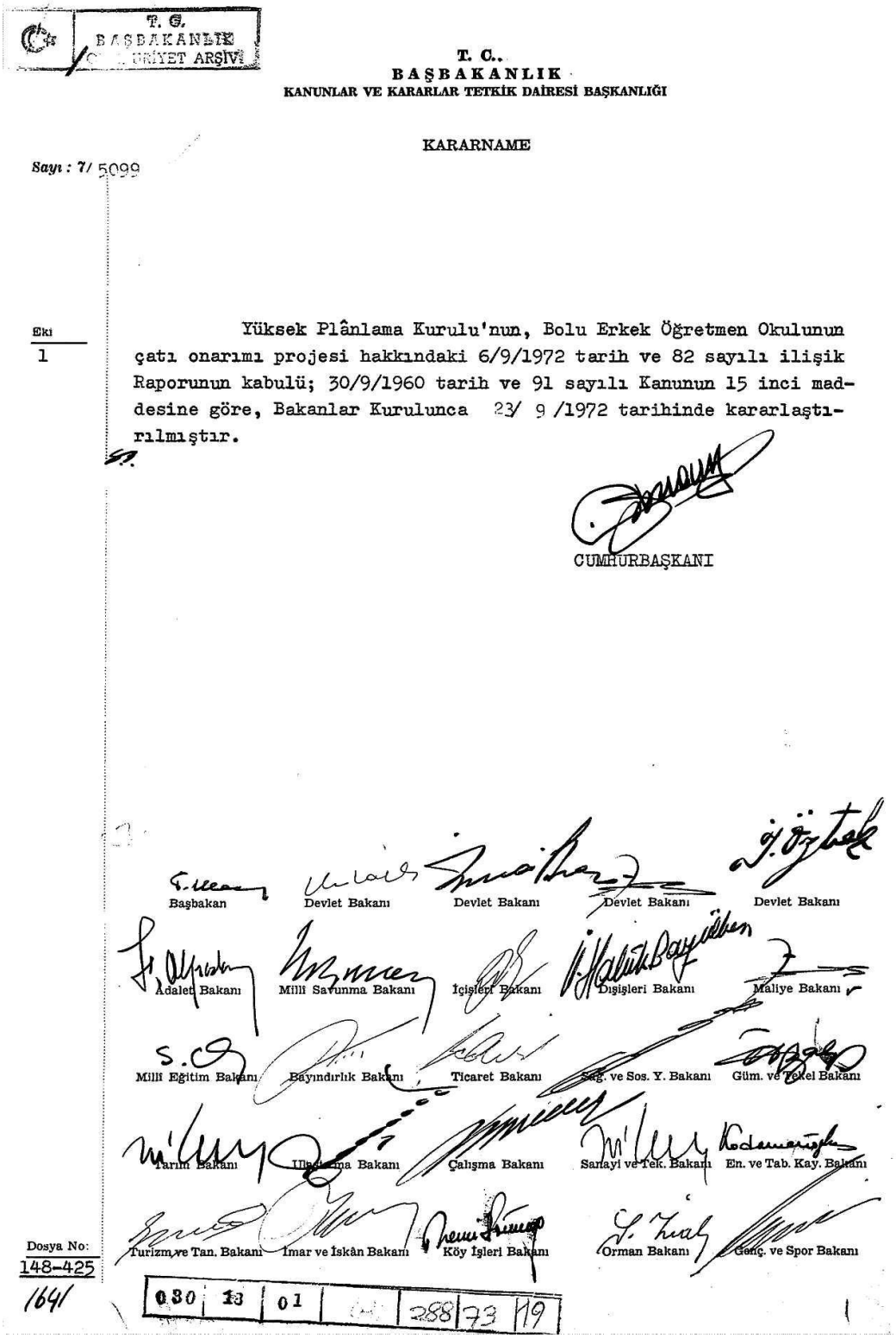
Okulumuzun kadrosunda bulunmayıp da dışarıdan gelen öğretmenler:

Sabriye Aladağ	Edebiyat »
Mürüvvet Merdan	Müzik »
Meşkûre Kılıçarslan	Ev - İş »
Sevim Leblebici	» » »
İzzet Palamar	Tarım - İş »

Emekli Yarbay F. Narman S. Savunma Uzmanı

dostadam Fiatı 25 Kuruş
Onbeş günde Bir Boluda Çıkar Siyaset ve Kültür Gazetesi
Sahibi ve kurucusu : İlyas Yücetürk
Yazı işleri müdürü : İhsan Nuhoğlu
Neşriyat müdürü : Alper Yücetürk
Teknik sekreterler : Kürşad Yücetürk - BerkalpYücetürk

EK 7. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi Başkanlığının Bolu Erkek Öğretmen Okulu'nun eksiklerinin tamamlanmasına dair yayınladığı kararname 1972



T. C.
BAŞBAKANLIK
CUMHURİYET ARŞİVİ

T. C.
BAŞBAKANLIK
KANUNLAR VE KARARLAR TETKİK DAİRESİ BAŞKANLIĞI

KARARNAME

Sayı : 7/ 5099

Eki
1

Yüksek Plânlama Kurulu'nun, Bolu Erkek Öğretmen Okulunun çatı onarımı projesi hakkındaki 6/9/1972 tarih ve 82 sayılı ilişik Raporunun kabulü; 30/9/1960 tarih ve 91 sayılı Kanunun 15 inci maddesine göre, Bakanlar Kurulunca 23/ 9 /1972 tarihinde kararlaştırılmıştır.

CUMHURBAŞKANI

Başbakan | Devlet Bakanı | Devlet Bakanı | Devlet Bakanı | Devlet Bakanı

Adalet Bakanı | Milli Savunma Bakanı | İçişleri Bakanı | Dışişleri Bakanı | Maliye Bakanı

Milli Eğitim Bakanı | Bayındırlık Bakanı | Ticaret Bakanı | Sağ. ve Sos. Y. Bakanı | Güm. ve Tekel Bakanı

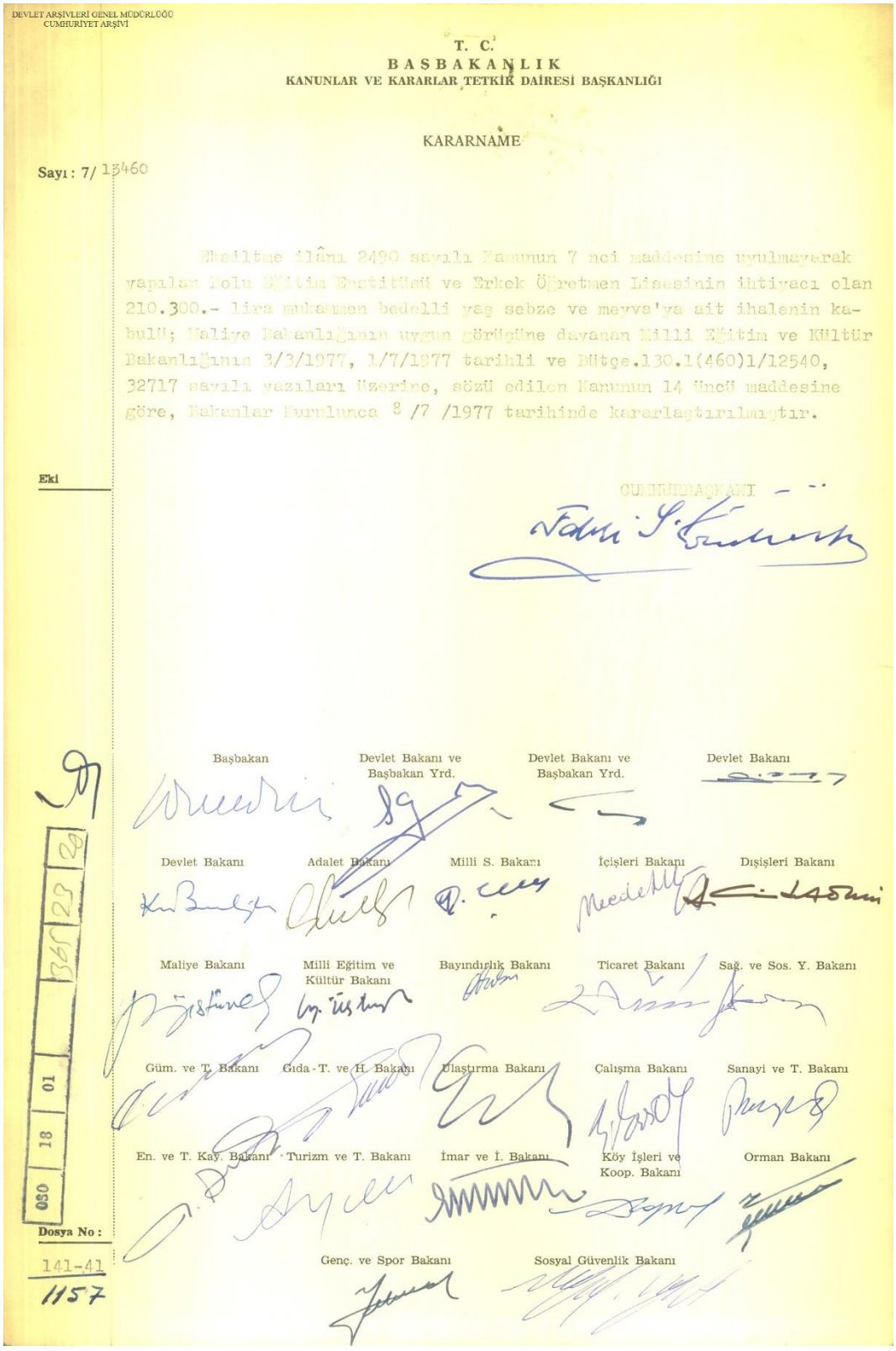
Tarım Bakanı | Ulaştırma Bakanı | Çalışma Bakanı | Sanayi ve Tek. Bakanı | En. ve Tab. Kay. Bakanı

Turizm ve Tan. Bakanı | İmar ve İskân Bakanı | Köy İşleri Bakanı | Orman Bakanı | Genç. ve Spor Bakanı

Dosya No:
148-425
1641

030 | 13 | 01 | 288 | 73 | 19

EK 8. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi Başkanlığının Bolu Erkek Öğretmen Lisesi'nin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yayınladığı kararname 1977



DEVLET ARŞİVLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
CUMHURİYET ARŞİVİ

T. C.
BAŞBAKANLIK
KANUNLAR VE KARARLAR TETKİK DAİRESİ BAŞKANLIĞI

KARARNAME

Sayı : 7/ 13460

Ekli

Eğitim Bakanlığının 2490 sayılı Kanunun 7 nci maddesine uyulmayarak yapılan Bolu Eğitim Enstitüsü ve Erkek Öğretmen Lisesinin ihtiyacı olan 210.300.- lira mukavvemen bedelli yağ sebze ve meyve'ya ait ihalenin kabulü; Maliye Bakanlığının uygun görüşüne dayanan Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığının 3/3/1977, 1/7/1977 tarihli ve Bütçe.130.1(460)1/12540, 32717 sayılı yazıları üzerine, sözü edilen Kanunun 14 üncü maddesine göre, Bakanlar Kurulunca 8 /7 /1977 tarihinde kararlaştırılmıştır.

CUMHURBAŞKANI

Başbakan | Devlet Bakanı ve Başbakan Yrd. | Devlet Bakanı ve Başbakan Yrd. | Devlet Bakanı

Devlet Bakanı | Adalet Bakanı | Milli S. Bakanı | İçişleri Bakanı | Dışişleri Bakanı

Maliye Bakanı | Milli Eğitim ve Kültür Bakanı | Bayındırlık Bakanı | Ticaret Bakanı | Sağ. ve Sos. Y. Bakanı

Güm. ve T. Bakanı | Gıda - T. ve H. Bakanı | Ulaştırma Bakanı | Çalışma Bakanı | Sanayi ve T. Bakanı

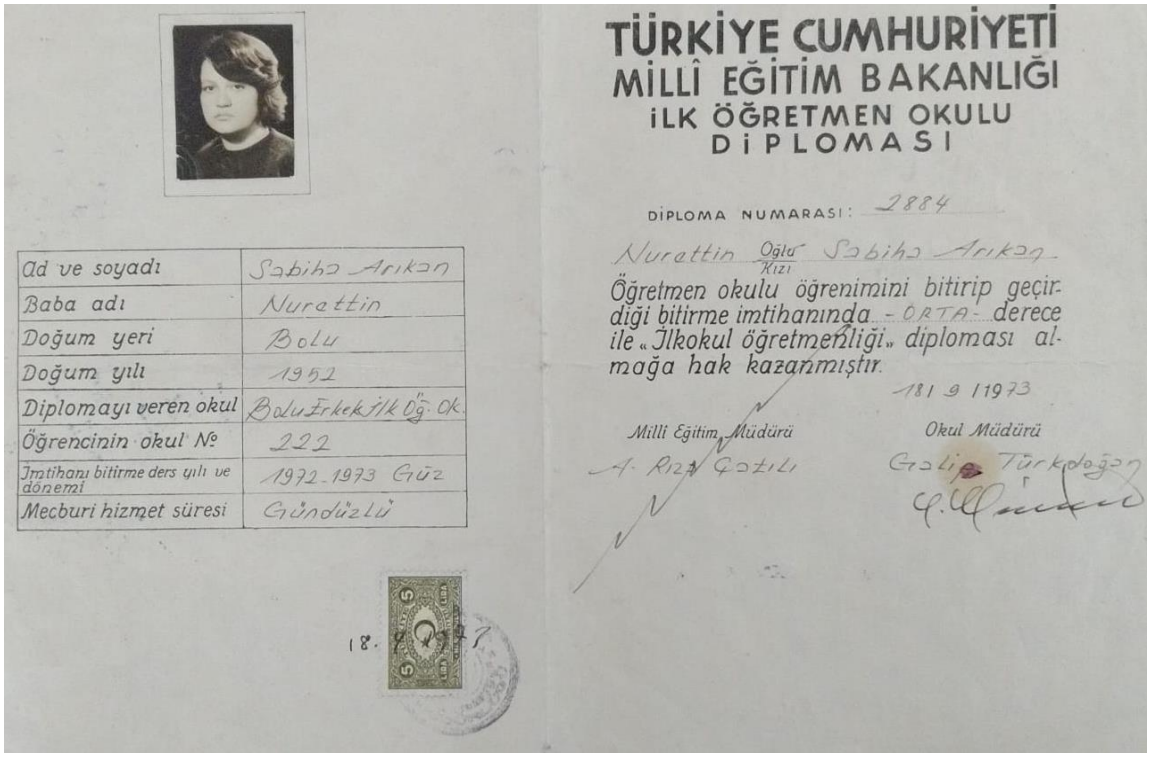
En. ve T. Kay. Bakanı | Turizm ve T. Bakanı | İmar ve İ. Bakanı | Köy İşleri ve Koop. Bakanı | Orman Bakanı

Genç. ve Spor Bakanı | Sosyal Güvenlik Bakanı

080 18 01 361 23 20

Dosya No :
141-41
1157

EK 9. Bolu Erkek Öğretmen Okulu Diploması (Sabiha Arıkan'ın kendi arşivinden)



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
İLK ÖĞRETMEN OKULU
DİPLOMASI

DİPLOMA NUMARASI: 2884

Ad ve soyadı	Sabiha Arıkan
Baba adı	Nurettin
Doğum yeri	Bolu
Doğum yılı	1952
Diplomayı veren okul	Bolu Erkek İlk Öğ. Ok.
Öğrencinin okul No	222
İmtihanı bitirme ders yılı ve dönemi	1972-1973 Güz
Mecburi hizmet süresi	Gündüzlü

Nurettin Oğlu / Kızı Sabiha Arıkan
Öğretmen okulu öğrenimini bitirip geçirdiği bitirme imtihanında - ORTA - derece ile «İlkokul öğretmenliği» diploması almağa hak kazanmıştır.
18 / 9 / 1973

Milli Eğitim Müdürü
A. Rıza Gazili

Okul Müdürü
Galip Türkdoğan

EK 10. Bolu Erkek Öğretmen Okulu idari kadro ve öğretmenleri

EK 11. Bolu Erkek Öğretmen Okulu mehter takımı bir gösteri sırasında. (1967 Bolu İl Yıllığı)

EK 12. Bolu Belediyesi tarafından Kardelen Meydanı'na çıkan sokağa asılan Bolu tarihi ile ilgili görseller arasında yer alan Bolu Erkek Öğretmen Okulu öğrencileri ve okul binasının görselleri

EK 13. Bolu Erkek Öğretmen Okulu Facebook iletişim grubu

Bolu Erkek Öğretmen Okulu Arkadaşları ›

Üyelere Özel grup · **790** üye

Bolu Erkek Öğretmen Okulu / Lisesi Mezunları ›

Herkese açık grup · **860** üye

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The importance of the teaching profession in the Ottoman Empire was recognised in the 19th century and new practices were introduced during the Tanzimat period. For the first time, a male teacher training school was opened in Istanbul in 1848. Afterwards, a girls' teacher school was opened in Istanbul in 1870. As these teacher schools were not sufficient, teacher schools were also opened in the provinces. One of the teacher schools opened in the provinces was opened in Bolu.

Many educational institutions have carried out their activities in Bolu province, especially from the Tanzimat Period to the Republican period. The city of Bolu has a deep-rooted educational history. Before the Republic, there were 10 sıbyan (iptidai), 4 rüştiye, 1 idadi, 27 madrasahs, and in the first years of the republic, there were 1 male secondary school, 1 female industrial school, 1 imam and orator school, 2 male primary schools, 2 female primary schools and 33 primary schools in villages. There were 228 teachers in these schools and 29 muderris in madrasas. Apart from the central district of Bolu province, educational institutions also operated in its districts. Among the districts, the number of educational institutions, teachers and students in Gerede is higher than in other districts (Kılıç & Tarhan, 2014, p.185).

2. METHOD

The study named Bolu Male Teacher Training School was planned and completed in accordance with the qualitative research method. Document analysis, which is one of the qualitative research techniques, was applied. Document analysis is a qualitative research method used to meticulously and systematically analyse the content of written documents.

The Bolu Anatolian High School, where the Bolu Male Teachers' School operated for a period, the former Teachers' High School, now the Social Sciences High School, as well as the Abant İzzet Baysal University Faculty of Communication and Faculty of Education, have been examined, and the necessary archive searches have been conducted. The literary works of the graduates, the city yearbooks and archive records of the provincial municipality, the resources of the local organisations in the province, the 1948-1960 issues of Bolu Newspaper, the official newspaper of Bolu province, and other local press sources were used.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Before the Republic, there was one Darülmuallimin in Bolu, which was active in teacher training. However, the school was closed in 1917 due to World War I and the subsequent War of Independence (Yıldız, 2015, p. 15).

Since the first years of the Republic, a national education strategy was tried to be determined. Firstly, teacher schools were opened under various names to meet the need for teachers at all levels in the country. Village Institutes were established to train the necessary teachers in villages. Following the Village Institutes, which were successful in training teachers, teacher schools were opened in order to continue the same tradition. In these schools, comprehensive programmes were implemented in order to train well-equipped teachers (Wofford, 1952, pp. 12-21).

During the period of Hasan Tahsin Banguoğlu, Minister of National Education in the Republican Era, it was decided to open a male teachers' school in Bolu. As a result of the preparations made by evaluating the educational opportunities of the city, the school started its activities on 7 December 1948. Bolu Male Teachers' School and Bolu High School carried out their educational activities together at the same location on Hisar Hill until 1954 (1967 Bolu Provincial Yearbook, 1968, p. 243). The school was then moved to a

new building built on Ankara asphalt in the Kültür neighbourhood within the budget determined by the ministry in 1967.

In the tradition of the village institutes, Bolu Teacher Training School students were trained as experts in fields such as sewing, home management, agriculture, music, art and pedagogy. They successfully fulfilled their duties all over Turkey and many of their graduates were selected as the teacher of the year. The school, which contributed significantly to the educational life of Bolu, was closed in 1975 when all teacher schools were transformed into teacher high schools. Thus, Bolu Male Teacher Training School was first transformed into a teacher's high school and an education institute was established next to it. Immediately afterwards, the teacher's high school was completely closed and the education institute continued its activities until 1982. The education institute was affiliated to Gazi University in 1982. It was transformed into Bolu Abant İzzet Baysal University in 1992, a foundation-supported university with the participation of the philanthropist businessman İzzet Baysal from Bolu.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Araştırmada doküman analiz tekniğinden yararlanılması ve incelenen yayınların tamamının basılı olmasıyla yayın sahiplerine atıf yapılarak kullanılmıştır. Herhangi bir görüşme veya röportaj yapılmaması nedeniyle etik kurul izni alınmamıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırmada yazarların katkısı 1.yazar için %50, 2.yazar için %50 olarak ifade edilebilir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, yorumlama, raporlaştırma

Yazar 2: İçerik analiz formunda uzman görüşünün alınması, danışmanlık

ÇATIŞMA BEYANI

Yazarların kendi aralarında ya da herhangi bir kurum/kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 1170– 1188. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1557574

Yükseköğretim Kurumlarında Krizlere Hazırlık Durumlarının İncelenmesi (Covid-19 Salgını Örneği)*

Examining Crisis Preparedness in Higher Education Institutions: The Case of the COVID-19 Pandemic

Cebrail ÖZTÜRK[1], İmam Bakır ARABACI[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 28.09.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 05.05.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Araştırmada, Covid-19 salgınında ortaya çıkan kriz durumuna yükseköğretim kurumlarının hazırlıklı olup olmadığını ve yapılan hazırlıkların uygulamaya dönüştürülmesinin katılımcı görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma olup durum analizi tekniğiyle yürütülmüştür. Çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademik personel, yönetici, idari personel ve öğrencilerden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş katılımcılardan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Covid 19 salgınından kaynaklı krizin yönetilmesinde kurumların hazırlıklı olmasının krizi önlemede ve kuruma verdiği hasarın büyüklüğünde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Kriz sürecinde özellikle kurumun uzaktan eğitim sürecine ve gerekli teknolojik altyapı konusunda hazırlıklı olması, krizin teğet geçmesinde önemli etkide bulunduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kriz Yönetimi, Krize Hazırlık, Yükseköğretim, Covid-19.

&

Abstract: The study aims to evaluate whether higher education institutions were prepared for the crisis caused by the Covid-19 pandemic and to assess the implementation of these preparations based on participants' perspectives. The research employs a qualitative design and is conducted using the case study method. The study group consists of participants selected through maximum variation and criterion sampling methods, including academic staff, administrators, administrative personnel, and students working in higher education institutions during the 2022-2023 academic year. Data for the study were collected using a semi-structured interview form and analyzed through content analysis. The findings indicate that institutional preparedness for managing the crisis caused by the Covid-19 pandemic played a significant role in preventing the crisis and minimizing the extent of its impact on institutions. It was particularly observed that preparedness for remote education processes and the necessary technological infrastructure had a critical influence in mitigating the effects of the crisis.

Keywords: Crisis management, Crisis preparedness, Higher education, Covid-19.

Atıf/Cite as: Öztürk, C., ve Arabacı, İ. B. (2025). Yükseköğretim kurumlarında krizlere hazırlık durumlarının incelenmesi (Covid-19 salgını örneği). *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1)

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

* *Bu makale 2. Yazar danışmanlığında 1. Yazar'ın Doktora tez çalışmasından üretilmiştir..

[1] Sorumlu Yazar: Dr. Cebrail Öztürk, MEB, Eğitim Bilimleri, cebrailozturk81@gmail.com, 0000-0002-1751-648X
[2] Prof. Dr. İmam Bakır Arabacı, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, barabaci@firat.edu.tr, 0000-0002-6703-4665

*This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

İnsan davranışlarından veya mekanik arızalardan kaynaklı problemler, ekonomik sıkıntılar, salgınlar, doğal afetler ve kazalar sonucu ölümler insan hayatının talihsiz gerçekleşmeleridir. Gündelik hayatta çeşitli sorunlarla karşılaşmak kaçınılmazdır. Kriz olarak adlandırılan bu olumsuz olaylar örgüt içinde tatsız durumlara yol açabilmekte ve örgüt için hayati tehlikelere neden olabilmektedir. Günümüzde yaşanan krizlerin boyutu ve kapsamı çok farklı yönlere gidebilmektedir. Çünkü dünyanın bir yerinde yaşanan bir olay, doğrudan veya dolaylı olarak diğer bölgeleri etkileyebilmektedir.

Kriz, bir kurumun genel işleyişini etkileyerek itibar, mal, hatta can kaybına sebebiyet veren ve yönetim faaliyetlerini durduran olumsuz olaylardır (Aksu, 2010). Tüz'e (2014) göre kriz, müdahale gerektiren özel durumlardır. Kriz, beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan ve önceden tahmin edilemeyen bir durumdur. Krizin oluşturduğu hasarın minimize edilebilmesi için krize acil ve hızlı cevap verilmelidir. Ayrıca krizin derinleşmemesi için krizi doğru tanımlamak gerekir ve ortaya çıkan yeni duruma uygun cevapların verilmesi gerekir (Koçel, 2014). Can'a (2005) göre, örgütsel işleyişi tehdit eden durum karşısında var olan mekanizmanın yetersiz kalması krizin en belirgin özelliğidir. Doğal sebepler dışındaki krizler genellikle ortaya çıkmadan önce bazı sinyaller verir. Erken uyarı mekanizmalarına sahip ve durumsal farkındalığı yüksek bir yönetim ekibi, bu sinyalleri doğru şekilde değerlendirerek olası bir krizi etkili bir biçimde yönetebilir ve örgütsel hedeflere zarar vermeden çözüm üretebilir. Kriz sinyalleri zamanında tespit edilerek problem daha büyümeden gerekli yapısal çalışmalar yapıldığından örgütün kriz yaşama olasılığı daha düşük tutulabilmektedir (Pira & Sohodol, 2015). Çevrede yaşanan değişimler örgütlerin, gündelik işleyişlerinin dışına çıkmalarını zorunluluk hâline getirmektedir. Yönetimler gerçekleşen bu olgu karşısında hızlı davranmalı ve durum karşısında yerini uygun biçimde konumlandırmalıdır (Tutar, 2000).

2019 yılında Çin'in Wuhan kentinde başlayan ve daha sonra küresel tehdit haline gelen koronavirüs (Covid-19) salgını, dünya çapında bir etkiye neden olmuş ve çok sayıda insanın ölümüne neden olmuştur. Salgın vakalarının ortaya çıkmasıyla beraber, sağlık kuruluşları öncelikli olarak işleyişlerini en üst alarm seviyesine çıkarmıştır (Anadolu Ajansı [AA], 2022). Salgının yayılma etkisini önlemek amacıyla başta eğitim kurumları ile sosyal, kültürel ve sportif faaliyet gösteren diğer kurumlar, olağanüstü hâl tedbirleri kapsamında mevcut işleyişlerini durdurmak zorunda kalmışlardır (Bostan & Karadağ, 2023). Ayrıca yetkililer, toplumun temel ihtiyaçlarının karşılanması konusunda ikinci bir krizin yaşanmaması amacıyla tarım, sanayi ve diğer tüm ticarî faaliyetlerin tedbirli ve kısıtlı bir şekilde işletilmesini sağlamıştır. Baltaş'a göre (2004) büyük kriz ile karşı karşıya kalan eğitim kurumları kriz durumundan en az hasar ile çıkabilmek için normal zamanlarda uyguladığı yönetim uygulamalarının dışında, farklı birtakım davranışlar ortaya koymak zorundadır.

Yükseköğretim kurumları büyük insan kitlelerinin sirkülasyonuna açık olan yapılardır. Doğal afetler, salgınlar, çalışanlar arası çekişmeler, insan unsurundan kaynaklı hatalar, yönetimsel anlaşmazlıklar, ölümler, toplu silahlı saldırılar, öğrenci protestoları ve kazalar yükseköğrenim ortamlarında yaşanan belli başlı kriz nedenlerindendir (ICM, 2008). Kötü yönetilen bir kriz, örgütü zarara uğrattığı gibi kurumun itibarını ve geleceğini olumsuz yönde etkileme özelliğine sahiptir. Bir kriz sürecini yanlış yönetmek bir topluluğun üyelerine hem fiziksel hem de duygusal olarak zarar verebilir (Coombs 2007). Bu nedenle, başarısız kriz yönetimi yükseköğretim kurumlarında güvensizlik ve kopukluk hissi yaratabilir. Yükseköğretim kurumları daha önce yaşanmış kriz türlerinden edinilmiş birtakım deneyimlere sahip olabilir veya bu doğrultuda önceden hazırlanmış planları kendi kurumlarında uyguluyor olabilirler. Ancak 2019 yılında ortaya çıkan covid-19 hastalığının yayılma etkisinin çok hızlı olması ve ölümcül bir etkiye sahip olması, daha önce yaşanmış salgın hastalıkların aksine çok daha etkili tedbirlerin

uygulanmasını gerektirmiştir (Üstün & Özçiftçi, 2020). Eğitim kurumlarının böylesi bir kriz karşısında kriz yönetim mekanizmasını devreye alması hayati bir öneme sahip olduğu göstermektedir.

Bu araştırma, kriz sonrası deneyimlerle kriz yönetimine ilişkin bilgilere katkıda bulunmayı ve gelecekte yükseköğretim yöneticilerinin karşılaşabileceği muhtemel krizler karşısında onları bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bilgi ve bulgular gelecekteki krizlerin varlığını engellemeyecek olsa da bu çalışma, mevcut ve gelecekteki yükseköğretim yöneticileri açısından benzer bir kriz durumunun öncesi ve sonrası için daha hazırlıklı olunması konusunda katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma, yükseköğretim kurumlarının covid-19 salgınında ortaya çıkan kriz durumuna hazırlıklı olup olmadığını ve yapılan hazırlıkların uygulamaya dönüştürülmesinin yönetici, akademik personel, idari personel ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel araştırma olup durum analizi tekniğiyle yürütülmüştür. Nitel araştırma, ölçülebilir somut veriler elde edilmesini sağlayarak belli bir konu hakkında derinlemesine ve detaylı bilgi sağlar (Greene, Krayder & Mayer 2005). Durum analizi, yaşanan bir olayda verilerin sistematik olarak toplandığı, verilerin derinlemesine inceleyen ampirik araştırma yöntemdir (Yin, 1994).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmada çalışma grubu Mardin Artuklu Üniversitesinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında görev yapan akademik personel, yönetici, idari personel ve öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmada amaca yönelik örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaca yönelik örneklemede araştırmacı, olayların ve olguların anlaşılması ve derinlemesine bilgi toplamak için önemli bilgilere sahip olduğu kişilere yönelir (Gliner, Krayder & Mayer, 2015). Ölçüt örneklemede ise görüşlerine başvurulması düşünülen kişilerin yaşanan kriz döneminde görevde olması gözetilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemde görüşlerine başvurulan kişilerin problem hakkındaki düşüncelerinin en üst seviyede yansıtılması için (Yıldırım & Şimşek, 2005) kurumda çalışanların cinsiyet, yaş, görev (akademisyen, yönetici, idari personel, öğrenci), kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmada çalışma grubunun büyüklüğü için Seidman'ın "Bilginin Doygunluğu" ölçütü kullanılmıştır (Seidman, 2006). Bu kapsamda yapılan görüşmelerde katılımcılardan edinilen bilgilerin benzer olmaya ve birbirini tekrar etmeye başlamasıyla görüşmelere son verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubu

	Kategori	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	16	40
	Erkek	24	60
Yaş	20 ve altı	2	5
	21-30	12	30
	31-40	10	25
	41-50	13	32.5
	51 ve üstü	3	7.5
Eğitim Durumu	Ön lisans	3	7.5
	Lisans	18	45
	Yüksek lisans	6	15
	Doktora	13	32
Kıdem	1-5 Yıl	13	32.5
	6-10 Yıl	13	32.5
	11-15 Yıl	11	27.5
	16-20 Yıl	3	7.5

Tablo 1'in Devamı			
Kurumdaki Görev	Yönetici	10	25
	Akademik personel	10	25
	İdari personel	10	25
	Öğrenci	10	25
Toplam		40	100

Tablo 1'de yer alan ifadelere göre çalışma grubunda katılımcıların 16'sı (%40) kadın 24'ü (%60) erkektir. Katılımcıların 2'si (%5) 20 yaş altı, 12'si (%30) 21-30 yaş, 10'u (%25) 31-40 yaş, 13'ü (%32.5) 41-50 yaş ve 3'ü (%7.5) 51 yaş üstüdür. Katılımcıların 3'ü (%7.5) ön lisans, 18'i (%45) lisans, 6'sı (%15), yüksek lisans ve 13'ü (%32) doktora mezunudur. Katılımcıların 13'ü (%32.5) 1-5 yıl, 13'ü (%32.5) 6-10 yıl, 11'i (%27.5) 11-15 yıl ve 3'ü (%7.5) 16-20 yıl kıdeme sahiptir. Katılımcıların 10'u (%25) akademisyen 10'u (%25) yönetici, 10'u (%25) idari personel ve 10'u (%25) öğrencidir.

2.3. Veri toplama araçları ve oluşturma süreci

Araştırmaya veri toplamak için açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış formalar ile yapılan görüşmelerde soru sorma ve hareket alanı geniş olduğundan araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi toplamaya olanak sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2005). Görüşme sorularının hazırlanması için kriz yönetimi ve araştırma konusunu ilgilendiren literatür incelenmiş ve araştırmanın amaçlarını kapsayacak şekilde sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan soruların uygun ve kapsamlı olup olmadığını tespit etmek için eğitim bilimleri alanında uzman üç öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Hazırlanan sorular bir akademisyen, bir yönetici, bir idari personel ve bir öğrenciye uygulanmıştır. Alınan dönütler sonucunda veri toplama aracına son şekli verilerek uygulamaya konulmuştur.

Veri toplama sürecinde katılımcılar önceden aranmış, kendilerinin uygun gördüğü mekânlara randevu alınmıştır. Katılımcılarla dostça ve güven içinde bir ilişkiyle görüşmeler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla seçilen katılımcılar genellikle bir **r**eferans kişi üzerinden görüşme ayarlanmaya çalışılmıştır. Katılımcılardan samimi ve eksiksiz cevaplar alabilmek için geniş bir zaman diliminde görüşme yapılmıştır. Böylelikle katılımcıların ön yargılardan uzaklaşması sağlanmıştır. Ayrıca görüşme esnasında sağlıklı bilgi toplamak ve ayrıntıların gözden kaçmamasını sağlamak için ses kaydı alınması için katılımcıdan izin alınarak veri toplama işlemi yapılmıştır.

2.3.1. Geçerlilik ve güvenirlilik

Çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak için katılımcılara yapılan görüşme hakkında özet bilgiler verilmiş ve katılımcıların teyidi alınmıştır. Hazırlanan görüşme formunun uygunluğunu teyit etmek için pilot uygulamaya başvurulmuştur. Ayrıca iç geçerliğin sağlanması için geniş betimlemeler yapılış ve katılımcılardan doğrudan alıntılarla çalışmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır (Creswell, (2014).

Dış geçerlilik, katılımcı bilgilerinin yapılan araştırma sonuçlarına genellenebilir olmasıyla ilgilidir (Batdı, 2019). Dış geçerliliği artırmanın önemli bir yolu da evreni yansıtacak uygun örneklemi seçmektir. Bu nedenle katılımcı grubunun görüşlerinin tam olarak genellenebilmesi için maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Güvenirlik, yapılan bir çalışmadan elde edilen bilgilerin başka zaman diliminde ve başka kişilerce değerlendirildiğinde aynı sonucu vermesidir (Gliner, Krayder & Mayer, 2015). Çalışmanın güvenirliliğini sağlamak için ortaya çıkan sonuçlar daha önce yapılan araştırma sonuçlarına uygunluğu denetlenmiştir. Ayrıca alternatif değerlendirmeler yapabilmek için alanda eğitim bilimleri alanında uzman kişilerin görüşleri dikkate alınmıştır. Veri toplama aşamasında araştırmacının objektifliği güvenirlilik açısından önemlidir (Özden & Durdu, 2016). Bu nedenle araştırmaya veri toplama sürecinde katılımcılara herhangi

bir müdahale ve yönlendirme yapılmamıştır. Ayrıca araştırmanın güvenirliliğini artırmak için elde edilen verilerin tutarlı olmasına dikkat edilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde yaşanan olay ile ilgili bilgiler doğal ortamında bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya çıkarılmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 39). İçerik analizi yöntemi üç aşamadan oluşmaktadır. Birincisi, verileri küçük ifadelere ayırarak kodlamak, ikincisi, alt temaları oluşturmak ve son olarak temaları oluşturmaktır (Creswell & Plano Clark, 2018). Başka bir ifadeyle İçerik analizinin amacı benzer verileri bir araya getirmek ve anlamlı bir şekilde organize etmektir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmada verilerin analizine başlarken ilk aşamada katılımcılardan izniyle alınan ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Alınan kayıtlar, akademik personel (A1, A2, A3…) Yönetici (Y1, Y2, Y3…), öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3…), ve idari personel (İ1, İ2, İ3…) şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı görüşleri ilgili kod, alt tema ve temalara yerleştirilmiştir. Analiz çalışmasının son aşamasında oluşturulan temalar arasında ilişkilendirmeler ve örüntüler ortaya konularak ve neden sonuç ilişkisi içinde yorumlar ve açıklamalar yapılarak raporlaştırılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

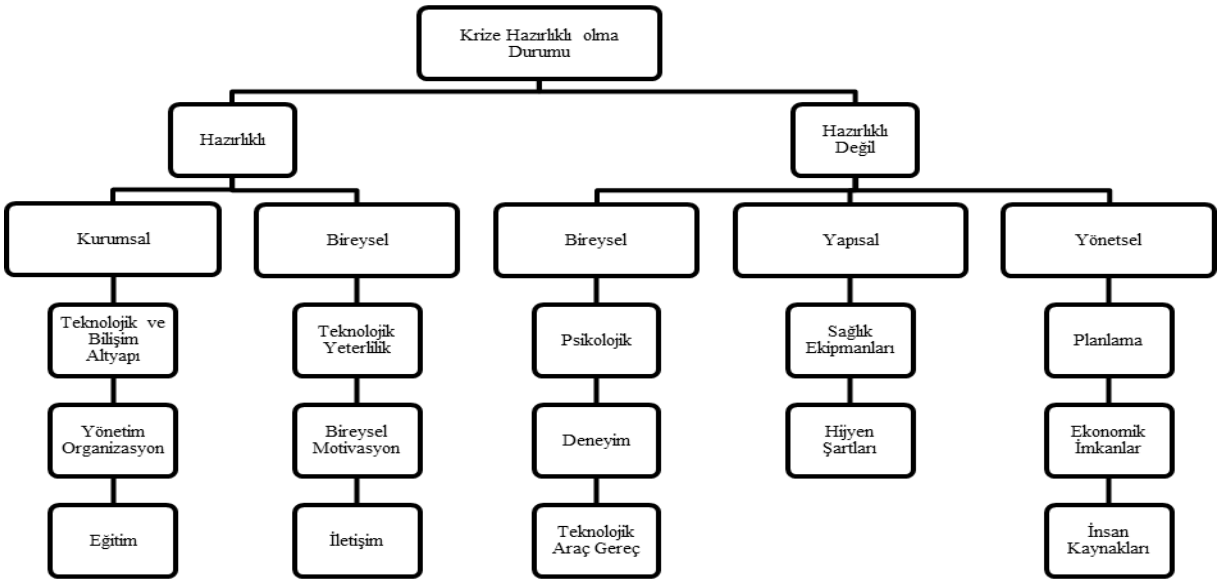
Etik değerlendirme kararının tarihi: 16.07.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 401679

3. BULGULAR

Covid-19 salgınından sonra ortaya çıkan kriz durumunu yönetme çalışmalarını, yaşanan kriz durumuna kurumun hazırlıklı olup olmadığını ve yapılan hazırlıkların uygulamaya dönüştürülmesinin yönetici, akademik personel, idarî personel ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesini amacıyla çalışma grubunda yer alan katılımcılara uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiş olup alınan yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgularla tema ve alt temalar oluşturulmuştur (Şekil 1).

Şekil 1'de görüldüğü üzere covid-19 salgını krizinde yükseköğretim kurumlarının kriz durumuna hazırlıklı olduğuna ilişkin katılımcı görüşlerine göre "Kurumsal" tema başlığı altında, "Teknolojik ve Bilişim Altyapı", "Yönetim Organizasyon" ve "Eğitim"; "Bireysel" tema başlığı altında, "Teknolojik Yeterlilik", "Bireysel Motivasyon" ve "İletişim" alt temaları oluşturulmuştur.



Şekil 1. *Üniversite yönetiminin salgın sürecinde krize hazırlıklı olma durumuna ilişkin tema ve alt temalar*

Kurumun hazırlıklı olmadığına ilişkin "Bireysel" tema başlığı altında, "psikolojik", "Deneyim" ve "Teknolojik Araç Gereç"; "Yapısal" tema başlığı altında, "Sağlık Ekipmanları" ve "Hijyen Şartları" "Yönetsel" tema başlığı altında, "Planlama", "Ekonomik İmkânlar" ve "İnsan Kaynakları" alt temaları oluşturulmuştur.

Tablo 2.
Üniversite Yönetiminin Salgın Sürecinde Krize Hazırlıklı Olduğuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Temalar	Alt temalar	Alt temalara ilişkin örnek ifadeler	Toplam frekans (*f*)
Hazırlıklı	Kurumsal	Teknolojik ve bilişim altyapı	ALMS (Learning Management System) ve zoom gibi eğitim sistemlerine (*f:*29) EBYS (Elektronik Belge Yönetim Sistemi) (*f:*18) Öğretim elemanlarına dizüstü bilgisayar dağıtılması (*f:*17) Yedek bilgi depolama bilişim sistemlerinin varlığı (*f:*12)	76
		Yönetim organizasyon	UZEM (Uzaktan Eğitim Merkezi) (*f:*22) YÖKAK (Yükseköğretim Kalite Kurulu) (*f:*10) İSG (İş Sağlığı ve Güvenliği) çalışmaları, acil durum ekipleri (*f:*27) Bilgi işlem daire başkanlığı (*f:*9)	69
		Eğitim	Çalışanların hijyen belgesine sahip olması (*f:*26) Edebiyat, yabancı dil ve inkılâp tarihi derslerinin uzaktan eğitimle (*f:*18)	45
	Bireysel	Teknolojik yeterlilik	Bilgisayar kullanma becerisi (*f:*18) Bilgisayar ve akıllı cep telefonlarına sahip olunması (*f:*16) İnternet imkânına sahip olma (f:20) Bireysel ulaşım aracına sahip olma (*f:*17) Sertifika ve kurs belgelerine sahip olunması (*f:*11)	85
		Bireysel motivasyon	Bireysel sorumluluk duygusu (*f:*11) Kurallara uyma hassasiyeti (*f:*13) Stres kaygı yönetimi (*f:*14)	38

Tablo 2'nin Devamı

İletişim	İlgili iletişim gruplarına üyelik (Whats-App, Telegram, Bip) (*f:*31) Sosyal medya (Facebook, Tweeter, İnstagram vb.) ağlarını takip ve üyelik (*f:*35) Mail adresleri (*f:*29)	95

Tablo 2'de yer alan ifadelere göre covid-19 krizine hazırlıklı olduğuna ilişkin katılımcı görüşlerine göre "Kurumsal" temaya ilişkin olarak sırasıyla teknolojik ve bilişim altyapı (*f:*76), yönetim-organizasyon (*f:*69) ve eğitim (*f:*46) alt temalarında görüş bildirdikleri görülmektedir. "Bireysel" temaya ilişkin olarak sırasıyla teknolojik yeterlilik (*f:*85), bireysel motivasyon (*f:*38) ve iletişim (*f:*95) alt temalarına ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının salgın sürecinde yaşanan kriz durumuna hazırlıklı olduğuna ilişkin "Kurumsal" temasının "Teknolojik ve bilişim altyapı " alt temasında katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Kriz öncesinde üniversitemizde diğer tüm kurumlarda olduğu gibi standart anlamda bir şeyler yapılıyordu. Bununla beraber üniversitemizin YÖKAK çerçevesinde belirlenmiş standartlara uygun olarak Kalite Standartları çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalar, aslında bir açıdan kriz durumlarında önemli bir güç oluşturmaktadır. Söz gelimi uzaktan eğitim programları ile ilgili olarak kriz gerçekleşmeden önce ve bu kalite standartları çerçevesinde uzaktan eğitim programlarının güçlendirilmesi ve altyapısının hazırlanmasıyla ilgili farklı alternatif programların temini ile ilgili görüşme yapılmış ve bu konuyla ilgili çalışmalar başlatılmıştı. Bu anlamda uzaktan eğitim bilişim altyapısı olan ALMS programı, kriz yaşanmadan önce üniversite yönetimimiz tarafından temin edilmişti. (Y1)"

"Kriz başlamadan önce idari işlerin yürütülmesi için yazışmalarımızı EBYS (Elektronik Belge Yönetim Sistemi) üzerinden gerçekleştiriyorduk. Bu durum salgın döneminde bizim için çok büyük avantajlar sağladı. Önceleri, bu durumun bizi gereksiz kâğıt masrafından bizleri kurtardığını düşünüyorduk. Ancak salgın döneminde özellikle evden çalışma sistemine geçtiğimizde her türlü yazışmamızı bu sistem üzerinden hiçbir aksaklığa mahal oluşmayacak şekilde sürdürebildik. (İ3)"

"Salgın başlamadan önce üniversite yönetimi tarafından tüm öğretim üyelerine dizüstü bilgisayar dağıtılmıştı. Uzaktan eğitim sürecinde tüm derslerimizi bilişim sistemleri üzerinden yürütmek zorunda kalmıştık ve bu nedenle bizlere verilen bu bilgisayarlar sayesinde teknolojik araç bakımından hazırlıklı olma konusunda büyük avantaja sahiptik. (A8)"

Yönetici (Y1), idari (İ3) ve akademik personelin (A8) ifade ettiğine göre teknolojik ve bilişim altyapı bakımından üniversite yönetimi, covid-19 salgını krizinden önce yapmış olduğu güncelleme ve teknolojik gelişmelere ayak uydurma çabası sayesinde kriz döneminde yaşanan sorunlarla başa çıkma konusunda kolaylıklar sağlandığı belirtilmiştir. Özellikle ALMS'nin (Learning Management System) salgın krizi öncesinde temin etmesi ve kapasitesini artırmış olması uzaktan eğitim sürecinde eğitim öğretimin devamını kesintisiz sağlama anlamında büyük avantaj sağladığı anlaşılmaktadır. YÖK'ün genel politikaları ve stratejileri doğrultusunda ortaya konulan YÖKAK (Yükseköğretim Kalite Kurulu) çalışmalarını uygulayan üniversitesi yönetiminin, kurumun kalite standartlarını artırmaya çalışırken aynı zamanda krize hazırlıklı olma yolunda da önemli hazırlıklar yaptığı anlaşılmaktadır. Teknolojik ve bilişim altyapı bakımından üniversite yönetiminin covid-19 salgın krizinden önce rutin işleyişin bir gereği olarak kullandığı EBYS (Elektronik Belge Yönetim Sistemi) sayesinde uzaktan çalışma ve esnek çalışma uygulamasının devam ettiği dönemlerde iş ve işlemelerin aksamaması adına çok büyük avantajlar sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca elektronik yazışmanın diğer önemli bir katkısı sosyal mesafenin oldukça sıkı bir şekilde uygulandığı dönemde sağlık açısında virüsün bulaşma riskini en düşük düzeye indirilmesinde önemli katkı sağladığı da ifade edilmiştir. Salgın başlamadan önce üniversite yönetimi tarafından akademik personele destek olmak amacıyla verilen diz üstü bilgisayarların, salgın döneminde uzaktan eğitim sürecine önemli bir katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Yükseköğretim kurumlarının salgın sürecinde yaşanan kriz durumuna hazırlıklı olduğuna ilişkin "Kurumsal" temasının "Yönetim Organizasyon" alt temasında katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"…Yönetim olarak UZEM (Uzaktan Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi) birimini kurmuştuk. Tabi bu birimin açılması için daha önce YÖK'ün yasal anlamda birtakım çalışma ve talimatları zaten vardı. Biz de üniversite olarak yaşanan gelişmelere hızlı bir şekilde uyum sağlayarak bu birimi daha aktif bir şeklide işlettik. Bu merkezin daha önceden faaliyet gösteriyor olması, bizim açımızdan salgın döneminde uzaktan eğitim için yeterli hazırlığımızın bulunduğu anlamına geliyordu. (Y1)"

"Salgın sürecinde Bilgi İşlem Daire Başkanlığının varlığı bizler için çok önemli avantajlar sağladı. Çünkü bu dönemde elektronik ortamda öğretim yapılmaktaydı. Ayrıca her türlü iş ve işlemler elektronik ortamda yürütülmekteydi. Yaşadığımız her türlü teknik sıkıntıya bu birimle iletişime geçerek çözüm buluyorduk. (A3)"

"Kriz başlamadan önce kurumumuzda koronavirüs salgın sürecine özel bir plan veya herhangi bir hazırlık yoktu. Ancak İSG (İş Sağlığı ve Güvenliği) kapsamında yapılan çalışmaların salgın döneminin atlatılmasında oldukça yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü salgın sonrasında hijyen kurallarının uygulanması ile İSG faaliyetleri arasında bir benzerlik olduğunu gördük. Bu durum bizim kısmen de olsa salgın sürecine hazırlıklı olmamızı sağladı. (İ7)"

Yönetici (Y1), akademisyen (A3) ve idari personelin (İ7) görüşlerine göre, kurumsal organizasyon şeması içerinde oluşturulmuş bazı birimlerin, salgın sürecinde özellikle krizin etkisini göstermesinden sonra birçok konuda krize yanıt verme sürecinde yararlı uygulamaların gerçekleştirilmesine kaynaklık etmiştir. Araştırmaya konu olan kurumun özelinde özellikle UZEM gibi bir birimin krizden önce kurulmuş olması salgın sürecinde uzaktan eğitim sürecine hazırlıklı olma konusunda büyük katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının salgın sürecinde yaşanan kriz durumuna hazırlıklı olduğuna ilişkin "Kurumsal" temasının "Eğitim" alt temasında katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Salgın sürecinde temizlik kurallarının hayati bir önem arz ettiği dönemde özellikle hizmetli kadrosunda çalışanların hijyen belgesine sahip olması, zaten belli bir hazırlığın kendiliğinden yapılmış olduğunu gösterir, düşüncesindeyim. Eğer bu arkadaşların hijyen bilgisi olmamış olsaydı, böyle kritik bir süreçte bu eğitimi vermemiz bizler için oldukça zor olacaktı. (Y5)"

"Salgın sürecinde ortaya çıkan uzaktan eğitim durumuna bizler aslında çok da yabancı sayılmazdık. Çünkü birinci sınıf öğrencilerimizin ortak dersleri olan Türk Dili ve Edebiyatı, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ve çeşitli yabancı dil derslerini zaten uzaktan eğitim şeklinde veriyorduk. Bu yüzden böylesi bir durum için hazırlıklı sayılırdık. (A10)"

Yönetici (Y5) ve akademik personele (A10) göre, çalışanların bazı alanlarda eğitim alması ve eğitim alanında yapılmış birtakım uygulamaların salgın kriziyle ortaya çıkan olumsuzlukların giderilmesine katkısı olduğu anlaşılmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının salgın sürecinde yaşanan kriz durumuna hazırlıklı olduğuna ilişkin "Bireysel" temasının "Teknolojik Yeterlilik" alt temasında katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"…Çok şükür ki bizler, bilgisayar kullanma konusunda yeterince tecrübeye sahiptik. Hatta son yıllarda artan teknolojik imkânlar sayesinde birçok işimizi cep telefonları üzerinden de yürütebiliyoruz. Uzaktan eğitim sürecinde bu imkânlara sahip olmamızdan dolayı bu konuda hazırlıklı olduğumuzu söyleyebilirim. (İ8)"

"Bu zorlu süreçte hem öğrencilerimizin hem de diğer personelimizin teknolojik araç gereç ve dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması bizlerin işlerini oldukça kolaylaştırdı. Çünkü böyle zorlu bir süreçte bir de böyle bir sorunla uğraşmış olsaydık krizin boyutu daha da büyüyebilirdi. (Y6)"

"…Neredeyse tüm arkadaşlarımızın akıllı cep telefonu vardı. Çoğu da belli kotada internet kullanımına sahipti. Bu durum biz öğrenciler için bu süreçte kolaylık sağladı. (Ö4)"

Yönetici (Y6), öğrenci (Ö4) ve idari personel (İ8) paydaşların salgın öncesinde teknolojik araç gereç, internet ve dijital okuryazarlık yeterliliğine sahip olması krize hazırlıklı olma konusunda çok önemli bir avantaj sağladığı anlaşılmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının salgın sürecinde yaşanan kriz durumuna hazırlıklı olduğuna ilişkin "Bireysel" temasının "Bireysel motivasyon" alt temasında katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Bu kriz sürecinde ortaya çıkan bulaşıcı hastalık oldukça stresli bir ortamın oluşmasına neden oldu. Gerek bizler olsun gerekse de öğrencilerimiz olsun, bu durumdan kurtulmak için motivasyonumuzu oldukça canlı tutmamız gerekiyordu. Çok şükür, bu zorlu süreçte stresle başa çıkma konusunda inancımız vardı ve motivasyonumuz oldukça yüksekti. (A2)"

"Kriz sürecinin beraberinde getirmiş olduğu birtakım yükümlülükler vardı. Bunlar; sosyal mesafe, hijyen kuralları, sosyal izolasyon vb. Tabi bu durum hepimiz için oldukça stresli ve uygulaması da bir o kadar da zor bir olguydu. Neyse ki, hem öğrencilerimiz hem de çalışanlarımız bu konuda sorumluluk duygusuyla ve kurallara uyma hassasiyetiyle başarılı bir şekilde süreci sağ salim atlattık. (Y4)"

Yönetici (Y4) ve akademik personelin (A2) görüşlerine göre, salgın sürecinde ortaya çıkan yeni uygulamalar, hem eğitim öğretim hayatında hem de sosyal hayatta birçok yeni uygulamanın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çalışanların ve öğrencilerin sorumluluk duygusunun yüksek olması, kurallara uymada gösterilen hassasiyet ve stres yönetimi sayesinde zorlukların aşıldığı ifade edilmiştir.

Yükseköğretim kurumlarının, salgın sürecinde yaşanan kriz durumuna hazırlıklı olduğuna ilişkin "Bireysel" temasının "İletişim" alt temasında katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Koronavirüs krizi başlamadan önce tüm çalışanlarımızın ve öğrencilerimizin muhakkak bir sosyal medya üyeliği vardı. Bunun yanında bizim kendi otomasyon sistemlerimizde herkesin muhakkak bir e-mail iletişim adresi mevcuttu. Bu durum, iletişim anlamında kendiliğinden krize hazırlıklı olduğumuz anlamına gelir. (Y9)"

"…Uzaktan eğitim başladığında öğrencilerimizle çok rahat bir şekilde iletişim sağlayabildik. Çünkü neredeyse tüm öğrencilerimizin Whats-App uygulaması vardı. Burada oluşturduğumuz gruplar sayesinde her türlü bilgi alışverişini sağlayabildik. (A6)"

"Biz öğrenciler olarak üniversitemizin Facebook, Twitter, İnstagram gibi hesaplarını salgından önce takip ediyorduk. Yasakların başladığı dönemde yaşanan gelişmeleri bu hesaplar üzerinden öğreniyorduk. Tabi e-mail hesaplarımıza da mesajlar alıyorduk. Ancak en fazla bilgiyi sosyal medya hesapları üzerinden alıyorduk. (Ö4)"

Yönetici (Y9), akademisyen (A6) ve öğrenci (Ö4) kanaatlerine göre kurum, salgın sürecinde iletişim kurma becerisi noktasında yeterlilik göstermiştir. Özellikle covid-19 salgın krizinden önce paydaşlara ait sosyal medya hesapları, iletişim ağı grupları ve otomasyona kayıtlı iletişim bilgilerinin varlığı, iletişim anlamında krize hazırlıklı oluğu ifade edilmiştir.

Tablo 3'te yer alan ifadelere göre covid-19 salgını öncesinde krize hazırlıklı olunmadığı durumuna ilişkin katılımcı görüşlerine göre "Bireysel" temaya ilişkin olarak sırasıyla psikolojik (*f:*98), deneyim (*f:*130) ve teknolojik araç gereç (*f:*65)alt temalarında görüş bildirdikleri görülmektedir. "Yapısal" temaya ilişkin olarak sırasıyla; sağlık ekipmanları (*f:*40) ve hijyen şartları (*f:*68) alt temalarında görüş bildirdikleri görülmektedir. "Yönetsel" temaya ilişkin olarak sırasıyla planlama (*f:*194), ekonomik imkânlar (*f:*60) ve insan kaynakları (*f:*110) alt temalarında görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.
Üniversite Yönetiminin Salgın Sürecinde Krize Hazırlıklı Olmadığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Temalar	Alt temalar	Alt temalara ilişkin örnek ifadeler	Toplam frekans (*f*)
Hazırlıklı Değil	Bireysel	Psikolojik	Sosyal izolasyon, hastalanma endişesi, gelecek kaygısı, Stres, zayıf (*f*:33) Tahammülsüzlük, başarısızlık Kaygısı, temel ihtiyaçlara ulaşamama kaygısı (*f*:30) Eğitime ulaşamama sorunu (*f*:35)	98
		Deneyim	Uzaktan eğitim öğretim yöntem ve teknikleri, uzaktan öğrenme, uzaktan ölçme değerlendirme (*f*:40) Hastalıktan korunma (*f*:40) Teknolojik okuryazarlık becerisi (*f*:27) Kriz yönetim becerisi (*f*:23)	130
		Teknolojik araç gereç	Bilgisayar, İnternet (*f*:25) Uzaktan eğitim programları (*f*:40)	65
	Yapısal	Sağlık ekipmanları	Maske, eldiven dezenfektan, siperlik, izolasyon odaları, uyarı afişleri (*f*:40)	40
		Hijyen şartları	Sosyal mesafe, düşük mevcutlu sınıflar (*f*:28) Virüs yayılımını engellemek için iyileştirilmiş fiziki ortam, havalandırma, steril ortam (*f*:39)	68
	Yönetsel	Planlama	Uzaktan eğitim süreleri(*f*:29) Mesai saatleri (*f*:22) Tahakkuk işleri (*f*:24) Salgın sürecinde idari işlerin yürütülmesi (*f*:19) Ulaşım (*f*:40) Görev dağılımı (*f*:20) Salgın krizine yönelik plan (*f*:40)	194
		Ekonomik imkânlar	Hijyen malzemesinin temini için finansman (*f*:31) Eğitim öğretime ulaşamayan kişilere teknolojik destek (*f*:29)	60
		İnsan kaynakları	Kriz yönetim ekibi (*f*:24) Deneyimli çalışanlar (*f*:28) Etkin yönetici (*f*:25) Hizmetli personel sayısı (*f*:33)	110

Yükseköğretim kurumlarının salgın sürecinde kurumsal olarak yaşanan kriz durumuna hazırlıklı olmadığına ilişkin "Bireysel" temasının "Psikolojik" alt temasında katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Psikolojik anlamda gerek çalışanlarımız gerekse de öğrencilerimizin yaşanan bu salgın durumuna yani bu yeni normale çok hazırlıklı olduğu söylenemez. Bu süreç içerisinde özellikle sokağa çıkma yasağı ve okulların aniden tatil olması birçok kişide yüksek derecede kaygı durumunun oluştuğunu gözlemledik. (Y2)"

"Akademisyen olarak değerlendirecek olursam, salgın süreciyle ortaya çıkan yeni durum, bizler için psikolojik anlamda birçok olumsuzluklar yarattı. Özellikle öğrencilerimizde büyük stres ve kaygı oluştuğunu gözlemledik. Ayrıca eğitim imkânlarına ulaşamama sorunu onlar için çok büyük motivasyon kaybına neden oldu. (A4)"

"Covid-19 salgını ortaya çıktıktan sonra yaşanan hastalık endişesi, sosyal izolasyon ve temel gıdalara ulaşamama korkusu bizlerin aslında böyle bir duruma psikolojik olarak hazırlıklı olmadığımızı ortaya koydu. (Ö5)"

Yönetici (Y2), akademisyen (A4), ve öğrenci (Ö5) görüşlerine göre, salgın sürecinde sokağa çıkma yasaklarının başlaması ve eğitim öğretime ara verilerek uzaktan eğitime geçiş yapılmasıyla, bireylerde stres, kaygı, beslenme sorunları, sosyal ihtiyaçların karşılanamaması ve motivasyon kaybı gibi sorunlar baş göstermiştir. Bu nedenle, kurumun psikolojik olarak bu duruma hazırlıklı olmadığı değerlendirilmiştir.

Yükseköğretim kurumlarının salgın sürecinde kurumsal olarak yaşanan kriz durumuna hazırlıklı olmadığına ilişkin "Bireysel" temasının "Deneyim" alt temasında katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Biz yöneticilerin daha önce yaşanmış kriz çeşitleriyle mücadele etme konusunda birtakım deneyimlerimiz vardı. Ancak covid-19 salgını tüm dünyada etkisini göstermiş ve birçok alanda krize neden olmuştu. Bu durum bizler için bir ilk özelliği taşıyordu. Bu nedenle böyle bir salgın krizini yönetmek bizler için bir ilk olma özelliği taşımaktadır. (Y7)"

"Salgın süreci ile ortaya çıkan yeni durumdan dolayı birçok yeni uygulama ile karşılaştık. Örneğin uzaktan eğitimin başlamasıyla dijital ortamda ders anlatmak bizler için çok alışık olduğumuz bir durum değildi. Ayrıca birçok öğrencimiz dijital ortamda ders dinleme konusunda oldukça hazırlıksızdı. (A8)"

"Covid-19 salgını ortaya çıktığında bu hastalıktan ne şekilde korunacağımızla ilgili pek fazla bilgimiz yoktu. Ayrıca bilgisayar ortamında ders işlemek bizler için oldukça yeni bir durumdu. Açıkçası hem motivasyonumuz düşüktü hem de nasıl davranacağımızı bilmiyorduk. Bizler için en büyük sıkıntı sınavların ne şekilde olacağıydı. Yani ölçme ve değerlendirmenin ne şekilde olacağı ile ilgili kafamızda büyük soru işaretleri vardı. (Ö10)"

Tüm dünyada etkisini gösteren salgın krizinden dolayı hem sosyal hayatta hem de eğitim öğretim hayatında yeni uygulamalar ortaya çıkmıştır. Yönetici (Y7), akademik personel (A8) ve öğrenciler (Ö10), ortaya çıkan bu yeni uygulamalar karşısında, deneyim eksikliğinden dolayı yeni durum karşısında hazırlıksız olunduğu konusunda görüş bildirmişlerdir.

Yükseköğretim kurumlarının salgın sürecinde kurumsal olarak yaşanan kriz durumuna hazırlıklı olmadığına ilişkin "Bireysel" temasının "Teknolojik araç ve gereç" alt temasında katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Salgın döneminde derslerin uzaktan eğitimle yapılmasından dolayı bilgisayar ve internet ihtiyacı ortaya çıktı. Ne yazık ki benim bilgisayarım yoktu. Bilgisayarım olmadığı için telefondan dersleri takip etmeye çalıştım. Fakat telefonumun internet kotası da sınırlı olduğu için dersleri takip etme konusunda büyük sıkıntılar çektim. Bazı arkadaşlarımızın ikamet ettiği yerlerde internet hiç çekmediği için derslere hiç katılmadılar diyebilirim. (Ö3)"

"Biz öğretim elemanları, her türlü imkânlara sahibiz ancak birçok öğrencimizin ne bilgisayarı vardı ne de interneti. Bu nedenle çevrimiçi yapılan derslerimizde öğrencilerin derse katılımı çok düşüktü. Üniversitemizin hazırlamış olduğu bir anket çalışmasında; uzaktan eğitimde yaşanan sıkıntılar ile ilgili öğrencilerin %68'i cihaz sorununu dile getirmişlerdi. (A5)"

"…Uzaktan eğitim sistemi olan ALMS'nin belli bir kontenjanı var. Bu programa aynı zaman diliminde belli sayıda kullanıcı giriş yapabiliyordu. Yapılan yeni sözleşme ile 10 bine yakın kullanıcının daha giriş yapabilmesi için bu programın kapasitesi artırıldı. (Y3)"

Yönetici (Y3), akademik personel (A5) ve öğrenci (Ö3) görüşlerine göre, uzaktan eğitim sistemi üzerinden ders işleyebilmek için bireysel anlamda gerekli ekipman ve teknolojik altyapı konusunda birtakım eksiklikler olduğunu ifade etmişlerdir.

Yükseköğretim kurumlarının salgın sürecinde kurumsal olarak yaşanan kriz durumuna hazırlıklı olmadığına ilişkin "Yapısal" temasının "Sağlık ekipmanları" alt temasında katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Sağlık Bakanlığı ve bilim kurulu tarafından hastalığın yayılmasını ve bulaşma hızını azaltmak için maske, eldiven, dezenfektan ve siperlik gibi bazı ekipmanların kamusal alanda ve sosyal alanda kullanımı zorunlu hale getirilmişti. Ancak bu tarz malzemelerin temin edilmesi konusunda oldukça zorluk yaşadık. Üniversite yönetiminin

bu konuda personeline bu tarz malzemeleri temin etmede hazırlıklı olduğu söylenemez. Aslında bu tarz malzemelerin gerekli olacağı ile ilgili hiç kimsenin böyle bir öngörüsü de yoktu. (İ8)"

"Üniversite yönetimi olarak maske, siperlik, eldiven, uyarı afişleri, kısacası "14 Kural" uygulaması ile ilgili gerekli ekipmanları temin etme konusunda büyük sıkıntılar yaşadık. Özellikle bu tarz ekipmanlar bu dönemde çok fazla talep edildiğinden piyasada onları bulmak oldukça zordu. Bu nedenle salgının başladığı bu dönemde bu ekipmanların temini konusunda çok hazırlıklı olduğumuz söylenemez (Y1)"

Salgın döneminde covid-19 salgınının kontrol altına alınması için Sağlık Bakanlığı ve bilim kurulu, hastalığın seyrini kontrol altında tutmak için bazı önlemleri içeren kararlar aldığı ve birtakım sağlık ekipmanlarına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Yönetici (Y1) ve idari personel (İ8), Mardin Artuklu Üniversitesinin sağlık ekipmanlarının temini konusunda yeteri kadar hazırlıklı olmadığı değerlendirmişlerdir.

Yükseköğretim kurumlarının, salgın sürecinde kurumsal olarak yaşanan kriz durumuna hazırlıklı olmadığına ilişkin "Yapısal" temasının" Hijyen şartları" alt temasında katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Salgın sürecinde ortaya çıkan salgın hastalık nedeniyle alışık olduğumuz birçok davranış ve uygulamayı değiştirmek zorunda kaldık. Bunlar; belli noktalarda dezenfektan bulundurmak, sınıf gibi ortamları steril hale getirmek için ilaçlamak, klimaları kapalı tutmak, yüz yüze eğitim yapıldığı dönemlerde sınıf mevcutlarını seyreltmek, lavabolarda antibakteriyel temizlik malzemesi kullanmak gibi uygulamalardır. Bu uygulamalar, salgın öncesinde yapılan çalışmalar değildi. Ancak hastalığın yayılmasını önlemek için sonradan uygulamaya aldığımız önlemledir. (Y4)"

Yönetici (Y4) görüşüne göre, hastalığın yayılmasını önleyecek önlemler kriz öncesinde değil de kriz durumunun yaşanmaya başlanmasıyla beraber alınmaya başlanmıştır.

Yükseköğretim kurumlarının, salgın sürecinde kurumsal olarak yaşanan kriz durumuna hazırlıklı olmadığına ilişkin "Yönetsel" temasının "Planlama" alt temasında katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Salgın yasakları başladığı dönemde mesai saatleri, tahakkuk işleri ve idari işlerin yürütülmesi ile ilgili bir belirsizlik vardı. Açıkçası öyle bir durum için ne bir hazırlığımız ne de böyle bir durum için bir öngörümüz vardı. Süreç içerisinde, karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler üretilmeye çalışıldı. (İ1)"

"Covid-19 salgın krizi ile ilgili üniversitemizin bu duruma mahsus bir planı yoktu. Kendi açımdan değerlendirecek olursam; bu süreçte işe gidiş geliş ile ilgili ulaşım sorunu yaşadım. Çünkü salgın hastalık nedeniyle toplu ulaşım araçlarını kullanmak benim için riskliydi. Bu yüzden üniversitenin bu konu ile ilgili bir çalışması yoktu. Buna ek olarak kriz yönetimi için personele verilmiş herhangi bir görev dağılımı yoktu. Ancak kriz yaşandıktan sonra görevlendirmeler yapıldı. (A8)"

Akademisyen (A8) ve idari personelin (İ1) görüşüne göre, ders süreleri, ek derslerin tahakkuku, mesai saatleri, bazı idari işlerin yürütülmesi, ulaşım ve görev dağılımı konusunda önceden belirlenmiş bir iş planlaması bulunmamaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının salgın sürecinde kurumsal olarak yaşanan kriz durumuna hazırlıklı olmadığına ilişkin "Yönetsel" temasının "Ekonomik imkânlar" alt temasında katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Bu hastalık ortaya çıktığında bilim kurunun tavsiyesi ile birçok yeni araç gereç ve hijyen malzemesine ihtiyaç duyuldu. Ancak bu malzemelerin alınması ile ilgili elimizde ödenek yoktu. Haliyle bu konuda çok da hazırlıklı olduğumuzu söyleyemem. (Y9)"

"Uzaktan eğitim kararının alınmasıyla çalışanlarımız ve özellikle de öğrencilerimiz eğitime erişim konusunda büyük sıkıntılar yaşadılar. Bu durumun temelinde ekonomik nedenler olduğu çok açıktır. (A3)"

"Salgın döneminin eğitim öğretim açısından çok başarılı geçtiğini söyleyemem. Maddi imkânsızlıklar yüzünden online eğitim döneminde herkesin internet ve teknolojik aletlere ulaşımı yoktu. Bu sebeple eğitimde fırsat eşitsizliği oluştu. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde yönetildiğini düşünmüyorum. (Ö7)"

Yönetici, (Y9) akademik personel (A3) ve öğrenci(Ö7) görüşüne göre hijyen şartlarının sağlanması için kurumun, ödenek konusunda yaşadığı sıkıntılar dolayısıyla ekonomik anlamda hazırlıksız olduğu belirtilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan teknolojik araç gereç ve internet ihtiyacının ekonomik yetersizliklerden kaynaklı olarak eğitime erişim konusunda sıkıntılara sebep olduğu ifade edilmiştir.

Yükseköğretim kurumlarının, salgın sürecinde kurumsal olarak yaşanan kriz durumuna hazırlıklı olmadığına ilişkin "Yönetsel" temasının "İnsan kaynakları" alt temasında katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"...Özellikle hijyen koşullarının sağlanması için bu süreçte yardımcı hizmetli personele büyük görevler düştü. Ancak bu dönemde elimizde bulunan hizmetli personelin sayısı böyle bir durum için yetersizdi. (Y4)"

"Benim gördüğüm kadarıyla, üniversite yönetimi tarafından oluşturulmuş bir kriz yönetim planlaması gibi bir şey yoktu. Böyle büyük bir krizi yönetebilecek etkin bir yöneticinin var olduğunu da söyleyemem. Bana göre, böyle özel bir durum için kriz yönetimi konusunda deneyimli nitelikli elemanlara ihtiyaç var. Fakat gördüğüm kadarıyla böyle bir krize hazırlıklı olmak için bu nitelikte bir insan kaynağının olmadığını düşünüyorum. (Ö6)"

Yönetici (Y4), hijyen koşullarını sağlamak için yeterli sayıda hizmetli personelin olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenci (Ö6), kriz yönetim ekibinin oluşturulmadığını ve bu kadar önemli bir krizi yönetecek nitelikte ve deneyimde bir yöneticinin olmadığını ifade etmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarında covid-19 salgınında ortaya çıkan kriz durumuna hazırlıklı olma durumları ile ilgili yapılan araştırma neticesinde katılımcıların görüşlerine göre kurumun hazırlıklı olduğu ve hazırlıklı olmadığı alanlara yönelik görüşler sunulmuştur.

Kurumun salgın krizine hazırlıklı olduğunu belirten katılımcılar, kurumsal olarak teknolojik ve bilişim altyapıda uzaktan eğitim ve idari işlerin yürütülmesini sağlayacak uygulamaların kriz öncesinde temin edildiğini, akreditasyon kuruluşlarına üyelik ve organizasyon şemasında gerekli birimlerin kurulmuş olduğunu ve eğitim alanında birtakım beceri, yeterlilik ve deneyimlerin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca üniversite yönetiminin covid-19 salgınında krizinden önce yapmış olduğu güncelleme ve teknolojik gelişmelere ayak uydurma çabasının kriz döneminde yaşanan sorunlarla başa çıkma konusunda büyük kolaylıklar sağladığını belirtmişlerdir. Krize hazırlıklı olduğunu bildiren katılımcılar; bireysel olarak teknolojik donanıma ve teknolojiyi kullanma yeterliliğine, iletişim sağlayabilecek imkâna, iletişim araçlarına ve gerekli bireysel motivasyona kurumun sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Yükseköğretim kurumları ile ilgili yapılan araştırmalarda genel anlamda araştırmamıza paralel bulgulara ver verilmiştir (Düşünceli vd., 2020; Karadağ vd.,2021). Ulusoy ve Yavuz'un (2022) araştırmasına göre yöneticilerin kriz işaretlerine karşı duyarlı oldukları, sonucuna varmıştır. Resmî kurumlar, yönetmelik gereği yaşanabilecek her türlü afet ve acil durumlar için birtakım hazırlıklar yapmaktadırlar. İlk yardım, koruma ve kurtarma ekipleri, acil eylem planları, kriz senaryoları ve tatbikatlar bunlara örnektir (Aksu, 2010; Saka, 2022; Sayın, 2008). Bıyıkoğlu'nun (2020) yapmış olduğu araştırmaya göre kriz öncesinde krizlere hazırlık olarak yapılan rutin faaliyetler için yapılan değerlendirmede katılımcıların algı düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Pullu ve Gömleksiz'e (2020) göre, salgın krizi döneminde uygulanmaya başlanan uzaktan eğitim sürecine öğrencilerin teknolojik donanım bakımından önceden birtakım hazırlıkları bulunmaktadır.

Covid-19 salgın krizine hazırlıklı olmadığını belirten katılımcılar, bireysel anlamda psikolojik olarak stres, kaygı, korku ve temel ihtiyaçlara ulaşamama endişesi yaşandığını, teknolojinin etkin kullanılmadığını, uzaktan eğitimle ders işlemede sıkıntı yaşandığını, hastalıktan korunmada deneyime sahip olunmadığını, uzaktan eğitime erişmek için teknolojik aletlere sahip olunmadığını belirtmişlerdir.

Ayrıca katılımcılar, salgın hastalıktan korunmak için kurumun yapısal olarak gerekli hijyen malzemesi ve gerekli fiziki mekânlar, yönetsel olarak gerekli planlamalar, ekonomik imkânlar ve nitelikli insan kaynağı konusunda hazırlıklı olmadığını belirtmişlerdir. Alan yazında araştırma bulguları ile oldukça benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur (Aydın vd., 2021; Bakioğlu & Çevik, 2020; Şahin vd., 2022). Çoban (2020), tarafından yapılan araştırmada, covid-19 salgınının aniden tüm dünyaya yayılması nedeniyle yöneticilerin böyle bir krizi ön görmelerinin mümkün olmadığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Dinler (2022), yaşanan salgının etki alanın çok geniş olmasından dolayı tüm eğitim kurumlarının böyle bir krize hazırlıksız yakalandığını ifade etmiştir. Çelikten'in (2001) yapmış olduğu araştırmada genellikle okul yöneticilerinin kriz sinyallerini algılamada yetersiz olduklarını belirtmiştir. Ağaçsapan ve Ağaçsapan (2021) ve Özdoğru (2021) özelde covid-19 salgını sürecinde üniversitelerin yaşanan krize yeteri kadar hazırlıklı olmadığını belirtmişlerdir. Saka'ya (2021) göre, okul müdürlerinin ortaya çıkan salgın sürecine toplumsal olarak hazırlıklı olmadığını belirtmiştir. Jena'nın (2020) araştırmasına göre, hem öğretmen hem de öğrencilerin yaşanan kriz neticesinde ortaya çıkan uzaktan eğitim sürecine hazırlıklı olmadığını belirtmiştir. Bozkurt ve diğerleri (2020) eğitim kurumlarının teknolojik materyal ve bilişim altyapı konusunda yeterli hazırlığa sahip olmadığını belirtmiştir.

Sonuç olarak değerlendirildiğinde covid-19 salgınıyla ortaya çıkan kriz durumunda yükseköğretim kurumlarının hazırlıklı olma durumları incelendiğinde, bazı alanlarda güçlü yönlere sahip oldukları, ancak çeşitli eksikliklerin de bulunduğu görülmektedir. Kurumların teknolojik altyapı, uzaktan eğitim deneyimi ve organizasyonel hazırlıklar gibi alanlarda kriz öncesi yapılan çalışmalar sayesinde salgın sürecine uyum sağladıkları, ancak bireysel ve kurumsal düzeyde psikolojik hazırlık, hijyen koşulları ve uzaktan eğitim araçlarına erişim gibi konularda yetersizlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Genel olarak, krizlere yönelik planlama ve hazırlık süreçlerinde farklılıklar bulunurken, alan yazındaki çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir.

Öneriler

- Gelecekte yaşanabilecek daha büyük krizlere hazırlıklı olmak için her türlü senaryo göz önüne alınarak gerekli tatbikatların veya pilot uygulamaların yapılması gerekmektedir.
- Salgının oluşturmuş olduğu krizin etkilerinden en az bir şekilde etkilenmenin yolu krize hazırlıklı olmaktır; bu, krizi bertaraf etmekle eşdeğer bir çabadır. Bu nedenle eğitim kurumlarının her türlü inovasyon çalışmalarını yapmalı ve akreditasyon kuruluşlarının önerilerini uygulamaya almalıdır.
- Çağın gereklerine uygun eğitim alanında teknolojik alt yapı sistemlerinin sürekli olarak güncellenmesi gerekmektedir.
- Eğitim kurumları rutin kriz planlarının dışına çıkarak küresel krizlerin yaşanma ihtimaline göre yeni kriz planları oluşturmalıdır.
- Yönetici yetiştirme ve geliştirme programlarıyla başta üst yöneticiler, daha sonra da eğitim kurumları yöneticilerine yönelik kriz yönetim becerilerini geliştirecek eğitimler vermelidir.

Kaynakça /Reference

Ağaçsapan, B., & Ağaçsapan, A. (2021). Yeni koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinde üniversiteler: Dünyadaki başlıca uygulamalar ve Türkiye'de uzaktan öğretim faaliyetleri. *Atlas Journal, 7*(39), 1609-162. https://doi.org/10.31568/atlas.663

Aksu, M. (2008). *Krizleri fırsata çevirmenin yolları: Kriz yönetimi.* Kum Saati Yayınları.

Anadolu Ajansı. (2024, May 10). A'dan Z'ye COVID-19 rehberi. https://www.aa.com.tr/tr/kategori-sayfasi-manset/adan-zye-kovid-19-rehberi/1777116

Aydın, M., Atabay, M., & Aydın, M. (2021). COVID-19 pandemi sürecindeki uzaktan öğreticilerin yeterlilik durumlarının belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD), 7*(3), 94-126. https://doi.org/10.51948/auad.910592

Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(4). https://doi.org/10.7827/EnglishStudies.43502

Balaman, F., & Tiryaki, S. H. (2021). Coronavirüs (COVID-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 52-84. https://doi.org/10.15869/itobiad.769798

Baltaş, Z. (2004). *Krizde fırsatları görmek: Yöneticiler için kriz yönetim el kitabı.* Remzi Kitabevi.

Batdı, V. (2019). *Meta-tematik analiz örnek uygulamalar.* Anı Yayıncılık.

Bıyıkoğlu, C. (2020). İlköğretim okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.

Bostan, F., & Karadağ, M. (2023). COVID-19 pandemi krizinin Türkiye ekonomisi üzerine sektörel etkileri: Bist sektör endeksleri örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 24*(2), 497-512. https://doi.org/10.31671/doujournal.1249334

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1). https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 112-142. https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/56247/773769

Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim.* Siyasal Kitabevi.

Coombs, W. T., & Holladay, S. J. (2007). The negative communication dynamic: Exploring the impact of stakeholder affect on behavioral intentions. *Journal of Communication Management, 11*(4), 300–312. https://doi.org/10.1108/13632540710843913

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.

Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7*(27), 297-309. https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10332/126634

Çoban, E. (2020). Eskişehir'deki otel yöneticilerinin Koronavirüs (COVID-19) salgını boyunca uyguladıkları kriz yönetimi stratejilerinin belirlenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Dinler, S. S. (2022). COVID-19 salgın sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Düşünceli, F., Arı, Ö., Evren, M., & Kavak, O. (2020). COVID-19 sürecinde Mardin Artuklu Üniversitesi: Uzaktan eğitim sistemi, eğitim öğretim ile araştırma faaliyetlerinin değerlendirilmesi. https://www.artuklu.edu.tr/upload/posterler/covid/covid_19_mau.pdf

Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayınları.

Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 275-282). Sage.

Jena, P. K. (2020). İmpact of pandemic COVID-19 on education in India. *International Journal of Current Research, 12*(7), 12582-12586. http://journalcra.com/article/impact-pandemic-covid-19-education-india

Karadağ, E., Çiftçi, S. K., Gök, R., Su, A., Ergin, K. H., & Çiftçi, Ş. S. (2021). COVID-19 pandemisi sürecince üniversitelerin uzaktan eğitim kapasiteleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 8-22. https://doi.org/10.32329/uad.874799

Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi* (5. baskı). 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.

Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği* (15. baskı). Beta Basım Yayım Dağıtım.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* Jossey-Bass.

Özdoğru, M. (2021). COVID-19 salgınında okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma stratejileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 1-14. https://dergipark.org.tr/en/pub/mead/issue/63456/903476

Pira, A., & Sohodol, Ç. (2015). *Kriz yönetimi: Halkla ilişkiler açısından bir değerlendirme* (5. baskı). İletişim Yayınları.

Pullu, E. K., & Gömleksiz, M. N. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluk ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 757–782. https://doi.org/10.37669/milliegitim.77562

Saka, A. (2021). *Okul müdürlerinin kriz yönetimi: COVID-19 sürecindeki tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi İstanbul il örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). Teachers College Press.

Şahin, Z., Abbak, Y., Aslaner, İ. T., & Yerlikaya, C. A. (2022). COVID-19 pandemisi sürecinde lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 55*(55), 131–154. https://doi.org/10.15285/maruaebd.1010258

Üstün, Ç., & Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği, 25*, 142–153. https://doi.org/10.21673/anadoluklin.721864

Tutar, H. (2007). *Kriz ve stres yönetimi* (2. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Tüz, M. V. (2014). *Kriz yönetimi: Uygulama için temel adımlar*. Nobel Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Sage Publications.

Zdziarski, E. L. (2007). The crisis in the context of higher education. In Ks. Harper, Bg. Paterson, & E. L. Zdziarski II (Eds.), *Crisis management: Responding from the heart* (pp. 3–24). NASPA.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Problems caused by human behavior or mechanical malfunctions, economic difficulties, epidemics, natural disasters and accidental deaths are unfortunate realities of human life. It is almost inevitable to encounter various problems in daily life. On the other hand, today, new meanings have begun to be given to the concept of crisis. Because an event occurring in one part of the world can directly or indirectly affect other geographies in different parts of the world.

Wuhan, China in December 2019 and then affected the whole world, has had a worldwide impact and caused the death of many people. With the emergence of epidemic cases, health institutions have primarily raised their operations to the highest alert level (Anadolu Agency, [AA], 2022). In order to prevent the spread of the epidemic, educational institutions and other institutions carrying out social, cultural and sports activities had to stop their current operations within the scope of the state of emergency measures (Bostan & Karadağ, 2023). In addition, the current authorities have ensured that agriculture, industry and all other commercial activities are operated in a cautious and limited manner in order to avoid a second crisis in meeting the basic needs of the society. Educational institutions, which have been faced with this unprecedented crisis in recent times, have had to put forward a number of different behaviors, apart from the management practices they apply in normal times, in order to get out of the crisis with the least damage (Baltaş, 2004).

This research aims to contribute to the existing knowledge about crisis management through post-crisis experiences and to inform higher education administrators about possible crises they may encounter in the future. Although the information and findings obtained will not prevent the existence of future crises, this study will contribute to current and future higher education administrators being better prepared for before and after a similar crisis situation.

This research aims to evaluate whether the institution is prepared for the crisis situation that emerged in the coronavirus (Covid-19) epidemic in the case of Mardin Artuklu University and the translation of the preparations into practice, according to the opinions of administrators, academic staff, administrative staff and students.

2. METHOD

This study is qualitative research and was conducted using the situation analysis technique. The universe of the study consists of academic staff, managers, administrative staff and students working at Mardin Artuklu University in the 2022-2023 academic year. The study used maximum variation and criterion sampling methods, which are among the purposeful sampling methods. A semi-structured interview form consisting of open-ended questions was created for data collection in line with the literature and the objectives of the study. The data obtained in this study were analyzed using content analysis technique.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Participants who stated that the institution was prepared for the pandemic crisis stated that the applications that would enable the execution of distance education and administrative works in the technological and informatics infrastructure were provided before the crisis, that the necessary units were established in the membership of accreditation institutions and the organizational chart, and that there were certain skills, competencies, and experiences in the field of education. They also stated that the university administration's efforts to keep up with the updates and technological developments made before the coronavirus (covid-19) pandemic crisis provided great convenience in coping with the problems experienced during the crisis. Participants who stated that they were prepared for the crisis stated that the institution had the technological equipment and the competence to use technology, the opportunity to communicate, the means of communication, and the necessary individual motivation.

Participants who stated that they were not prepared for the coronavirus pandemic crisis stated that they experienced psychological stress, anxiety, fear, and the concern of not being able to reach basic needs individually, that technology was not used effectively, that there was difficulty in conducting lessons with distance education, that there was no experience in protecting against the disease, and that they did not have the technological tools to access distance education. In addition, participants stated that the institution was not structurally prepared in terms of the necessary hygiene materials and physical spaces, administrative planning, economic opportunities and qualified human resources to protect against epidemics.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16.07.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 401679

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısını yüzde biçiminde belirtiniz. Örneğin iki yazar varsa 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Yapılan

Araştırmada hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 1189– 1205. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1557651

Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Hataları

Written Expression Errors of Arab Students in Turkish

Halit KARATAY[1], **Seda KAYA**[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 28.09.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 05.05.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Yazma becerisi üretici dil becerilerinden biri olup öğrencilerin dil gelişimlerinin ve hatalarının somut olarak görülebilmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER'de C1 düzeyinde Türkçe öğrenen 15 Arap öğrencinin yazma çalışmalarında görülen dil kullanım hataları incelenmiştir. Çalışmanın dokümanları doküman analizi tekniği ile toplanmış; verileri içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Dil kullanım hatalarının ana ve alt konuları belirlenmiş, sebepleri öğrencilerin ana dillerinden örnekler verilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin ana dillerinin yapısı ve kurallarının Türkçeye ket vurduğu dolayısıyla öğrencilerin hata yapmalarına neden olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini geliştirilebilmek, dil öğrenirken yaptıkları hataları en aza indirmek için ders araçlarında yeteri kadar dilbilgisi ve yazma çalışmalarına yer verilebilir. Öğretim sürecinde öğrencilerin yaptıkları hatalara zamanında dönüt verilmesi de hataların azaltılması açısından önemlidir. Web 2.0 araçlarının kullanımı da öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede eğlenceli ve öğretici olabilir. Ayrıca öğretmenin dil öğretirken hedef dili kullanması, öğrencilerin cümle oluştururken, dili kullanırken kendi ana dillerinde düşünmenin ve hata yapmalarının önüne geçebilir.
Anahtar Kelimeler: Arap öğrenciler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Yazılı anlatım, Hata analizi

&

Abstract: Writing is one of the most productive language skills and plays a crucial role in concretely observing students' language development and identifying their errors. This study examines the language usage errors observed in the writing tasks of 15 Arab students learning Turkish at the C1 level at Bolu Abant İzzet Baysal University TÖMER. The data were collected using the document analysis method and analyzed through content analysis. The primary and secondary categories of language usage errors were identified, and the causes of these errors were explored by providing examples from the students' native languages. The findings revealed that the structure and grammatical rules of the students' native language interfered with their use of Turkish, leading to errors. To enhance students' Turkish writing skills and minimize the mistakes they make while learning the language, incorporating sufficient grammar and writing exercises into course materials is recommended. Providing timely feedback on students' mistakes during the teaching process is also critical for reducing errors. Additionally, the use of Web 2.0 tools can be both engaging and instructive in developing students' writing skills. Furthermore, teachers' consistent use of the target language during instruction can prevent students from relying on their native language, thereby reducing sentence construction and language usage errors.
Keywords: Arab students, Teaching Turkish as a foreign language, Written expression, Error analysis

Atıf/Cite as: Karatay, H., Kaya, S. (2025). *Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım hataları. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1189-1205, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1557651.*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Prof. Dr. Halit Karatay, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, halitkaratay@gmail.com, 0000-0003-1820-0361
[2] Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Seda Kaya, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, sedakayabp@gmail.com, 0000-0002-4658-4924

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Bireylerin duygu ve düşüncelerini kendi ana dili kurallarına göre yazılı bir şekilde ifade etmesi anlamına gelen (Karatay, 2020) dört temel dil becerilerinden üretici dil becerilerinden olan yazma becerisinin edinimi, etkili ve işlevsel kullanımı diğer becerilere nazaran daha yavaş ve geç olmaktadır. Çünkü yazma becerisinde öğrencinin yazım ve noktalama kurallarını bilmesi, yazma araçlarına erişmesi, yazacağı konuyu düşünmesi, kafasında konuyu organize etmesi gibi birtakım bilişsel süreçler gereklidir. Bu da öğrenciye birtakım yük getirir.

Yazmada öğrencinin konuyu bulması; amacını, hedef kitleyi belirlemesi, yazacağı metnin türüne karar vermesi, o türe özgü anlatım biçimlerini belirlemesi, yazısını planlaması, geliştirmesi, yazım, noktama ve anlatım hatalarını düzeltmesi ve en son yayınlaması ve bu sürecin öğrenciye öğretilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları değerlendirildikten sonra zamanında verilen geri bildirimler, yeni yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılması yazma becerisini geliştirebilir. Nitekim yazma becerisi bireylerin özel yetenekler yerine yaşa, deneyime, ön bilgilere bağlı olarak zaman içerisinde doğru etkinliklerle geliştirilip kazanabilecekleri bir beceridir (Karatay, 2011).

Yazma, ana dilde bile karmaşık bir süreçtir. Şüphesiz bir dili yabancı dil olarak öğrenirken daha da zorlaşır (Heydari ve Bagheri, 2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi ilk olarak temel düzeyde alfabe öğretimiyle başlar; daha sonra ses farkındalığı kazandırma, kelime öğretimi çalışmaları, cümle oluşturma ve metin oluşturma alıştırmalarıyla devam eder (Tiryaki, 2017). Metin yazma çalışmaları her düzeyde yaptırılır fakat öğrencilerin yazma yeterlikleri değişmektedir. Örneğin: A1 düzeyinde bir öğrenci kendisinin ya da hayal ettiği insanların nerede yaşadıklarını, neler yaptıklarını basit deyimler ve cümleler kullanarak yazabilirken A2 düzeyinde birbiriyle bağlantılı cümleler kurarak insanlar, mekânlar, meslek ya da eğitim ile ilgili deneyimleri hakkında kendi sosyal çevresinden günlük konuları içeren bir şeyler yazabilir. B1 düzeyinde kendi uzmanlık alanından alışık olduğu günlük meseleler hakkında geniş çapta teknik bilgileri oldukça emin olarak ve pek alışık olmadığı bazı şeyler hakkındaki bilgileri özetleyerek rapor verebilir ve görüşünü bildirebilir. B2 düzeyinde değişik kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri de katıp değerlendirerek kendi ilgi alanından çeşitli konuları içeren anlaşılır ve ayrıntılı metinleri kaleme alabilir. C1 düzeyinde ise anlaşılır, akıcı ve karmaşık metinleri, okuyucunun en önemli noktaları bulabilmesini kolaylaştıran, mantıklı yapılandırılmış şekilde, uygun ve etkili bir üslup ile yazabilir (CEFR, 2018).

Öğrencinin dil düzeyi ilerledikçe yeterlikleri artsa da C1 düzeyindeki bir öğrencide hâlâ temel düzey öğrencilerde görülebilecek hatalar görülebilir. Özetle bir öğrencinin dil düzeyi ilerlese bile birtakım dil hataları devam edebilmektedir (Akbaba ve Yalçın, 2016; Altaş Özkan, 1992; Çangal ve Başar, 2018; Kaya, 2023; Msakhuradze, 2019). Bu hatalara neden olarak öğrencilerin ana dilinin hedef dili etkilemesi, aşırı genelleme, kural kısıtlamalarından habersiz olma, kuralların eksik uygulanması, yanlış kavramsallaştırma (Richards, 1970) gösterilebilir.

Öğrencilerin hata yapması her zaman olumsuz değerlendirilmemelidir. Aslında öğrenci hataları üç farklı açıdan önemlidir. İlki öğretmene, eğer sistematik bir analiz yaparsa öğrencinin bu hedefe doğru ne kadar ilerlemiş olduğunu gösterir ve sonuç olarak öğretmesi gerekenleri gösterir. İkincisi, araştırmacıya dilin nasıl öğrenildiğine veya edinildiğine, öğrencinin dili keşfederken hangi stratejileri veya prosedürleri kullandığına dair kanıt sağlar. Üçüncüsü (ve bir bakıma bu onların en önemli yönüdür) öğrencinin kendisi için vazgeçilmezdir, çünkü hata yapmayı öğrencinin öğrenmek için kullandığı bir araç olarak görebiliriz. Bu, öğrencinin öğrendiği dilin doğası hakkındaki hipotezlerini test etmesinin bir yoludur. O hâlde hata yapmak hem anadilini edinen çocukların hem de ikinci dil öğrenenlerin başvurduğu bir stratejidir (Corder, 1963). Hata yapmak dil öğrenmenin doğasında olsa da hataların çözümlenip belirlenmesi öğretim materyalleri hazırlanmasında, yöntem ve teknik belirlemede, kolaydan zora olacak şekilde öğretimi planlamada, sağaltıcı dersler yapılmasında, öğrenci yeterliklerinin belirlenmesinde ve öğrenciye geri bildirim sağlaması açısından önemlidir (Sridhar, 1975). Yazma becerisinde öğrencilerin yaptıkları dil

hataları somut olarak görüleceğinden zamanında yazma çalışmalarının incelenip hataların çözümlenmesi ve dönüt düzeltmelerin yapılması hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından önemlidir.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Bilişsel ve fiziksel süreçleri birlikte işe koşan bu becerinin hem Türkçenin ana dil olarak hem de yabancı dil olarak öğretiminde geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle yazma becerisinde öğrencilerin yaptıkları hataların, sebeplerinin ve zorlandıkları yerlerin belirlenmesi daha sonra ise doğru yöntem ve tekniklerle bunların sağaltılması gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen hatalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alanyazında yapılan hata analizi çalışmaları incelendiğinde çeşitli dillerde yazma hatalarının (Aytan ve Güney, 2015; Bayazıt, 2018; Gürler, 2019; Yılmaz ve Bircan, 2015) ve yazma problemlerinin belirlendiği (Aydın, 2014; Boylu, 2014; İnan, 2014; İnce, 2006; Özarslan, 2018; Şahin, 2020; Tiryaki, 2017) çalışmalarla karşılaşılmıştır. Bu çalışmada ise BAİBÜ TÖMER'de eğitim gören C1 düzeyindeki 15 Arap öğrencinin yapmış olduğu yazılı anlatım hataları ve nedenleri ayrıntılı olarak incelenmiş, öğrencilerin ana dillerinden kaynaklanan hatalar irdelenmiştir. Arap öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını belirlemeye yönelik alanyazında çalışmalar olsa da (Adalar Subaşı, 2010; Alshirah,2013; Bölükbaş, 2011; Şahin, 2020; Şıhanlıoğlu, 2021) her yapılan çalışmada yeni bir hatanın dahi bulunması hataların sağaltılması noktasında önemlidir. Ayrıca bu çalışmadaki araştırmacılardan birinin ana dillerinden biri Arapça olup hataların nedenlerinin iki dille ayrıntılı olarak karşılaştırılması sağlanmıştır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmada şu soruya cevap aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatım hataları nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatım hataları incelenmiştir. Öğrencilerin hatalarının incelenmesinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlar. Verileri tanımlamaya ve içerisinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışır. İçerik analizinde; önce veriler kodlanır, temalar bulunur, kodlar ve temalar düzenlenir, bulgular tanımlanır ve yorumlanır aşamaları vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER'de C1 düzeyinde Türkçe öğrenen 15 Arap öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama aracı ve süreci

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını belirlemek amacıyla araştırmanın birinci aşamasında, hataları ve hataların alt kategorilerini belirlemek için bir HBT (hata belirtke tablosu) hazırlanmıştır. Bu tabloda öğrencilerin derslerde sıklıkla hata yaptıkları konuların ana ve alt başlıkları bulunmaktadır. Örneğin söz dizimi ana başlığının altında "kurallı cümle kullanma, özne yüklem uyumsuzluğu, birleşik cümle kullanma, belirtili isim tamlaması, belirtisiz isim tamlaması hatası" bulunmaktadır. Bu tablonun ana ve alt başlıklarını belirlemek için üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra süreç içerisinde kağıtlar incelendikçe belirlenen hatalara göre HBT'nin içeriği genişletilip daraltılmıştır. Veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Tek başına bir veri yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de

kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlk olarak HBT'de olan hata kategorileri Maxqda nitel analiz programına girildi. Daha sonra öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları aynı programa kaydedildi. Kâğıtlar incelendikçe kategorilere ya yeni kategori eklendi ya da öğrencilerin hata yapmadıkları kategoriler çıkarıldı. Bu kategoriler daha sonra üç alan uzmanı tarafından iki kez okunarak kendi içinde ana ve alt temalar sağlamlaştırıldı.

2.4. Verilerin analizi

Verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. "Betimsel analiz, toplanan verilerin önceden belirlenen temalara göre yorumlanması sürecidir. Bu analiz tekniğinin amacı elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır." (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bölümde öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında görülen hatalar: söz dizimi hataları, isim çekim eki hataları, fiil çekim eki hataları, fiilimsi hataları, kelime seçimi hataları, ses ve yazım hataları, ses olayı hataları, bağlama unsuru hataları olmak üzere sekiz ana başlık, 30 alt başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bu amaçla Maxqda nitel analiz programındaki öğrencilerin yaptıkları hatalara ilişkin veriler programdan alındı. Böylece belirlenen hata türlerinde kaç öğrencinin hata yaptığı, en az ve en çok hangi konuda hata yapıldığı yani hata sıklıkları belirlendi.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında görülen dil hataları: Söz dizimi, eklerin kullanımı, kelime seçimi, ses olayları, bağlama unsurları, ses ve yazım ile ilgili hatalar olmak üzere altı ana başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir.

1. **Söz dizimi hataları**: Bu bölümde doğru cümle kullanma, tamlama eklerinin kullanımı, özne ve yüklem uyumsuzluğundan kaynaklanan hatalar değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Yazılı Anlatımda Görülen Söz Dizimi Hataları

Söz dizimi konuları	N	En az	En çok	Toplam
1. Kurallı cümle kullanma	5	1,00	3,00	7,00
2. Özne yüklem uyumsuzluğu	2	1,00	1,00	2,00
3. Birleşik cümle kullanma	1	1,00	1,00	1,00
4. Belirtili isim tamlaması	4	1,00	1,00	4,00
5. Belirtisiz isim tamlaması	14	,00	1,00	3,00

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin en çok kuralı cümle (f 7); en az ise birleşik cümle kullanma hatası (f 1) yaptıkları belirlenmiştir. Yapılan hatalarla ilgili tipik örnekler aşağıda verilmiştir:

1. Bildim vaktim zor geçecek (K15). *Vaktimin zor geçeceğini anladım.*
2. **İnsan** maalesef yalnız **kalmışlardır** (K1). *İnsanlar maalesef yalnız kalmışlardır.*
3. Hata **yaparsınız** sonra onu **düzelteceksiniz** (K3). *Hata yaptıktan sonra onu düzeltirsiniz.*
4. **İnsan** doğması (K1). *İnsanın doğması*, **Eğitim** yararları çok (K7). *Eğitimin yararları çok,* Kendi vatanında bulunmayan **bilimi** oraya götürülmesi (K8). *Kendi vatanında bulunmayan bilimin oraya götürülmesi.*
5. Büyük **iş adamlar** (K8). *Büyük iş adamları,* Hazırlık **sınıfa** giriyor (K9). *Hazırlık sınıfına gidiyor.*

2. **Eklerin Kullanımı**: Bu bölümde isim, fiil çekim ekleri ile yapım eklerinden fiilimsilerin doğru kullanılmamasından kaynaklanan hatalar değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 2.
Yazılı Anlatımda Görülen İsim Çekim Ekleri Hataları

İsim çekim ekleri	N	En az	En çok	Toplam
1. Yönelme durum eki	10	1,00	4,00	18,00
2. Ayrılma durum eki	1	1,00	1,00	1,00
3. Belirtme durum eki	14	,00	3,00	19,00
4. Bulunma durum eki	14	,00	2,00	8,00
5. İyelik eki	3	1,00	1,00	3,00

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin en çok belirtme durum eki (f 19); en az ise ayrılma durum eki hatası (f 1) yaptıkları belirlenmiştir. Bu hatalarda öğrenciler genellikle ya o durum ekini kullanmaması gerektiği yerde kullanmış ya da kullanması gerektiği yerde kullanmamıştır. Tipik örnekler aşağıda verilmiştir:

1. **Kendime** suçlu hissettim (K2). *Kendimi suçlu hissettim.* Başka **ülke** gidiyorlar (K3). *Başka ülkeye gidiyorlar.* Yeni **arkadaşlara** tanışabilirsiniz (K7). *Yeni arkadaşlarla tanışabilirsiniz.* **Kişiye** geliştirmek için önemli (K7). *Kişiyi geliştirmek için önemli.* Yurt dışından **gelenler** cazip (K8). *Yurt dışından gelenlere cazip.* **Üniversite** gideceğim (K12). *Üniversiteye gideceğim.* **Türkiye** geldim (K12). *Türkiye'ye geldim.*
2. Ülkenin **doğası** faydalanıyorlar (K1). *Ülkenin doğasından faydalanıyorlar.*
3. Olumsuz **durumları** karşılaşabiliyor (K1). *Olumsuz durumlarla karşılaşabiliyor.* Eğitim insanın **hayatı** geliştirmek için onemli bir kelimedir (K2). *Eğitim insanın hayatını geliştirmesi için önemli bir kelimedir*. **Kendim** ülkede hissediyorum (K2). *Kendimi ülkemde hissediyorum.* Gerçek eğtimi ve **sertifikam** kendi ülkeminden aldım (K2). Gerçek eğitimi ve sertifikamı kendi ülkemden aldım. Yeni ülkelerin **dili** öğrendiğiniz zaman (K5) *Yeni ülkelerin dilini öğrendiğiniz zaman.* Benim günlük yaşam **bu** gerektiriyor (K6). *Benim günlük yaşam bunu gerektiriyor.*
4. Başka bir **ülkede** yerleşiyorlar (K1). *Başka bir ülkeye yerleşiyorlar.* Eğitim **hayatımda** devamıdır (K2). *Eğitim hayatımın devamıdır.* Günümüzde çok fazle öğrenciler eğitim almak için **yurt dışında** gidiyorlar (K3). *Günümüzde çok fazla öğrenci eğitim almak için yurt dışına gidiyor.* Bir öğrenci başka bir **ülke** tıpa girebilir (K9). *Bir öğrenci başka bir ülkede tıpa girebilir.* Ben **Londra** yaşmak için çok güzel eğitim almak (K11). *Ben Londra'da yaşamak için çok güzel bir eğitim aldım.*
5. Kendimi **ülkede** hissediyorum (K2). *Kendimi ülkemde hissediyorum.* Ben ailemle **geldiği** için az sorun yaşadım (K3). *Ben ailemle geldiğim için az sorun yaşadım.* Benim günlük **yaşam** bu gerektiriyor (K6). *Benim günlük yaşamım bunu gerektiriyor.*

Tablo 3.
Yazılı Anlatımda Görülen Fiil Çekim Ekleri Hataları

Fiil çekim ekleri	N	En az	En çok	Toplam
1. Kip eki	3	1,00	2,00	4,00
2. Şahıs eki	1	1,00	1,00	1,00

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin en çok kip (f 4); en az ise şahıs eklerinde (f 1) hata yaptıkları belirlenmiştir. Tipik örnekler aşağıda verilmiştir:

1. Eğer farklı yerde eğitim alırsınız sonra tekrar ülkenize döneceksiniz (K3). *Farklı yerde eğitim aldıktan sonra tekrar ülkenize dönersiniz.* Seneye bu dili tamamlandığında ben mutlu **hissediyorum** (K6). *Seneye bu dili öğrendiğimde kendimi mutlu hissedeceğim.* İki yıl önce ben Türkiy'de hiç Türkçe **bilmedim** (K6). *İki yıl önce ben Türkiye'deyken hiç Türkçe bilmiyordum.* Ben Londra yaşmak için çok güzel **eğitim almak** (K11). *Güzel eğitim almak için Londra'da yaşadım.* Bitkten sonra Arapça **çalışıyorum** (K13). *Bittikten sonra Arapça çalışacağım.*
2. Ben Londra yaşmak için çok güzel eğitim **almak** (K11). *Ben Londra'da yaşamak için çok iyi bir eğitim aldım.*

Tablo 4.

Yazılı Anlatımda Görülen Fiilimsi Ekleri Hataları

Fiilimsiler	N	En az	En çok	Toplam
1. İsim fiil eki	3	1,00	2,00	4,00
2. Sıfat fiil eki	4	1,00	3,00	8,00
3. Zarf fiil eki	,00	1, 00	1, 00	1,00

Tablo 4 incelendiğinde öğrenciler en çok sıfat fiil eki hatası (f 8); en az ise zarf fiil hatası (f 1) yapmışlardır. Tipik örnekler aşağıda verilmiştir:

1. Özlemek sonduruyorlar (K2). *Özlem gideriyorlar.* Dil **öğrenmekten** sonra (K2). *Dil öğrendikten sonra*. Başka dil **çalışıyor** lazım (K13). *Başka dil öğrenmek lazım.*
2. Kültür **oldu** için (K2). *Kültür olduğu için.* **Dedileri** gibi (K2). *Dedikleri gibi.* **Geldileri** için (K3). *Geldikleri için.* Türkiye'de **çalışıyorlar** için zor şartlar (K13). *Türkiye'de çalışanlar için şartlar zor.* Okul **bitten** sonra (K13). *Okul bittikten sonra.* Arapçada Türkçe **önemli değil için** (K13). *Arapçada Türkçe önemli olmadığı için.*
3. **Şiyer** çalşıyorum. (K13) *Siyer olarak çalışıyorum.*
4. **Kelime Seçimi Hataları:** Bu bölümde cümle kurulurken doğru isim ve fiil seçememekten kaynaklanan hatalar değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Yazılı Anlatımda Görülen Kelime Seçimi Hataları

Kelime türü	N	En az	En çok	Toplam
1. Fiil seçimi	6	1,00	3,00	12,00
2. İsim seçimi	4	1,00	3,00	6,00

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin en çok fiil seçimi (f 12); en az isim seçimi hatası (f 6) yaptıkları belirlenmiştir. Tipik örnekler aşağıda verilmiştir.

1. Geldikten sonra her şey **değiştirdi** (K2). *Geldikten sonra her şey değişti.* Özlemek **sonduruyorlar** (K2). *Özlem gideriyorlar.* Türkiye'de farklı arkadaşlarla **tanıştırdım** (K2). *Türkiye'de farklı arkadaşlarla tanıştım.* Yeni kültür **bulunduğunda** (K5). *Yeni kültürle karşılaşıldığında*. İnsanlar ile **davranarak** arkadaşınız olur (K5). *İnsanlarla iletişim kurarak arkadaşınız olur.* Bir **adım yaptık** (K8). *Bir adım attık.* Türkiye'de çok şey **bildim** (K14). *Türkiye'de çok şey öğrendim*. Türkçe **öğretmek** için Tömer girdim (K14). *Türkçe öğrenmek için Tömere girdim.*
2. **Hastalık hezmetleri (**K1). *Sağlık hizmetleri.* Ücreti **pahalı** (K3). *Ücreti yüksek.* **Hayatın olumu** (K3). *Hayat şartları.* **Kaçırmaz** fırsat (K3). *Kaçırılmayacak fırsat.* Bunu **içlikle** söylüyorum (K8). *Bunu içtenlikle söylüyorum.* Farklı **halk**, farklı **laf** (K15). *Farklı millet, farklı dil.*
4. **Ses ve Yazım Hataları:** Bu bölümde ses ve yazımdan kaynaklanan hatalar değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Yazılı Anlatımda Görülen Ses ve Yazım Hataları

Sesler/harfler	N	En az	En çok	Toplam
1. -o,-ö	2	1,00	1,00	2,00
2. -u,-ü	2	1,00	1,00	2,00
3. -ı,-i	7	1,00	3,00	11,00
4. -a,-e	5	1,00	3,00	10,00
5. -e,-i	7	1,00	4,00	11,00
6. -ğ,-y	1	1,00	1,00	1,00
7. -b,-p	1	1,00	1,00	1,00
8. -s,-ş	1	1,00	1,00	1,00
9. kelimenin yanlış yazımı	12	1,00	5,00	28,00

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin en çok kelimenin yazımında (f 28); en az ise "-ğ,-y/-b,-p/-s,-ş" hatası (f 1) yaptıkları belirlenmiştir. Tipik örnekler aşağıda verilmiştir:

1. **Soylediğimiz** gibi hayatımız hayal ettiğimiz gibi devam etmeyebilir (K1). *Söylediğimiz gibi (Arapçada ince ünlülerin olmamasından dolayı.* Eğitim insanın hayatı geliştirmek için **onemli** bir kelimedir (K2). *Eğitim insanın hayatını geliştirmesi için önemli bir kelimedir.* Hocalar dersi anlatırken anlıyorum eğlencili hayatıma geri **dondu** (K2). *Hocalar ders anlattığında eğlenceli hayatıma geri döndüğümü anlıyorum.*
2. Ne kadar olursa olsun insan **gürbetlik çeker** (K1). *Ne kadar olursa olsun insan gurbetlik çeker.* Hocalar dersi anlatırken anlıyorum eğlencili hayatıma geri **dondu** (K2). *Hocalar ders anlattığında eğlenceli hayatıma geri döndüğümü anlıyorum.* Turkce (K13). *Türkçe.*
3. Farklı bir **hayattir** (K2). *Farklı bir hayattır.* Dil öğrenmekten sonra her şey **değiştirdı** (K2). *Dil öğrendikten sonra her şey değişti.* Bu ülkede insanlar nasıl yaşıyorlar ne **istıyorlar** (K2). *Bu ülkede insanlar nasıl yaşıyorlar ne istiyorlar.* Bu gerçekten kaçırmaz bir **firsat** (K3). *Bu gerçekten kaçırılmayacak bir fırsat.* Burada eğitim çok **kalıtalı** (K3). *Burada eğitim çok kaliteli.* O kadar güzel olaylar **yaşarsiniz** ki (K5). *O kadar güzel olaylar yaşarsınız ki.* **Yanı** mesela bir kişi (K9). *Yani mesela bir kişi.*
4. Günümüzde çok **fazle** öğrenciler eğitim almak için yurt dışında gidiyorlar (K3). *Günümüzde çok fazla öğrenci eğitim almak için yurt dışına gidiyor.* Bu **devranış** için farklı sebepler var (K3). *Bu davranış için farklı sebepler var.* Burada eğitim çok **kalıtalı** (K3). *Burada eğitim çok kaliteli.* **Malezye'ye** gittim (K7). *Malezya'ya gittim,* **Bazan** da yemek farklı olduğu için rahatsız hissediyorlar (K7). *Bazen de yemek farklı olduğu için rahatsız hissediyorlar.* Tömar (K13). *Tömer.*

5. Farklı ülkelerden gelmişler ama **kardiş** gibi yaşıyorlar (K2). *Farklı ülkelerden gelmişler ama kardeş gibi yaşıyorlar.* Kendime garip **hessettim** (K2). *Kendimi garip hissettim.* Tuhaf **fikerler** bana geldi. (K2-K11). *Aklıma tuhaf fikirler geldi.* Hocalar dersi anlatırken anlıyorum **eğlencili** hayatıma geri dondu (K2). *Hocalar ders anlattığında eğlenceli hayatıma geri döndüğümü anlıyorum.* Mütheş (K3). *Müthiş.* **Yane** çok mutluyum (K6). *Yani çok mutluyum.* Bir **üniversitiden** mezun olmak iş ararken sizi bir adım öne geçirir (K10). *Bir üniversiteden mezun olmak iş ararken sizi bir adım öne geçirir.* **Ofes** çalışacağım (K12). *Ofiste çalışacağım.* Türkçe **ehtiac yok** (K13). *Türkçeye ihtiyaç yok.*
6. Orada hayat zor çünkü içecek ve yemk **deyiştirecek** (K12). *Orada hayat zor çünkü içecek ve yemek değişecek.*
7. Bu sebeble (K13). *Bu sebeple.*
8. **Şiyer** çalşıyorum. (K13) *Siyer çalışıyorum.*
9. Turkce (K13). *Türkçe.* Türkçe **ehtiac yok** (K13). *Türkçeye ihtiyaç yok.* **Eğtim** alırken farklı arkadaşlarla tanıştırdım (K2). *Eğitim alırken farklı arkadaşlarla tanıştım.* Başk yerde çalışıyorlar (K3). *Başka yerde çalışıyorlar.*

5. Ses Olayları: Bu bölümde ses olaylarının gerçekleştirilmemesinden kaynaklanan hatalar değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Yazılı Anlatımda Görülen Ses Olayı Hataları

Ses olayları	N	En az	En çok	Toplam
1. Ünsüz yumuşaması	2	1,00	1,00	2,00
2. Ünlü daralması	3	1,00	2,00	4,00

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin en çok ünlü daralması (f 4); en az ise ünsüz yumuşaması hatası yaptıkları belirlenmiştir. Tipik örnekler aşağıda verilmiştir:

1. **Üniversite** giteceğim (K12). *Üniversiteye gideceğim.* **Memleketim** giteceğim (K13). *Memleketime gideceğim*. Arkadaşlarını aileni **özliyorsun** (K5). *Arkadaşlarını aileni özlüyorsun.*
2. Farkli yaşam tarzları bakış açımızı genişleticektir (K10). *Farklı yaşam tarzları bakış açımızı genişletecektir.* Torunlarımıza bile **anlatıcağmız** anılar biriktireceğiz (K10). *Torunlarımıza bile anlatacağımız anılar biriktireceğiz.* Her şey yeni **başlıyacağım** (K12). *Her şeye yeniden başlayacağım.*

6. Bağlama Unsuru Hataları: Bu bölümde bağlama unsurlarının hata kullanılmasından kaynaklanan hatalar değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Yazılı Anlatımda Görülen Bağlama Unsuru Hataları

Bağlama unsurları	N	En az	En çok	Toplam
1. Bağlaç	3	1,00	1,00	3,00
2. ile edatı	5	1,00	1,00	5,00

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin en çok ile edatı (f 5); en az ise bağlaç (f 3) hatası yaptıkları belirlenmiştir. Tipik örnekler aşağıda verilmiştir:

1. Hem onlarla dışarı çıkacaksınız **ne** şaşıracaksınız **ne de** bilip öğreneceksiniz (K5). *Hem onlarla dışarı çıkarsınız hem şaşırır hem de bir şeyler öğrenirsiniz.* Hayat çok güzel **ve** çok ucuz ve eğlenceli (K6). *Hayat çok güzel, ucuz ve eğlenceli.*

2. **Onlarla** şaka yaparsınız (K5). *Onlara şaka yaparsınız.* Yeni **insanlar** tanıştım (K6). *Yeni insanlarla tanıştım.* **Benimle** böyle oldu (K9). *Bana böyle oldu.* Yurt dışında eğitim güzle çünük insanlar **tanşmak** için (K11). *Yurt dışında eğitim insanlarla tanışmak için iyi.* Yeni **arkadaşlar** tanıştım (K14). *Yeni arkadaşlarla tanıştım.*

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Hata yapmak dil öğrenmenin doğasında olup hatalar hem öğretmene öğretimini ve öğretim araçlarını planlamada hem de öğrenciye kendisi için öğrenme stratejisi belirleme ve hatalarını gösterme açısından yol göstericidir. Bu nedenle hata çözümlemesi çalışmaları önemlidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatım hataları: s-Söz dizimi, eklerin kullanımı, kelime seçimi, ses olayları, bağlama unsurları, ses ve yazım ile ilgili hatalar olmak üzere altı ana konu ve bunların altında yer alan 30 alt başlıkta değerlendirilmiştir.

Söz dizimi konusu ile ilgili hatalar 5 ana konu altında incelenmiş olup öğrenciler sırasıyla en çok kurallı cümle kullanma hatası (f 7), belirtili isim tamlaması hatası (f 4), belirtisiz isim tamlaması hatası (f 3) yaparken; en az sırasıyla özne yüklem uyumsuzluğu (f 2), birleşik cümle kullanma hatası (f 1) yapmıştır. Türkçede kurallı bir cümlenin öge dizilişi sırasıyla *özne, nesne ve yüklem*dir. Arapçada ise *yüklem, özne ve nesne* şeklindedir. Örneğin Türkçedeki "Okula gitti." cümlesi Arapçada zahebe ile'l-medrese (ذهب الى المدرسة), *gitti+o+okula* şeklinde bir söz dizimi vardır. Bu da göstermektedir ki öğrencilerin devrik cümle kurma hataları ana dillerindeki söz dizimini Türkçeye aktarmalarından kaynaklanmaktadır.

İsim tamlamalarında ise Türkçedekinin aksine Arapçada önce tamlanan, sonra tamlayan gelir ve ek tamlayanda değil tamlanandadır. Örneğin evin kapısı, Arapçada babü'l-beyt (بابُ البيت) şeklindedir. Tamlayan isim (ev) takısızdır. Bu nedenle öğrenciler belirtili isim tamlamalarında tamlayan (muzaf) ekini yazmamaktadırlar. Arap öğrenciler kendi dillerinin söz dizimi kurallarına göre düşünerek Türkçe cümle oluşturdukları için (Gürler, 2019; Özarslan, 2018; Şıhanlıoğlu, 2021) devrik ve/veya eksiltili cümle kurabilmektedirler.

İsim çekim konusu ile ilgili hatalar 5 ana konu başlığı altında incelenmiştir. Öğrencilerin sırasıyla en çok belirtme durum eki hatası (f 19) yapmaktadır. Örneğin evi gördüm yerine *ev gördüm* (رأيتُ البيت veya رأيتُ بيت) yazmaktadırlar bunun nedeni Arapçada el- (ال) belirtme ekidir ve bilinen bir nesneyi, evi tarif eder, genel bir nesneden bahsedildiğinde kullanılmaz. Öğrencilerin burada da ana dillerindeki kuralı Türkçeye aktardıkları söylenebilir.

Öğrencilerin, yönelme durum eki (f 18), bulunma durum eki (f 8); en az sırasıyla iyelik eki hatası (f 3), ayrılma durum eki hatası (f 1) yaptıkları belirlenmiştir. Başka ülkeye gidiyorlar yerine *başka ülke gidiyorlar,* otobüsle geldim yerine *otobüste geldim* yazmalarının nedeni Arapçada isim çekim eklerinin be- (-I), min- (DAn), 'an- (-DAn), ilâ- (-A), alâ (üstünde,-DA, için), fi- (ile, içinde,-DA), elbâ- (ile), li'l- (-A, için), kel- (gibi) (مِنْ، إِلَى، عَنْ، عَلَى، فِي، الباء، اللام، الكاف) duruma göre birden fazla işlevde kullanılabilmesi ve Türkçede bunlardan hangisini kullanacaklarına karar verememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Arapçanın lehçelerinde görülen farklı söyleyişler de öğrencilerin yazım hatalarının bir başka nedeni olabilmektedir. Örneğin (ilel-, alel-) yönelme ve bulunma (bil-, fil) durum eklerini bazen Türkçedeki bulunma durum eki ile karıştırdıkları belirlenmiştir. Bu iki kullanımın ikisi de nesnenin durumu ile ilgili olduğu için öğrencilerin bu iki durumun farklı anlam oluşturma biçimini kavrayamadıkları söylenebilir. Sözlü anlatımda "*nereye gidiyorsun*?" sorununa Türkçe "*okula"* diye cevap verilirken Arapça belli bir yer olduğu için "*al-mederese* (عالمدرسة)" yani "*okul"* diye isim çekim eki kısaltılır. İsimler bu gibi durumlarda Arapçada yalın hâlde kullanılmaktadır. Bu da öğrencilerin hata yapmasının bir başka nedeni olarak düşünülebilir. Gürler (2019)'in çalışmasında da Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarında durum eki ile ilgili yapmış oldukları hatalarda en çok belirtme eki ile yönelme ekini birbirinden ayırmada sorun yaşadıkları görülmüştür. Özarslan (2018)'ın çalışmasında ise durum eklerinin eksik, gereksiz ya da birbiri yerine kullanıldığı belirlenmiştir. Şıhanlıoğlu (2021)'nun çalışmasında ise bu çalışma sonuçlarından farklı olarak öğrencilerin iyelik eki kullanım hatalarının diğer ek kullanım hatalarından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni Arapçada cümle veya tamlama sonunda bu eklerin düşürülmesidir. Örneğin "Ahmet'in arabası" Arapçada "seyyarat Ahmed (سيارة احمد)" şeklindedir. İki isim de yalın olarak kullanılır. Bu nedenle öğrencilerin isim çekim eklerinde yaptıkları hataların temelinde ana dillerindeki kuralları ikinci dile aktarmalarının yattığı söylenebilir.

Fiil çekim hataları ise 2 konu başlığı altında değerlendirilmiştir. En çok kip eki hatası (f 4) görülürken en az şahıs eki hatası (f 1) görülmüştür. Güler (2019)'in çalışmasında da öğrencilerin gelecek zaman eki yerine şimdiki zaman eki kullandıkları görülmüştür. Bu durumun sebebi Arapçada gelecek zamanın olmaması bunun yerine şimdiki zamanın kullanılmasıdır. Ayrıca basit ve bileşik zamanlarda Türkçedeki gibi bir ayrım da yoktur. Arapçada haber kipleri mazi ve muzari ana başlığı altında ele alınır. Mazi geçmiş zamanı, muzari şimdiki ve gelecek zamanı karşılar (Özarslan, 2018). Dolayısıyla Arapçada fiilin yapısında gelecek zaman çekimi olmadığından zaruri durumlarda fiilin başına (sin) getirilerek yapılır. Öğrenciler bunun Türkçe için de aynı olduğunu düşünüp bu zaman ekini kullanmayabilmektedirler. Türkçe haber kipleri konusunun öğrencilerce tam anlaşılmadığı söylenebilir.

Fiilimsi ekleri hataları 3 konu başlığı altında incelenmiş olup öğrenciler sırasıyla en çok sıfat fiil hatası (f 8), isim fiil eki hatası (f 4) yaparken en az zarf fiil eki hatası (f 1) yapmışlardır. Bu anlam oluşturma konusu bağlama uygun kelime seçimi ile de ilgilidir. Öğrencilerin kelime seçimi hataları ise 2 ana konu başlığı altında incelenmiş olup öğrenciler en çok fiil seçimi hatası (f 12) yaparken; en az isim seçimi hatası (f 6) yapmıştır. Örneğin *"özlem gideriyorlar"* yerine *"özlemek söndürüyorlar"*, yazmaktadırlar. Çünkü bu deyim Arapça اطفاء نار الشوق yani "*özlem ateşini söndürmek*" anlamına gelir. Bu durum, öğrencilerin hem anlam olarak Arapça düşündüklerini hem de Türkçe eş görevli filimsilerin (-mA,-mAk) kullanımı ile ilgili yeteri kadar deneyim kazanmadıklarını göstermektedir. Özarslan da (2018) çalışmasında Arap öğrencilerin sıfat fiil, isim fiil ve zarf fiil eki hatası yaptıklarını belirlemiştir.

Yazılı anlatımda görülen ses ve yazım hataları 9 ana konu başlığı altında incelenmiştir. Öğrenciler sırasıyla en çok kelimenin yanlış yazımı (f 28), harflerin/seslerin yanlış yazımı: -ı,-i (f 11), -e,-i (f 11), -a,-e (f 10) yaparken; en az sırasıyla -o,-ö (f 2), -u,-ü (f 2), -ğ,-y (f 1), -b,-p (f 1), -s,-ş (f 1) hatası yapmışlardır. Şahin (2020) ve Özarslan (2018)'ın çalışmalarında Arap öğrencilerin genellikle sesletim açısından birbirleriyle benzerlik gösteren ünlü ve ünsüzleri birbirine karıştırdıkları, noktalı ünlülerin de noktalarını koymadan yazdıkları ve ünlü uyumlarına dikkat etmedikleri belirlenmiştir. Bu durum, Arapçada ince ünlü bulunmaması, bunun yerine öğrencilerin kelimeleri esre ve üstün kuşaklarını kullanarak sesletmeleri ile ilgilidir. Ayrıca kelimenin kalınlık incelik uyumuna göre hangi eki alacağına da karar veremeyebilmektedirler. Ayrıca yarım ses olan -ğ harfinin y gibi sesletilmesi, Arapçada p harfinin olmayıp yerine b kullanılması kısaca alfabe farklılıkları hatalı kullanımlara neden olmuştur. Şıhanlıoğlu (2021) ise çalışmasında Arap öğrencilerin en çok eksik harf kullanım hatası, daha sonra sırasıyla kalınlık incelik uyumu ve -ı,-i seslerinin karıştırılmasından kaynaklı hatalar yaptıklarını belirlemiştir.

Ses olayları hataları 2 ana konu başlığı altında incelenmiş olup öğrenciler en çok ünlü daralması (f 4), en az ise ünsüz yumuşaması kuralı hatası (f 2) yapmıştır. Öğrencilerin iki ünlü arasında kalan sert ünsüzlerde yumuşama kuralını öğrenemedikleri söylenebilir. Şahin (2020) de çalışmasında Arap öğrencilerin ünsüz yumuşaması, Özarslan (2018) ise ünsüz yumuşaması ve ünlü daralması kuralı hataları yaptıklarını belirlemiştir.

Bağlama unsuru hataları 2 ana konu başlığı altında incelenmiş olup öğrenciler en çok ile edatı hatası (f 5), en az ise bağlaç hatası (f 3) yapmıştır. Arapçadaki vasıta Türkçedeki ilgiye denk geldiğinden öğrenciler bu konuda hata yapabilmektedirler. Özarslan (2018), Şahin (2020), Şıhanlıoğlu (2021)'nun da çalışmalarında Arap öğrencilerin bağlaç ve edat kullanımında hata yaptıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak yeni bir dil öğrenme beraberinde dil hatalarını da getirmektedir. Öğrencilerin ana dillerinin yapısı ve kuralları yeni bir dil öğrenildiğinde hedef dile ket vurabilmektedir. Arapça ve Türkçenin kurallı cümledeki öge dizilişi, tamlama oluşturma biçimi, durum eklerinin farklı kullanımı, zaman eklerinin farklılaşması, iki dilde farklı ünlülerin bulunması, yazım ve imla kurallarının farklı olması vb. nedenler Arap öğrencilerin Türkçe öğrenirken hata yapmalarına neden olmaktadır. Dil ediniminde kritik evreler vardır. Farklı bilim adamlarınca bu evrenin yaş aralığı değişse de ergenlikle beraber (Lenneberg, 1967) son bulduğu konusunda bir uzlaşı vardır. Bu nedenle Türkçe öğrenen öğrencilerin yaş ortalamaları düşünüldüğünde genellikle bu öğrenciler lise ve sonraki düzeyde Türkçe öğrenmeye başladıklarından kritik evreyi geçmişlerdir ve bu yüzden ikinci dili ana dillerinin kuralları üzerinden öğrenmektedirler. Dolayısıyla öğrenilen dilde ana dilin kuralları görülür bu da dil kullanım hatalarına neden olabilmektedir. Hata analizi çalışmaları var olan hataların ve nedenlerinin belirlenip öğretmenlerin materyal, etkinlik vb. hazırlarken bu konulara dikkat etmesi, hedef kitleyi tanıması, diller arasında bağlantı kurulabilmesi ve hataların en aza indirilebilmesi açısından önemlidir (Kaya ve Tekin, 2024). Ayrıca Arap öğrencilerin dil öğrenirken yaptığı hataları en aza indirmek için söz dizimi, eklerin kullanımı, kelime seçimi, ses olayları, bağlama unsurları, ses ve yazım ile ilgili konulara yönelik ders araçlarında yeteri kadar alıştırma çalışmalarına yer verilebilir. Derslerde özellikle yazılı anlatım çalışmalarında dönüt düzeltme çalışmalarıyla öğrencilerin bu kuralların farkına varmaları sağlanabilir. Bunun için öğretim araçlarında yazılı anlatım çalışmalarına yeteri kadar yer ayrılabilir. Bağlama uygun kelime ve deyim seçimi yazılı ve sözlü anlatım için önemlidir. Bunu geliştirmek içinse hem öğretici hem de eğlenceli olan Lumi, Edpuzzle, Kahoot, Wordwall, Animaker, Plotagon vb. Web 2. 0 araçları derslerde kullanılabilir. Bunlar öğrencilerin hem söz varlığını zenginleştirir hem de bağlama uygun kelime seçme becerilerini geliştirebilir. Ayrıca tüm bu araçlar öğrencilerin dil becerilerini de geliştirebilir.

Kaynakça/Reference

Adalar, Subaşı, D. (2010). TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.

Akbaba, R. S., Yalçın, S. K. (2016). 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde görülen hataların sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(3), 1320-1338.

Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altaş Özkan, A. (1992*). Yabancıların Türkçeyi öğrenmeleri esnasında yaptıkları isim hâl ekleri yanlışları ve bu konunun değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 16*(Özel Sayı I), 166-170.

Aytan, T., Güney, N. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar (Yıldız TÖMER örneklemi). *International Journal of Languages' Education and Teaching, 3*(2), 275-288.

Bayazıt, (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları sözdizimi hatalarının incelenmesi. A*na Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 130-140.

Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *ZfWT, 6*(2), 335-349.

Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 6*(3),1357-1367.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.

Council of Europe (2020), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.

Çangal, Ö. ve Başar, U. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde ad durum eklerinin yan işlevlerinin öğretilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi, 7*(19), 155-189. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/43415/529195

Gürler, (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata çözümlemesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Heydari, P. & Bagheri, M.S. (2012). Error analysis: sources of L2 learners' errors. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(8), 1583-1589.

İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(9), 619-649.

İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3,4,5,6,7,8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* (ss. 21-43). Pegem Akademi.

Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı. H. Karatay (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi.* (ss. 411-471). Pegem Akademi.

Kaya, S. (2023). *Teknoloji destekli eğitimin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.

Kaya, S. ve Tekin, G. (2024). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Macar öğrencilerin yazılı anlatım hataları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD), 24*(2), 1076-1095. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407542

Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.

Msakhuradze, M. (2019). *Türkçe ad durum eklerinin Gürcü öğrencilere öğretiminde karşılaşılan sorunlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Richards, J. (1970). *A non-contrastive approach to error analysis*. TESOL Convention.

Sridhar, S. N. (1975). Contrastive analysis, error analysis and interlanguage: Three phases of one goal? *Studies in language learning, 1,* 1-35.

Şahin, F. (2020). Suriyeli ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki hataların incelemesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *5*(1), 39-68.

Şıhanlıoğlu, Ö. (2021). *Türkiye'deki Suriyeli geç iki dilli bireylerin yazılı anlatımları üzerine bir hata analizi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü.

Tiryaki, E. N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin metin oluşturma becerilerinin ve sorunlarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 21-32.

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

Yılmaz, F. Bircan, D. (2015). Türkçe öğretim merkezinde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının "yanlış çözümleme yöntemine göre değerlendirilmesi, *International Journal of Language Academy, 3*(1), 113-126.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The acquisition and effective and functional use of the writing skill, which is one of the four basic language skills, productive language skills, which means individuals express their feelings and thoughts in writing according to the rules of their native language (Karatay, 2020), is slower and later than other skills. In writing skills, some cognitive processes are required, such as knowing the rules of spelling and punctuation, having access to writing tools, thinking about the subject to write, and organizing the subject in his mind. This puts some burden on the student.

Writing is a complex process, even in a native language. Undoubtedly, it becomes more difficult when learning a language as a foreign language (Heydari and Bagheri, 2012). In teaching Turkish as a foreign language, writing education begins with teaching the alphabet at the basic level. Then it continues with phonemic awareness, vocabulary teaching exercises, sentence formation, and text creation exercises (Tiryaki, 2017). Text writing exercises vary at all levels, but students' writing proficiency varies. For example, at the A1 level, a student can write about where he or the people he imagines live and what they do using simple idioms and sentences, while at the A2 level, he can write something about people, places, professions, or educational experiences, including daily topics from his own social environment, by making interconnected sentences. Although the student's proficiency increases as the language level progresses, mistakes that can be seen in basic-level students can still be seen in a C1-level student. In summary, even if a student's language level improves, some language errors may continue (Akbaba and Yalçın, 2016; Altaş Özkan, 1992; Çangal and Başar, 2018; Kaya, 2023; Msakhuradze, 2019). The reasons for these errors may be the influence of the student's native language on the target language, overgeneralization, unawareness of rule restrictions, incomplete application of rules, and incorrect conceptualization (Richards, 1970).

The skill, which employs cognitive and physical processes together, needs to be developed both in teaching Turkish as a native language and as a foreign language. For this purpose, it is necessary to first determine the mistakes students make in writing skills, their reasons, and the places where they have difficulty, and then treat them with the right methods and techniques. For this reason, this study aimed to determine the errors seen in the written expressions of Arab students learning Turkish as a foreign language. When the error analysis studies conducted in the literature are examined, writing errors (Aytan and Güney, 2015; Bayazıt, 2018; Gürler, 2019; Yılmaz and Bircan, 2015) and writing problems in various languages are determined (Aydın, 2014; Boylu, 2014; İnan, 2014; İnce, 2006; Özarslan, 2018; Tiryaki, 2017). In this study, the written expression errors made by 15 C1 level Arab students studying at BAİBÜ TÖMER and their reasons were examined in detail, and the errors caused by the student's native language were examined. Although there are studies in the literature to determine Arab students' written expression errors (Adalar Subaşı, 2010; Alshirah, 2013; Bölükbaş, 2011; Şahin, 2020; Şıhanlıoğlu, 2021), finding even a new error in each study is important in treating errors. In addition, one of the native languages of one of the researchers in this study is Arabic, and the reasons for the errors were compared in detail between the two languages.

2. METHOD

In this research, written expression errors of Arab students learning Turkish as a foreign language were examined. The content analysis method was used to examine students' errors. Content analysis aims to reach concepts and relationships that can explain the collected data. It tries to describe the data and reveal the facts that may be hidden in it. In content analysis, first, the data is coded, themes are found, codes and themes are arranged, and findings are defined and interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2018).

To determine the written expression errors of Arab students learning Turkish as a foreign language, in the first stage of the research, an EIT (error indicator table) was prepared to determine the errors and subcategories of errors. This table contains the main and subheadings of the topics that students frequently make mistakes in lessons. For example, under the main heading of syntax, there are "using regular sentences, subject-predicate incompatibility, using compound sentences, definite noun phrases, indefinite noun phrase errors". The opinions of three field experts were consulted to determine the main and sub-headings of this table. Later, as the papers were examined during the process, the content of the EIT was expanded and narrowed according to the errors identified.

The document analysis technique was used as a data collection technique. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the facts and facts that are targeted to be investigated. It can be a stand-alone data method or can be used in conjunction with other data collection methods (Yıldırım & Şimşek, 2016). First, the error categories in EIT were entered into the Maxqda qualitative analysis program. Then, the student's written expression works were recorded in the same program. As the papers were examined, new categories were either added to the categories or categories in which the students did not make mistakes were removed. These categories were then read twice by three field experts to solidify the main and sub-themes within themselves.

Errors seen in students' written expression studies are under eight main headings, including syntax errors, noun inflection errors, verb inflection errors, phrasal errors, word choice errors, sound and spelling errors, sound event errors, linking element errors, under 30 subheadings. were classified and evaluated. For this purpose, data on the mistakes made by students in the Maxqda qualitative analysis program were taken from the program. Thus, how many students made mistakes in the specified error types, in which subject the least and most mistakes were made, in other words, the error frequencies were determined.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Written expression errors of Arab students learning Turkish as a foreign language were evaluated under six main topics and 30 subheadings: syntax, use of suffixes, word choice, edge effects, conjuctions-binding elements, errors related to sound and spelling.

Errors related to syntax were examined under 5 main topics, and the most common mistakes students made were using regular sentences (f 7), definite noun phrase errors (f 4), and indefinite noun phrase errors (f 3). At least, he made subject-verb incompatibility (f 2) and compound sentence errors (f 1).

Errors regarding noun conjugation have been examined under 5 main topics. The students make the most accusative case suffix errors (f 19).

Students' dative case suffix (f 18), locative case suffix (f 8); It was determined that they made at least possessive suffix errors (f 3) and ablative case suffix error (f 1), respectively.

Verb conjugation errors were evaluated under 2 topics. The tense suffix errors (f 4) were seen the most and the least personal suffix errors (f 1) were observed.

Verbal suffix errors were examined under 3 topics, and the students made the most verbal adjective errors (f 8), infinitive errors (f 4), and the least gerundium errors (f 1).

Sound and spelling errors seen in written expression were examined under 9 main topics. While students mostly misspelled words (f 28), misspelled letters/sounds are: -ı,-i (f 11), -e,-i (f 11), -a,-e (f 10); at least in order: -o,-ö (f 2), -u,-ü (f 2), -ğ,-y (f 1), -b,-p (f 1), -s,-ş (f 1).

Edge effects were examined under two main topics, and the students made the most vowel contraction (f 4) errors and, the least terminal devoicing errors (f 2).

Learning a new language also brings with it language mistakes. The structure and rules of students' native language can inhibit the target language when a new language is learned. The arrangement of elements in regular sentences between Arabic and Turkish, the way they form phrases, different use of case suffixes, differentiation of tense suffixes, presence of different vowels in the two languages, different spelling and spelling rules, etc. These reasons cause Arab students to make mistakes while learning Turkish. There are critical stages in language acquisition. Although the age range of this phase varies among different scientists, there is a consensus that it ends with adolescence (Lenneberg, 1967). Therefore, considering the average age of students learning Turkish, these students have generally passed the critical stage when they start learning Turkish at high school and later levels, and therefore they learn the second language through the rules of their native language. Therefore, the rules of the mother tongue are seen in the learned language, which can cause language usage errors. Error analysis studies identify existing errors and their causes and help teachers use materials, activities, etc. It is important to pay attention to these issues while preparing, to know the target audience, to establish connections between languages , and to minimize errors (Kaya and Tekin, 2024).

In order to minimize the mistakes made by Arab students while learning the language, sufficient practice exercises can be included in the course materials on topics related to syntax, use of suffixes, word choice, sound events, binding elements, sound, and spelling. Students can be made aware of these rules through feedback correction exercises, especially in written expression studies. For this reason, written expression studies can be given sufficient space in teaching tools.

Choosing words and expressions appropriate to the context is important for written and oral expression. To improve this, Lumi, Edpuzzle, Kahoot, Wordwall, Animaker, Plotagon, etc. which are both educational and entertaining web 2.0 tools can be used in courses. These can both enrich students' vocabulary and improve their ability to choose words appropriate to the context. Moreover, all these tools can also improve students' language skills.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.10.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/448

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'tır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, danışmanlık, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, veri analizi, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Yapılan

Araştırmada hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 1206– 1231. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1566049

Urbanization Patterns and Their Influence on Educational Outcomes: Insights from the Provincial Wellbeing Index Data of Türkiye

Kentleşme Eğilimleri ve Eğitim Çıktıları Üzerindeki Etkileri: Türkiye İlleri Yaşam Endeksi Verilerinden Bulgular

Orhun KAPTAN[1], **Mithat KORUMAZ**[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 12.10.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 05.05.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Abstract: In this study, we investigate the factors influencing educational achievement in Turkish provinces using data from the Provincial Life Index in Türkiye. This quantitative research incorporates both correlational and causal comparisons in its analysis. Our analysis reveals several significant relationships between socioeconomic and environmental indicators as a part of urbanization and the average Transition to Upper Secondary Education Examination (TSE) scores by province. The study's primary findings reveal that factors such as the number of rooms per person, the number of traffic accidents with injury or death, the proportion of faculty and college graduates, and toilet availability in dwellings are positively associated with educational success. Conversely, higher infant mortality, unemployment, and lower health satisfaction rates negatively correlate with average TSE scores. Additionally, the analysis identifies rooms per person and infant mortality rates in a province as the most significant predictors, highlighting their importance in explaining variations in educational outcomes among provinces. Our findings provide valuable insights into the complex interplay between urbanization, socioeconomic factors, and education in Türkiye, shedding light on areas that require targeted interventions to improve educational outcomes.

Keywords: Educational achievement, High-stakes testing, Urbanization, Educational inequalities, Life satisfaction, Wellbeing index.

&

Öz: Bu çalışmada, Türkiye İllerde Yaşam Endeksi verileri kullanılarak, Türkiye'deki illerde eğitim başarısını etkileyen faktörler araştırılmıştır. Bu nicel araştırma analizinde hem korelasyonel hem de nedensel karşılaştırmaları içermektedir. Analizler, kentleşmenin bir parçası olan sosyoekonomik ve çevresel göstergeler ile illere göre Ortalama Ortaöğretime Geçiş Sınavı (OOGS) puanları arasında birkaç önemli ilişkiyi ortaya koymaktadır. Çalışmanın temel bulguları, kişi başına düşen oda sayısı, yaralanma veya ölümle sonuçlanan trafik kazası sayısı, fakülte ve yüksekokul mezunu oranı ve konutlarda tuvalet bulunmasının eğitim başarısıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, yüksek bebek ölümleri, işsizlik ve düşük sağlık memnuniyeti oranları ortalama OOGS puanlarıyla negatif bir korelasyon sergilemektedir. Ayrıca analiz bir ilde kişi başına düşen oda sayısı ve bebek ölüm oranlarını en önemli göstergeler olarak tanımlamakta ve bu faktörlerin iller arasındaki eğitim sonuçlarındaki farklılıkları açıklamada ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Bulgular, Türkiye'deki kentleşme, sosyoekonomik faktörler ve eğitim arasındaki karmaşık etkileşime dair değerli çıkarımlar sunarak, eğitim sonuçlarını iyileştirmek için hedeflenmesi gereken müdahale alanlarını aydınlatmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim başarısı, Merkezi sınavlar, Kentleşme, Eğitim eşitsizlikleri, Yaşam memnuniyeti, İllerde yaşam endeksi.

Atıf/Cite as: Kaptan, O. & Korumaz, M. (2025). Urbanization patterns and their influence on educational outcomes: Insights from the provincial wellbeing index data of Türkiye. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1206-1231, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1566049.*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

*Bu çalışma "The Production of Educational Inequalities Through Urbanization" adlı doktora tezinin verilerinden yararlanılarak üretilmiştir.

[1] Sorumlu Yazar: Orhun Kaptan, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, orhunkaptan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1700-9365
[2] Doç. Dr. Mithat Korumaz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, mithatkorumaz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1800-7633

*This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. INTRODUCTION

Academic achievement and inequalities emerge due to various complex economic, social, political, and individual parameters. Revealing these parameters enables us to both increase academic achievement and better understand educational inequalities. This study addresses educational inequalities through the lens of the production of space theory (Lefebvre, 1991), focusing on a spatial context.

Studies that examine educational inequalities from a spatial perspective, focusing on differences in educational achievement between different regions or cities within the same country, broadly highlight that educational achievement in rural areas is lower compared to urban areas. Common findings identified in these studies include poorer physical facilities in educational institutions in rural areas, lower socioeconomic status of students, and challenges in teacher availability (e.g. Baroutsis & Lingard, 2017; Buyruk, 2014; Cornelius & Mackey-Smith, 2022; Erdoğan et al., 2010, 2011; Forster, 2006; Guenther, 2013; Smith et al., 2019). Another group of studies that investigate educational inequalities from a spatial perspective focuses on differences between neighborhoods. The common findings in these studies resemble those of other research, indicating that disparities in educational achievement are attributed to socioeconomic factors. Furthermore, research that specifically emphasizes inter-neighborhood differences has also identified inequalities stemming from ethnic origins and immigrant status (e.g. Ainsworth, 2002; Andersson & Subramanian, 2006; Bauder, 2001; Croft, 2004; Crowder & South, 2003; Galster et al., 2007; Sykes, 2011).

These long-term studies in the literature have indicated that educational inequalities arise from various factors, including cultural differences, socioeconomic conditions, physical deficiencies in rural areas, and concentrated poverty in certain urban areas. In this study, urbanization levels in the provinces of Türkiye are examined to investigate the underlying reasons for variations in academic educational inequalities among these provinces. Well-being indicators that are commonly associated with urban functions, as found in the literature (Choy & Li, 2017; Havighurst, 1967; Ji & Zhang, 2019; Kasarda & Crenshaw, 1991; Moomaw & Shatter, 1996; Pandey, 1977), are utilized to explore the urbanization levels across the provinces. The primary objective of this research is to understand which urban factors have a more significant impact on educational disparities emerging as a result of urbanization. The study aims to shed light on the key urban factors influencing educational inequalities among Turkish provinces. In this paper, we delve into these factors contributing to educational inequalities in more detail. We examined 40 indicators grouped under housing, employment, income and wealth, health, education, environment, safety, civic engagement, infrastructure services, social life, and life satisfaction. In other words, this study reveals the roles of spatial factors emerging because of urbanization in educational inequalities instead of merely understanding the reflection of individuals' attributes on these disparities.

1.1. Disparities in Urban Development and Education

Although educational inequalities, one of the major problems of education systems, are analyzed using various indicators, the factors that contribute to these inequalities are often considered to be related to in-school causes. While factors such as students' socioeconomic status, teacher shortages, or overcrowded classrooms are significant indicators of educational inequalities, it can be argued that the primary causes of these disparities do not originate within schools but rather stem from their physical location or geographical context. Hence, the approach adopted in this study is to explain how quality and quantity differences in education emerge in the context of urbanization. Therefore, the conceptual framework of the research examines the relationship between urbanization, educational inequalities, and urban functions.

Urbanization, described as the rise in urban population, is a phenomenon intertwined with economic development objectives, both as a catalyst and a consequence (Ooi & Phua, 2007). However, its characterization extends beyond mere demographic metrics due to its intricate nature. The influx of people into urban centers presents challenges for administrators, particularly concerning housing, infrastructure, and social services, including reproductive health (Ooi & Phua, 2007; Zhu et al., 2021). Consequently, the adequacy and accessibility of these amenities within a settlement serve as indicators of urbanization levels. As Martine (2008) suggests, in developed nations, this entails a more equitable and robust provision of such services, whereas in developing countries, urbanization often manifests as slum proliferation or exacerbated urban poverty (Ooi & Phua, 2007). This approach not only enables a country to assess its level of urbanization from a broad perspective but also allows for the comparison of individual cities in terms of their urbanization levels. Sarı et al. (2019), who consider the service and infrastructure requirements emerging parallel to urbanization as urban functions, reveal the urbanization levels of cities by measuring these functions. Their findings indicate significant disparities in urbanization levels among cities and even districts within the same country. Although Sarı et al. primarily approach these urban functions from an industrial perspective, it is plausible to assume that these disparities also create significant differences in the quality of education.

At this juncture, housing emerges as a primary indicator deserving attention. The quality of housing within a settlement serves as a significant gauge of urbanization. Numerous studies in the literature indicate that families seeking access to higher-quality education tend to migrate to cities or neighborhoods offering such educational standards, consequently influencing housing prices within a settlement (Collier & Venables, 2014; Croft, 2004; Curley, 2005; Dasgupta et al., 2014; Galster et al., 2007). In essence, an improvement in the educational quality of a region correlates with an increase in housing prices therein. This demand for quality education may inadvertently lead to adverse effects, such as population influx into specific settlements. Consequently, regions offering quality education may experience overcrowded public transportation, traffic congestion, challenges in accessing healthcare services, and larger class sizes in schools, negatively impacting the quality of education. To mitigate these issues, maintaining high housing prices within these regions serves as a filtering mechanism (Pérouse & Danış, 2005). Consequently, deliberate efforts to keep housing prices elevated in areas with quality education deter individuals below a certain socioeconomic threshold from relocating to these locales, thereby fostering segregation and gentrification in urban spaces.

The most important alternative in terms of housing for the lower classes, whose access to residential areas with gentrified and qualified urban functions is blocked, is to create unauthorized structures in residential areas close to rich areas with urban functions and thus benefit from the job opportunities offered by wealthy areas as much as possible (Buğra, 2018; Erder, 2021, 2023; Harvey, 2020; Işık & Pınarcıoğlu, 2021). The settlements built by these settlers, who are mostly employed in marginal jobs needed by the city, without legal permits, lack urban planning by the authorities (Tekeli, 1991). Unable to benefit from infrastructure services such as sewage and clean drinking water, these settlements are used only for housing purposes due to a lack of planning, leaving insufficient space within the settlement area for social services such as schools, hospitals, post offices, and police stations. The fact that these settlements lack transportation facilities such as paved roads, train tracks, and metro is the choice of the settlers (Keyder, 2018). The biggest concern of the settlers, who deliberately choose to keep their illegally built shelters away from inspection and detection, is that their shelters will be demolished.

On the other hand, informal settlements created in this way may undergo different transformations over time. In some scenarios, these settlements may be demolished and replaced with gated communities to create more space for wealthy families (Davis, 2020). In some cases, due to populist policies, these settlements may be allocated title deeds, and their illegal status may be changed (Keyder, 2018; Tekeli, 1991). In the first scenario, slum dwellers are deported to more remote areas, while in the second scenario, the land titles they obtain illegally pave the way for their enrichment. With their land titles, they demolish

their shacks, which do not benefit from infrastructure services, and build multi-story apartment buildings in their place, and in exchange for their votes for politicians, they get the infrastructure services they did not have before (Işık & Pınarcıoğlu, 2021). In this type of income, which Tekeli (1991) refers to as urban speculation, the infrastructure services provided to slum dwellers with the taxes of the entire population increase the value of the buildings erected and provide large incomes to land owners. Nevertheless, since there is not enough space left for the construction of buildings to provide education, health, and security services in these settlements, which were created to fit the maximum number of people into a minimum-sized area and were subsequently subjected to urban transformation, the rate of satisfaction with social life and health in these settlements does not increase (Işık & Pınarcıoğlu, 2021; Ooi & Phua, 2007). Too many students in too few schools, not enough doctors in hospitals for the number of patients, and not enough security guards on the streets to respond to security problems that arise leave the standard of living and, therefore, the quality of education in these areas low. These areas are not favored as settlements by the wealthy, there are no people with the political connections necessary to bring in more investment, and the educated middle classes who could raise the sociocultural level of the region do not prefer to live in these areas (Sykes, 2011). Civic engagement, which means initiatives taken by the public to correct the problems in these settlements, which continue to exist as depressed areas within the city, also remains low due to the absence of middle and upper classes to lead the way for increased participation (Rotolo et al., 2010).

Encountering the same indicators in well-being data, it is possible to establish a relationship between life satisfaction data and the level of urbanization and urban functions. The above-mentioned indicators of housing, working life, income and wealth, health, education, environment, security, civic participation, infrastructure services, social life, and life satisfaction are usually discussed at the neighborhood level in the literature. This could be due to countries' geographical features, forms of local governance, or population densities. Many of these studies conducted at the neighborhood level approach the relationship between urbanization and education from a different perspective. Some studies examine ethnic and racial backgrounds, while others focus on socioeconomic status. Population densities of neighborhoods, employment conditions of residents, social class characteristics, and infrastructure conditions in neighborhoods are also subjects of studies related to education. This research has developed a more comprehensive perspective. It ensures that the indicators used in studies in the field of urbanization are gathered under a single research design, and instead of conducting a study at the neighborhood level, a comparison of provinces in Türkiye has been conducted.

For this purpose, two assumptions were developed in the research. According to the first assumption, if there are more depressed areas in a given province, the indicators of housing, working life, income and wealth, health, education, environment, security, civic participation, infrastructure services, social life, and life satisfaction are expected to be lower. If there is a balanced level of urbanization across districts, indicators will be relatively low.

The second premise suggests that Türkiye may be undergoing two negative conditions resulting from urbanization, termed overurbanization and urban primacy in scholarly discourse. Overurbanization denotes a scenario where a city's rate of urbanization surpasses the pace at which the service requirements of its expanding population are met. Urbanization takes on a detrimental aspect when the educational, healthcare, social, security, and infrastructural needs of the burgeoning population cannot be adequately addressed. While urbanization brings benefits to city dwellers in terms of employment, income, and education through urban functions, experiencing overurbanization means that inhabitants may not fully reap the advantages offered by these urban functions. Similarly, in rural areas lacking urban functions, residents are deprived of quality education, healthcare, and social services (Kasarda & Crenshaw, 1991; Moomaw & Shatter, 1996; Pandey, 1977).

Urban primacy, which is also defined as the urbanization of a city within the same country much more than other cities, argues that a city that urbanizes too much compared to other cities will hinder the development of others (Kasarda & Crenshaw, 1991). From a historical perspective, the foundations of urban primacy can be traced back to the colonial period. It is seen that colonial states invested in some cities in countries whose resources they wanted to exploit. Colonial states that wanted to capture the resources of a country through investments such as ports, railroads, and warehouses also built banks and insurance offices in the same city for monetary transactions. In addition to transferring the human capital of other cities to the overdeveloped cities due to the job opportunities created in the cities that developed with these functions, these over-urbanized provinces also transferred the underground and surface resources of the surrounding provinces to the western states (Erder, 2023). Approaching the concept of urban primacy from a confrontational perspective, Çavuşoğlu (2016) suggests that some cities within the same country are deliberately prevented from developing. According to this idea, the development of other provinces of the country is deliberately prevented in order to transfer the labor force needed in the over-urbanized provinces, which bear the burden of the country economically, to the city through migration and the migration of individuals who are dissatisfied with their lives to overdeveloped provinces in order to achieve urban functions is indirectly ensured.

Urban primacy also has important implications for education. Highly urbanized provinces with better quality educational institutions attract middle and upper classes seeking access to better education (Rutz & Balkan, 2022). In addition to public and private schools, shadow educational institutions also play a role in this migration in the Turkish context, depending on centralized exams. Private tutoring centers that guarantee success in centralized exams are also a factor of attraction for families aiming for more qualified academic success (Bray, 2013). In particular, the higher demand for quality education among the educated middle classes leads to the accumulation of highly educated individuals in provinces with high levels of urbanization. In this case, it is possible to predict that children of families living in provinces with high levels of urbanization will also have higher academic achievement.

As observed, assuming that cities with higher levels of urbanization will inherently be more advantageous compared to others may not be a universally applicable approach when examining urbanization levels within a country. Cities with high levels of urbanization but disadvantaged in terms of urban functions may be more disadvantaged compared to their rural counterparts. Conversely, with proper urbanization practices and sufficient urban functions, an urban area can offer significantly superior opportunities compared to regions with lower urbanization levels. When considered from an educational perspective, it is evident that merely conducting a correlational study may not suffice for identifying the urban functions that play the most crucial role in the quality of education. Therefore, based on this fact, it has been recognized in this research that a more accurate approach would involve developing a model to identify the urban functions that are most significant for education quality. It is deemed necessary to strengthen the research findings by conducting a second analysis method to test the predictive power of the model generated, in addition to verifying the findings obtained from the model. In the final stage, quantitative analyses were conducted to understand the factors influencing the formation of groups among cities based on the indicators obtained through quantitative analysis. For this purpose, this study aims to make a comparison between provinces and to understand the factors that play a role in academic achievement;

1) Which urban factors are significant predictors of academic achievement?
2) Which urban factors are significant predictors of the classification of provinces according to academic achievement?
3) Which urban indicators play a significant role in the classification of cities?

Research questions were developed. The research hypothesis is that at least one urban factor will be a significant factor in predicting academic achievement. As a result of the research it is aimed to understand the external factors affecting academic achievement and to open new research areas for further research.

2. METHODOLOGY

2.1. Research Design

This study is a quantitative research that investigates the relationship between the variables in the Provincial Life Index dataset and the average scores in the transition to upper education examination across various provinces. The research incorporates both correlational and causal comparisons in its analysis. This method enables the identification of significant predictors among the variables (Johnsson, 1992). The aim of this study is to examine educational inequalities with external factors other than education. The study is based on the theory that the factors that produce educational inequalities are related to urbanization. In other words, it is thought that the quality of education offered by a school is shaped according to the residential area in which the school is located. Therefore, the study aims to reveal which urban factors are related to the quality of education and to open new research areas for future research on educational equity. For this reason, a correlational design with causal comparison was preferred in order to identify the factors that are likely to play an important role in educational equity to be examined in more detail.

2.2. Data Source

In this research, the data source used for analysis is the Provincial Life Index (PLI) dataset published by the Turkish Statistical Institute (TUIK) in 2016[3]. The Turkish Statistical Institute (TÜİK) has conducted an index study aimed at measuring, comparing, and monitoring the lives of individuals and households at the provincial level using objective and subjective indicators to distinguish life dimensions. The purpose of this study is to develop an indicator system that underpins the monitoring and improvement of life in provinces across all dimensions. The Provincial Life Index covers 11 dimensions of life, including housing, employment, income and wealth, health, education, environment, security, civil participation, access to infrastructure services, social life, and life satisfaction, represented by 41 indicators within a single composite index structure. The index ranges from 0 to 1, with values approaching 1 indicating a higher quality of life. In this study, one of these 41 variables, namely, average Transition to Upper Secondary Education Examination (TSE) scores by provinces, is considered the dependent variable. The Transition to Upper Secondary Education Examination (TSE) scores represent the arithmetic average of scores obtained in the TSE in 2015 across provinces. The scores obtained by all students who took the TSE in 2015 were summed and divided by the number of students. This average score has been considered an indicator of academic achievement in this study. Another variable that could be considered an indicator of academic achievement, namely the average scores in the Higher Education Entrance Examination, has been excluded from the study. It is assumed that factors influencing success in the Higher Education Entrance Examination may be more individualized, and it is believed that more effective information regarding the academic success of regions can be obtained from TSE results, considering that only voluntary individuals take the exam. The remaining 39 variables in the dataset have been included in the study as independent variables.

The preferred use of this data set enables a more comprehensive approach to previous studies in the field of educational inequalities and elaborates on the variables used in previous studies. For instance, economic level is a factor often found in many studies on educational inequalities. In this study, concerning economic level, the categories of employment and income and wealth include the following variables: Employment rate, Unemployment rate, Average daily earnings, Job satisfaction rate, Savings deposit per capita,

[3] To reach information and the data set: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Illerde-Yasam-Endeksi-2015-24561

Percentage of households in middle- or higher-income groups, and Percentage of households declaring to fail on meeting basic needs.

This research assumes that schools will be influenced by the conditions of the areas they are located in and, therefore, considers urban functions to be important. In this regard, categories such as the quality of social life, access to healthcare services, and security are also considered with detailed subheadings. For variables related to social life, the following are included: "Number of cinema and theatre audience," "Shopping mall area per thousand people," "Satisfaction rate with social relations," and "Satisfaction rate with social life." Regarding satisfaction with healthcare services, the variables are: "Infant mortality rate," "Life expectancy at birth," "Number of applications per doctor," "Satisfaction rate with health status," and "Satisfaction rate with public health services." For security, the variables used are: "Murder rate," "Number of traffic accidents involving death or injury," "Percentage of people feeling safe when walking alone at night," and "Satisfaction rate with public safety services."

As expressed in the literature, factors primarily affected by urbanization are housing, social services, and infrastructure services. As articulated in the analysis of overurbanization, the conditions in these factors also influence the residents of a specific region, leading to processes of segregation and gentrification in urban areas, which directly affect the quality of education. In the housing category, the variables used are the number of rooms per person; Toilet presence percentage in dwellings, and Percentage of households having problems with the quality of dwellings. For access to infrastructure services, the variables used are the number of internet subscriptions (per hundred persons), Access rate of the population to sewerage and pipe system, Access rate to the airport, and Satisfaction rate with municipal public transport services. In the civic engagement category, as also mentioned in the literature, the variables used are Voter turnout at local administrations, Rate of membership to political parties, and Percentage of people interested in union/association activities. To distinguish between urban and rural areas in the research, the category used is the environment, including the following variables: Average of PM10 values of the stations (air pollution); Forest area per km2; Percentage of population receiving waste services; Percentage of households having noise problems from the streets; Satisfaction rate with municipal cleaning services.

2.3. Data Analysis

Three different methods were employed in the analysis of the dataset. In the initial step, a stepwise multiple linear regression analysis was used to identify variables that had a significant relationship with the average scores of provinces in the TSE. Before proceeding with the stepwise linear regression analysis, normality tests, outlier checks, multicollinearity tests, and variance inflation factor assessments were performed (Fox & Monette, 1992; Hair et al., 1995). In the second step, the average of TSE scores for each province were calculated, and provinces were categorized into two groups: those above the average and those below the average. Discriminant function analysis was then performed to understand the differences between these groups (Klecka et al., 1980). After determining the suitable variables for discriminant function analysis by examining the dataset, normality tests were conducted, and it was observed that the distribution was normal. Homogeneity was tested using the Box M test, and, similar to the previous step, tolerance and variance inflation factor values were checked to examine the presence of multicollinearity issues[4]. In the final stage, cluster analysis was conducted (Hennig et al., 2015). The goal of performing cluster analysis was to identify which characteristics differentiate the provinces of Türkiye from each other. The variables obtained from this analysis were compared with the variables that have a significant relationship with education. Additionally, the aim was to determine the variables that most affect the level of urbanization.

[4] Please scan the QR code to reach the assumption checks and further analysis.

3. FINDINGS

A model of urban indicators influencing the quality of education

According to the results of the stepwise linear regression analysis using PLI indicators, it was seen that eight indicators formed a significant regression model that predicted the average TSE scores by province. The coefficient table for the model that was obtained from the number of rooms per person, the number of traffic accidents involving death or injury (per thousand people), the rate of infant mortality rate, the rate of faculty and high school graduates, the unemployment rate, the rate of toilet availability within the dwelling, the rate of satisfaction with health and social life is given below. Other variables in the data set did not enter the model as they were not statistically significant.

Table 1.

PLI stepwise regression coefficients

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	257,075	24,191		10,627	,000
	Rooms per person	31,982	9,789	,285	3,267	,002
	Number of traffic accidents involving death or injury (per thousand people)	10,979	1,777	,304	6,180	,000
	Infant mortality rate (‰)	-1,692	,562	-,187	-3,007	,004
	Percentage of higher education graduates	1,977	,575	,170	3,440	,001
	Unemployment rate	-,949	,401	-,132	-2,366	,021
	Availability of toilets in the residence	,515	,137	,206	3,762	,000
	Health satisfaction rate	-1,272	,364	-,192	-3,498	,001
	Social life satisfaction rate	,319	,143	,135	2,233	,029

As seen above in Table 1, a significant regression model emerged. According to the model, it was found that $F_{(8.69)} = 76,748$, $p < 0.001$, and 89% of the variance in the dependent variable (R^2 adjusted = .0.89) was explained by the independent variables. Accordingly, the number of rooms per person (β=0.285, $t_{(69)} = 3.267$, $p = 0.002$, $pr^2 = 0.133$); the number of traffic accidents involving death or injury (per thousand people) (β=0.304, $t_{(69)} = 6.180$, $p = 0.000$, $pr^2 = 0.356$); the proportion of faculty and college graduates (β=0.170, $t_{(69)} = 3.440$, $p = 0.001$, $pr^2 = 0.146$); toilet availability rate in the dwelling (β=0.206, $t_{(69)} = 3.762$, $p = 0.000$, $pr^2 = 0.17$); the rate of satisfaction with social life (β=0.135, t (69) = 2.233, $p = 0.029$, $pr^2 = 0.067$) independent variables has a positive relationship with TSE average scores by province. Infant mortality rate (β=-0.187, $t_{(69)} = -3.007$, $p = 0.004$, $pr^2 = 0.115$); unemployment rate (β=-0.132, $t_{(69)} = -2.366$, $p = 0.021$, $pr^2 = 0.008$); health satisfaction rate (β=-0.192, $t_{(69)} = -3.498$, $p = 0.001$, $pr^2 = 0.15$) independent variables have a negative relationship with the average TSE scores by province.

Classification of urban education achievements according to urban indicators

In the second part of the study on PLI, TSE average scores were divided into two groups according to the provinces. The first group consisted of averages higher than the lowest base score in 2016 for placement in an Anatolian high school[5] in Istanbul, and the second group was formed from the average TSE scores that were lower than the same baseline score. Accordingly, in the second part of the research, the aim is to determine which PLI indicators are significant predictors in the formation of these groups of TSE average scores by province.

As a result of the discriminant analysis, a single function was obtained. The eigenvalues and Wilk's Lambda values of the obtained function are presented in the tables below.

Table 2.

Eigenvalues and Wilk's Lambda statistics of discriminant analysis

Eigen Values

Function	Eigen Value	% of variance	Cumulative %	Canonical Correlation
1	1.308[a]	100.0	100.0	.753

Wilks' Lambda

Test of function	Wilks' Lambda	X^2	Df	p
1	.433	59.389	10	.000

As seen in Table 2, the obtained function explains 75.3% of the variance. Wilk's lambda statistics of the model show that the obtained function is significant in separating the groups (Wilk's Lambda $_{(10)}$ = .433; X^2 = 59.389; p < .001). The significance values of the variables included in the model according to the discriminant function analysis in separating the groups are presented in Table 3.

Table 3.

Significance values of the variables included in the discriminant analysis

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	p
Percentage of higher education graduates	.737	27.147	1	76	.000
Savings deposit per capita	.856	12.786	1	76	.001
Percentage of households in middle or higher income groups	.811	17.762	1	76	.000
Infant mortality rate (‰)	.626	45.362	1	76	.000
Life expectancy at birth (Year)	.866	11.778	1	76	.001
Satisfaction rate with health status (%)	.886	9.796	1	76	.002
Net schooling ratio of pre-primary education between the ages of 3 and 5 (%)	.766	23.179	1	76	.000
Forest area per km2 (%)	.869	11.415	1	76	.001
Number of traffic accidents involving death or injury (per thousand people)	.736	27.229	1	76	.000
Percentage of people feeling safe when walking alone at night (%)	.910	7.537	1	76	.008

As seen in Table 3, it is observed that the 9 PLI indicators included in the model are significant variables in separating the groups (p < 0.05).

Significant predictors found in the model obtained by discriminant analysis are presented in Table 4.

[5] High secondary education institutions enrolling students based on centralized exam scores with a high level of academic success.

Table 4.
Standardized canonical discriminant function coefficients

	Function 1
Percentage of higher education graduates	.662
Savings deposit per capita	-.376
Percentage of households in middle or higher income groups	.237
Infant mortality rate (‰)	-.458
Life expectancy at birth (Year)	.078
Satisfaction rate with health status (%)	-.038
Net schooling ratio of pre-primary education between the ages of 3 and 5 (%)	.156
Forest area per km2 (%)	.046
Number of traffic accidents involving death or injury (per thousand people)	.315
Percentage of people feeling safe when walking alone at night (%)	.398

According to the standardized canonical discriminant function analysis coefficients seen in Table 4, the highest coefficient in distinguishing TSE average scores by provinces is the ratio of faculty and college graduates. The second highest coefficient is the infant mortality rate. This variable is negative in terms of distinctiveness. In other words, it is expected that the average TSE scores of the provinces with high infant mortality rates will be at a low level of success. The variables with the lowest discrimination level are the rate of satisfaction with health, forest area per km2, and life expectancy at birth. The structure matrix of the model is presented in Table 5.

Table 5.
Discriminant analysis structure matrix

	Function 1
Infant mortality rate (‰)	-.675
Number of traffic accidents involving death or injury (per thousand people)	.523
Percentage of higher education graduates	.523
Net schooling ratio of pre-primary education between the ages of 3 and 5 (%)	.483
Percentage of households in middle or higher income groups	.423
Savings deposit per capita	.359
Life expectancy at birth (Year)	.344
Forest area per km2 (%)	.339
Satisfaction rate with health status (%)	.314
Percentage of people feeling safe when walking alone at night (%)	.275

As seen in Table 5, when the order of importance of the variables is examined, it is seen that the highest value is in the infant mortality rate. The number of traffic accidents involving death or injury, which ranks second, and the rate of faculty and college graduates are equally important. The variables with the lowest level of importance were observed in the rate of those who felt safe walking alone at night and the rate of satisfaction with their health. The findings regarding the classification results of the model are presented in Table 6.

Table 6.
PLI discriminant analysis classification results

Groups	n (%)	n (count)	Predicted lower group membership	Predicted upper group membership	Total	Prediction percentage	Prediction percentage
303,236 Lower group	43,6	34	24	2	34	70,6	4,5
303,236 Upper group	56,4	44	10	42	44	4,5	95,5

According to the estimation rates presented for the groups in Table 6, 24 out of 34 provinces in the first group and 42 out of 44 provinces in the second group were estimated in the correct class. The total estimation success of the model obtained after adding the variables was determined as 84.6%.

Formation of clusters among provinces

The two-step cluster analysis conducted with 39 variables yielded two clusters with a fair cluster quality (0,0 < p < 0,5). Figure 1 illustrates the clustering model summary.

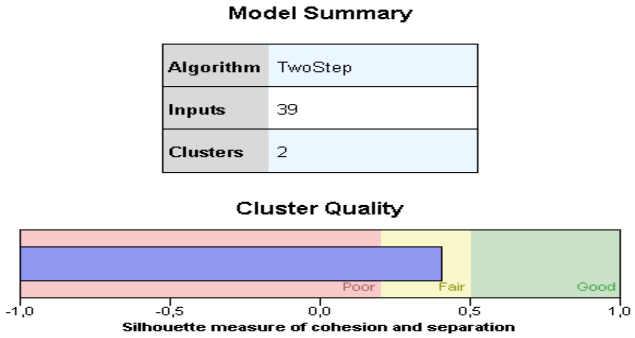


Figure 1. *Model summary of cluster analysis with PLI variables*

As seen in Figure 1, the model yields two clusters with 39 variables. While the size of the smallest cluster is 20 (24,7%), the size of the largest cluster is 61 (75,3%) and the ratio of sizes of the clusters is 3,05. The significant predictors of the cluster analysis are presented in Figure 2.

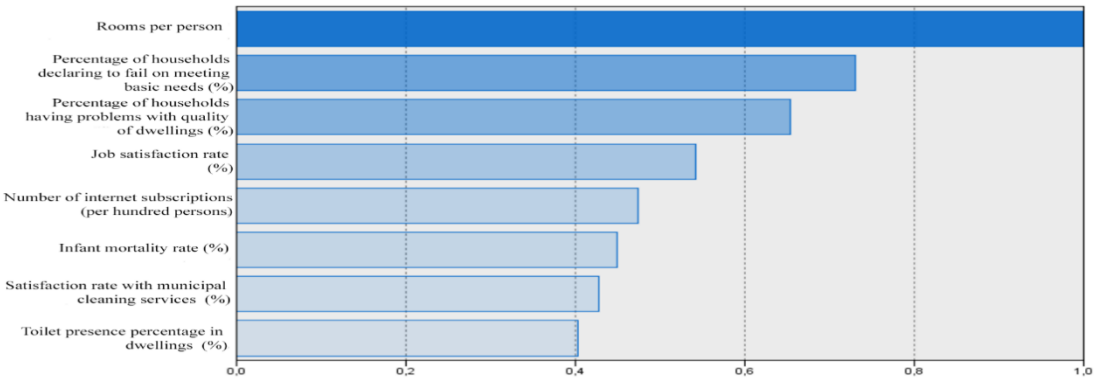


Figure 2. *The significant predictors of the cluster analysis with PLI variables*

As seen in Figure 2, the most significant predictor of the clusters is rooms per person, while the second most significant predictor is the percentage of households declaring to fail to meet basic needs.

The comparison of three different analysis findings

The findings of three different quantitative analysis methods are presented in the table below.

Table 7.
The comparison of findings

Stepwise Regression	Discriminant Function	Cluster
Rooms per person	Infant mortality rate	Rooms per person
Number of traffic accidents involving death or injury (per thousand people)	Number of traffic accidents involving death or injury (per thousand people)	Percentage of households declaring to failing in meeting basic needs.
Infant mortality rate	Percentage of higher education graduates	Percentage of households having problem with quality of dwellings
Percentage of higher education graduates	Net schooling ratio of pre-primary education between the ages of 3 and 5	Job satisfaction rate
Unemployment rate	Percentage of households in middle- or higher-income groups	Number of internet subscriptions
Availability of toilets in the residence	Savings deposit per capita	Infant mortality rate
Satisfaction rate with health status	Life expectancy at birth (Year)	Satisfaction with municipal cleaning services
Social life satisfaction rate	Forest area per km^2	Availability of toilets in the residence
	Satisfaction rate with health status	
	Percentage of people feeling safe when walking alone at night	

As observed in Table 7, the infant mortality rate has been identified as a significant variable in all three analyses. The infant mortality rates are illustrated on the map according to regions, as depicted below.

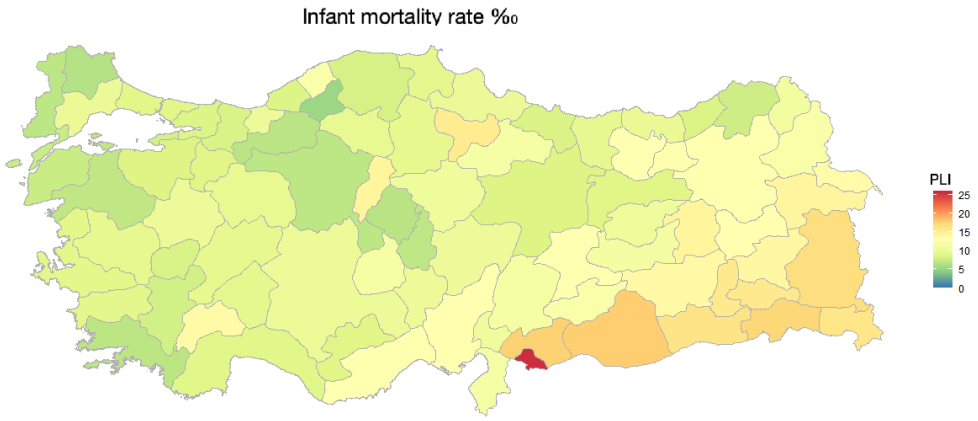


Figure 3. *Infant mortality rate map - The map presents infant mortality rates in per thousand. The colors are gradient from green to red, with green indicating the lowest infant mortality rate and red representing the highest rate. The data used to create the map corresponds to the TÜİK (Turkish Statistical Institute) data utilized in the research*

As evident in Figure 3, the infant mortality rate is higher in certain parts of the Southeastern Anatolia Region and Eastern Anatolia Region compared to the rest of Türkiye. In these regions, it is understandable that academic success is lower compared to other provinces. The infant mortality rate is associated with the level of education and access to health services. As the level of education decreases, an increase in the infant mortality rate is an expected finding.

The variable common to both stepwise linear regression and cluster analyses is the number of rooms per person. The map below illustrates the distribution of the ratio of rooms per person across Türkiye.

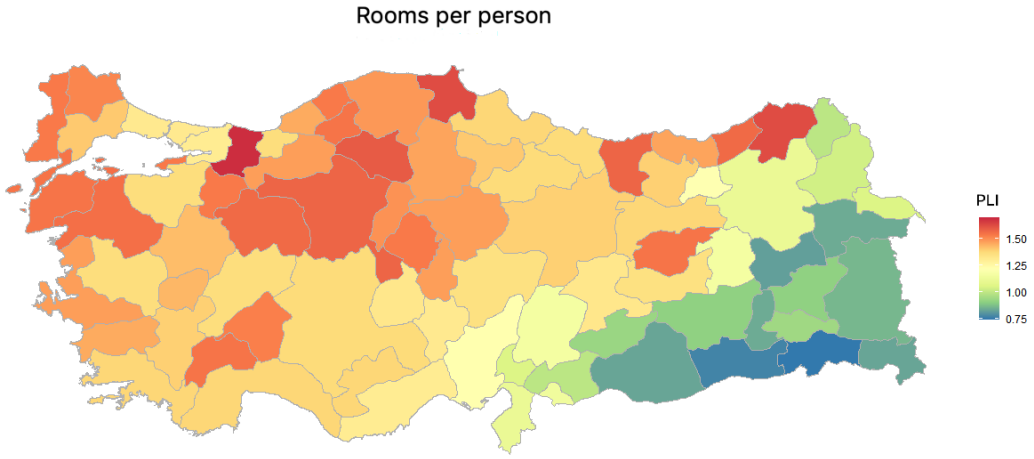


Figure 4. *Rooms per person - The map exhibits a transition from green to red. The red colors indicate an increase in the number of rooms per person, while green signifies a decrease. The data used to create the map corresponds to the TÜİK (Turkish Statistical In stitute) data utilized in the research.*

As evident in Figure 4, the variable of the number of rooms per person also exhibits noticeably lower ratios in the Southeastern and Eastern regions, similar to the infant mortality rate. In other words, in these regions, there is more than one person per room. The variable of the number of rooms per person can carry different demographic and sociological implications. In this research, it is not possible to explain the regional differences in the number of rooms per person. However, educational implications will be drawn in the conclusion section.

The map below provides the rate of fatal and injury-causing traffic accidents per thousand people, which is another indicator common to stepwise linear regression and discriminant analyses, categorized by provinces.

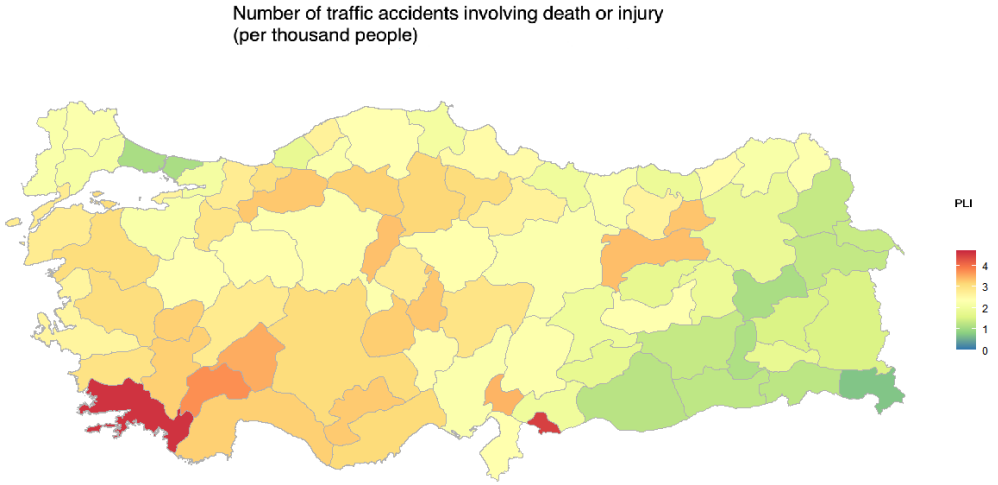


Figure 5. *Number of traffic accidents involving death or injury (per thousand people) - The map exhibits a transition from green to red. The red color indicates a high number of fatal and injury-causing traffic accidents, while the green color signifies a low nu mber. The data used to create the map is consistent with the TÜİK (Turkish Statistical Institute) data that constitutes the research dataset.*

As evident in Figure 5, the rate of fatal and injury-causing traffic accidents is higher in the western and southwestern parts of Türkiye compared to other provinces. These regions are also areas where academic achievement is high. Although this research establishes a relationship between the rate of fatal and injury-causing traffic accidents and academic achievement, the nature of this relationship is not intended to be explained. However, it is understood that urbanization influences both academic achievement and the rate of fatal and injury-causing traffic accidents. Findings from a study on traffic accidents in Türkiye by Asirdizer et al. (2014) indicate a significant relationship between fatalities and injuries in traffic accidents and the number of vehicles in a region. When examining the ratio of fatal and injury-causing traffic accidents to the number of vehicles in the study, regional differences seem to disappear. Accordingly, as the number of vehicles increases in a region, it is understood that both the incidence of fatalities and injuries in traffic accidents also increases. It is expected that economically more developed regions in Türkiye, with higher levels of tourism and industrial activities, would have a higher number of vehicles. Therefore, in these regions, not only a higher rate of fatal and injury-causing traffic accidents but also higher academic achievement would be anticipated.

Another variable shared between two different types of analyses is the ratio of individuals with a university and higher education degree. It is understood that regions with a high ratio of university and higher education graduates also have high academic achievement. The map below illustrates the ratios of individuals with university and higher education degrees by province.

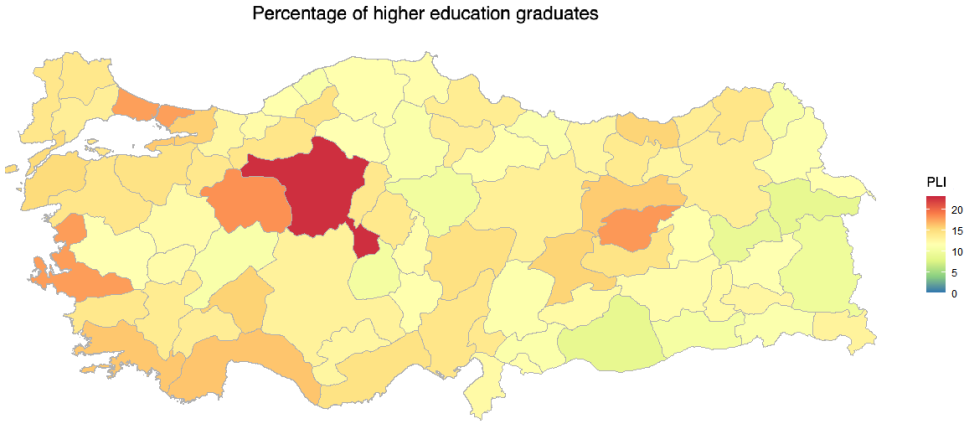


Figure 6. *Percentage of higher education graduates - As the map transitions from green to red, the ratio of residents with higher education increases in a region. The data used in creating the map corresponds to the TÜİK (Turkish Statistical Institute) data analyzed in the research.*

As illustrated in Figure 6, initially, including the capital city Ankara, the provinces with the highest ratios of university and higher education graduates are Istanbul and Izmir. Tunceli follows closely. Ankara, as the capital, holds a distinctive characteristic as the bureaucratic center of the country. As Şenyapılı (2016) indicated, this results in a higher number of educated individuals, particularly bureaucrats responsible for maintaining the bureaucratic functioning of the state. Istanbul, being the industrial powerhouse of Türkiye, may also have a high number of educated individuals due to the demand for white-collar workers in various industries.

In Türkiye, especially in rural settlements where adequate sewer infrastructure is lacking, toilets are often located in the yards of houses. Similarly, in shanty towns, communal toilets are commonly found. The rate of having a toilet inside the house provides information about a region's urban, rural, and formal or informal settlement patterns. Regions with a low rate of toilets inside the house are generally rural areas, while those with a high rate are urban areas.

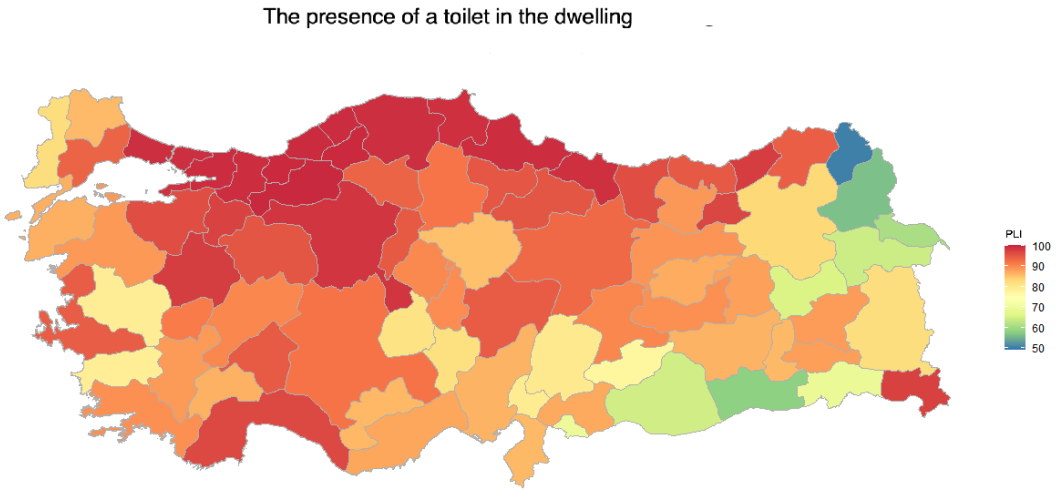


Figure 7. *The presence of a toilet in the dwelling - As the map transitions from green to red, the rate of having a toilet inside the house increases. The data used to create the map is consistent with the TÜİK (Turkish Statistical Institute) data used in the research.*

As observed in Figure 7, in the eastern and southeastern provinces of Türkiye, almost half of the households do not have toilets inside the house. Accordingly, it is plausible to assume that there is a high prevalence of rural settlement patterns in these regions, and academic achievement may be lower as a result.

Another variable identified consistently across different types of analyses is the satisfaction rate with one's health. The map below illustrates the variation in the satisfaction rate with health across provinces in Türkiye.

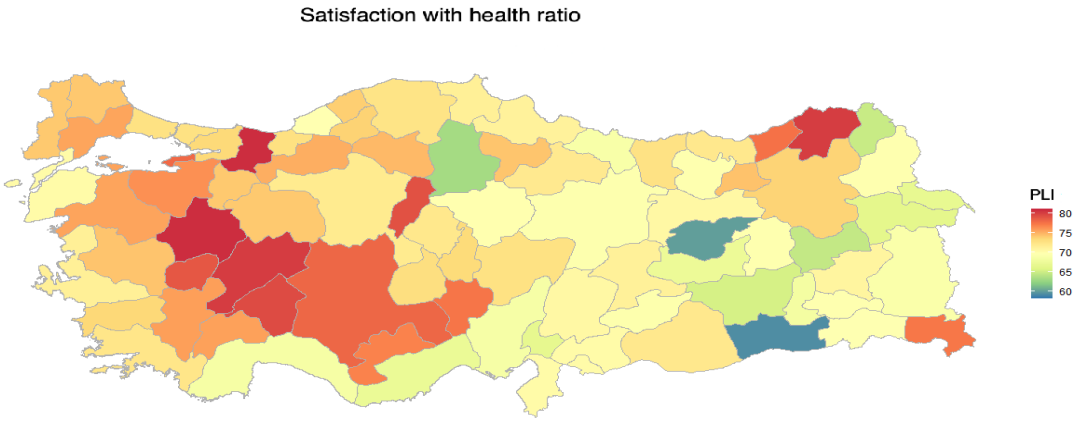


Figure 8. *Satisfaction with health ratio - As the map transitions from green to red, the satisfaction rate with health increases. The data used to create the map is obtained from the TÜİK dataset used in the research.*

As observed in Figure 8, the variable of satisfaction rate with health shows the lowest values in the southeastern and eastern provinces of Türkiye. When considered alongside other factors, it is possible to argue that urbanization plays a role in this variable as well. In regions where the level of urbanization is low, the satisfaction rate with health tends to be low. Consequently, it is possible to infer that public services related to health may not be adequately provided in these regions.

When examining studies on urbanization in Türkiye, it can be concluded that regions with relatively lower academic achievement also have lower urbanization rates. To enable a comparison with the maps presented above, Figure 9 below illustrates the levels of urbanization in districts of Türkiye.

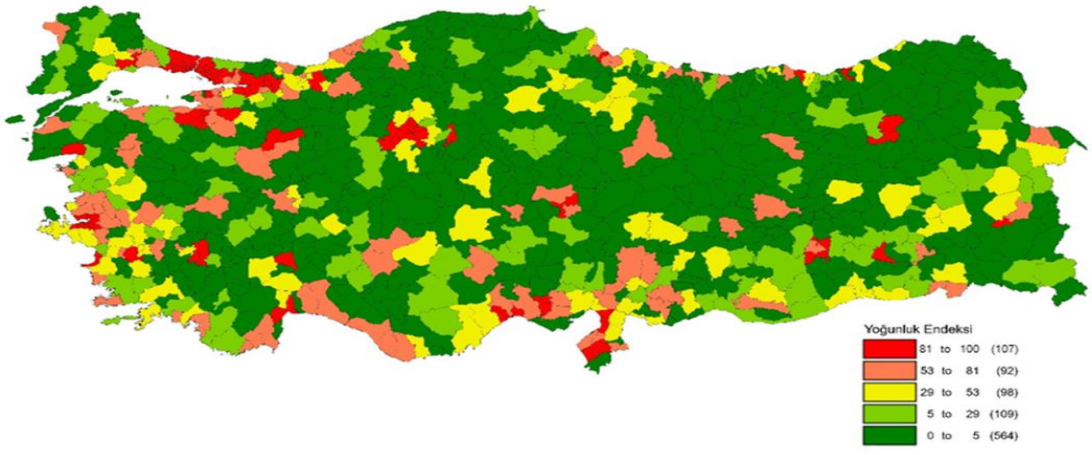


Figure 9. *Urbanization levels of districts in Türkiye - The map exhibits a transition from green to red. The green color indicates a low level of urbanization, while the red color signifies a high level. "yoğunluk endeksi" in the legend means "density index" (Sarı et al., 2019, p.31).*

The research conducted by Sarı et al. (2019) reveals that, although there are districts with higher urbanization levels throughout Türkiye, those with higher urbanization levels are predominantly located in the western and northwestern parts of the country. Similar findings parallel to this research are encountered in the current study. The map also indicates that the highest urbanization rates are along the coast of the Sea of Marmara, highlighting Istanbul's unparalleled urbanization. As understood from the map, urbanization rates are higher in districts located along the seaside. It is also evident from the map that urbanization is directly associated with port activities, tourism, and industry.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

The aim of this research is to understand which urban functions play a significant role in the relationship between urbanization and educational inequalities. To achieve this objective, a model was developed through stepwise linear regression analysis on the Provincial Life Index dataset provided by the Turkish Statistical Institute (TÜİK). Cities were then divided into two groups based on academic achievement levels, and discriminant function analysis was conducted. Finally, cluster analysis was performed to understand which urban functions may be influential in the formation of groups among cities. The data obtained from three different analysis methods were compared to reach conclusions.

The initial finding of the research indicates a strong association between urbanization and academic achievement. Particularly, variables such as infant mortality rate and the presence of indoor toilets within housing, serving as indicators of rural areas, suggest lower educational achievement in provinces where rural life is prevalent. This finding is in line with existing research demonstrating lower educational achievement in rural areas compared to urban areas (Cornelius & Mackey-Smith, 2022; Erdoğan et al., 2010; Forster, 2006; Guenther, 2013; Han et al., 2015; Perlín, 2010). However, previous studies have linked the lower quality of education with the conditions of schools, insufficient numbers of teachers, and the socio-economic and cultural levels of students. In this research, it is highlighted that different regional factors may also be associated with the quality of education. It is understood that in these regions with high infant mortality rates, people are also dissatisfied with their health. Additionally, the proportion of highly educated individuals is significantly low in these areas. In other words, it is evident that social services other than education and health and reproductive services are not adequately provided in these regions.

This situation is recognized in the literature as a sign of the concentration of poverty in specific areas (Collier & Venables, 2014; Ooi & Phua, 2007). Additionally, it is noted that in areas where poverty is concentrated, there is also a tendency towards class homogenization. Consequently, it is argued that in regions where services such as education and health are insufficient, there is a lack of middle-class individuals with high levels of education who could serve as role models for lower classes and upper classes capable of providing necessary civic engagement for the development of a particular region through their personal connections (Sykes, 2011; Sykes & Musterd, 2011). The absence of educated middle classes to serve as role models for the lower classes and the absence of upper classes who could potentially facilitate access to educational opportunities in the region also contribute to the low quality of education. Additionally, the high number of foreign migrant populations in southeastern provinces where infant mortality rates are highest may also have an impact. It is possible that in some provinces in this region, such as Kilis, the number of foreign migrants exceeds the number of locals, and these impoverished migrants have significantly low educational levels (Koca & Altınoluk, 2022). Çavuşoğlu (2016) argues that services in these provinces are deliberately kept inadequate because individuals in these provinces with low life satisfaction rates are encouraged to migrate to highly urbanized provinces to provide the labor force needed by the industry, which is seen as a policy. However, in this research, it is observed that highly educated individuals are concentrated in certain provinces. This finding aligns with the results in the literature indicating migration to regions offering higher-quality education due to the demand for better education (Forster, 2006; Lu et al., 2023, 2023; Rahman, 2010; Rutz & Balkan, 2022), but this research shows that the migration of highly educated individuals is not solely driven by the pursuit of quality education. Highly educated individuals are observed to concentrate particularly in provinces where indicators such as social and health services are also high. In other words,

highly educated individuals prefer to live in regions with high life satisfaction values. It is understood that this situation also has implications for academic achievement.

On the other hand, the findings obtained in the research also demonstrate that there is not a linear relationship between the level of urbanization and the quality of education. In other words, it is not possible to speak of an increase in academic achievement as urbanization levels rise. For instance, in the research, the indicator with the highest impact level in various analysis types, rooms per person, shows that academic achievement is not necessarily high in cities with high population density and slum areas. In the literature, the relationship between the rooms per person variable and urban areas is explained by the need to accommodate more labor force in urban spaces, leading to smaller homes or allowing for the formation of numerous slums around city centers (Buğra, 2018; Curley, 2005; Davis, 2020; Moomaw & Shatter, 1996). While city centers attract a large number of people by generating job opportunities, they often struggle to provide adequate services for the growing population. This is reflected in education through overcrowded classrooms, difficulties in teacher employment, and low academic achievement (Croft, 2004; Crowder & South, 2003; Sykes & Musterd, 2011). This situation, although not as prevalent as in areas where rural life is common, also indicates a low quality of education in provinces with high levels of urbanization.

This situation can be considered as an indication of the overurbanization problem occurring in certain cities in Türkiye. Particularly, the statistical significance of a variable such as the rate of fatal and injury traffic accidents, which is not directly related to educational studies, also helps explain this situation. In provinces where the number of fatal and injury traffic accidents is high, indicators such as life expectancy at birth, forest area per square kilometer, the number of highly educated individuals, and life satisfaction are also observed to be high. Based on Asırdizer's (2014) findings, it is understood that there is also a high number of vehicles in these regions. In other words, it is understood that affluent and educated individuals settle in coastal cities near the Aegean and southwestern coasts. As expressed by Lefebvre (1991) and elaborated by Harvey (2020), cities in Türkiye are becoming homogenized according to their functions, and the affluent prefer holiday and leisure spaces for settlement purposes. This type of settlement likely plays a role in the increase in academic achievement in these areas.

In conclusion, it is understood that the level of urbanization is a significant phenomenon in terms of educational outcomes, and an increase in the quality of education can be expected with the increase in the level of urbanization in a region. However, the study also demonstrates that urbanization is not the sole actor. While planned and balanced urbanization is understood to increase life satisfaction and academic achievement, unplanned urbanization occurring as uncontrolled population growth will undoubtedly lead to deep stratification among provinces and districts and significant education inequalities. The research highlights that regions with high life satisfaction also exhibit high academic achievement, revealing that these regions have lower levels of urbanization compared to cities that serve as centers of trade and industry.

Limitations

The most significant limitation of this study is that the research data is from 2016. It is possible that the data has changed over time. Therefore, the cross-sectional nature of the study is another limitation. Although the analysis methods used in the study were diversified to increase the reliability of the results, the limitation remains that regional factors were not thoroughly examined, and the results were reached in accordance with the generalizing nature of quantitative research methods. It is possible that different cultural factors played a role in the identified differences depending on the regions. Additionally, despite the comprehensive dataset and analysis conducted with data from numerous participants, it is likely that other factors play a role within the concept of urbanization.

Future Delimiters

Based on the findings of this research, it is suggested that longitudinal analyses such as panel data analysis be conducted to reach more precise results. Another suggestion is to use qualitative analysis methods for in-depth examination of regional differences. Conducting phenomenological and ethnographic studies based on the obtained results has the potential to add new variables to the urbanization literature. The research results indicate that the quality of education cannot be corrected solely through improvements in education. Therefore, it is recommended that regional development be achieved through social services, healthcare services, and infrastructure investments. At this point, strategies should be developed and followed by local administrators such as mayors, district governors, and governors rather than education management authorities and local school administrators. Measures at the level of the Ministry of Health are seen as a necessity for addressing issues such as infant mortality rate and dissatisfaction with health. Furthermore, considering that the research was conducted in the context of Türkiye, similar studies conducted in countries with different levels of development while adhering to the same principles may yield different results and help discover measures that can be considered as role models.

Declaration of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this research study. The research is conducted independently, and the authors have no affiliations with organizations or entities that might have a vested interest in the findings.

Reference

Ainsworth, J. W. (2002). Why does it take a aillage? The mediation of neighborhood effects on educational achievement. *Social Forces*, *81*(1), 117–152. https://doi.org/10.1353/sof.2002.0038

Andersson, E., & Subramanian, S. V. (2006). Explorations of neighbourhood and educational outcomes for young Swedes. *Urban Studies*, *43*(11), 2013–2025. https://doi.org/10.1080/00420980600897834

Andersson, R., Quigley, J. M., & Wilhelmsson, M. (2009). Urbanization, productivity, and innovation: Evidence from investment in higher education. *Journal of Urban Economics*, *66*(1), 2–15. https://doi.org/10.1016/j.jue.2009.02.004

Asirdizer, M., Uluçay, T., Hekimoğlu, Y., Yılmaz, İ., & Yavuz, M. S. (2014). Türkiye'de trafik kazaları, nüfus yoğunluğu ve motorlu taşıt sayısı arasındaki ilişki. *Adli Tıp Bülteni*, *19*(1), 29–37.

Baroutsis, A., & Lingard, B. (2017). Counting and comparing school performance: An analysis of media coverage of PISA in Australia, 2000–2014. *Journal of Education Policy*, *32*(4), 432–449. https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1252856

Bauder, H. (2001). 'You're good with your hands, why don't you become an auto mechanic': Neighborhood context, institutions and career development. *International Journal of Urban and Regional Research*, *25*(3), 593–608. https://doi.org/10.1111/1468-2427.00331

Bray, M. (2013). Shadow education: Comparative perspectives on the expansion and implications of private supplementary tutoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *77*, 412–420. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.03.096

Buğra, A. (2018). *Kapitalizm, yoksulluk ve Türkiye'de sosyal politika* (9th ed.). İletişim.

Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 28–42.

Çavuşoğlu, E. (2016). *Türkiye kentleşmesinin toplumsal arkeolojisi*. Ayrıntı.

Choy, L. H. T., & Li, V. J. (2017). The role of higher education in China's inclusive urbanization. *Cities*, *60*, 504–510. https://doi.org/10.1016/j.cities.2016.04.008

Collier, P., & Venables, A. J. (2014). Housing and urbanization in Africa: Unleashing a formal market process. *World Bank Policy Research Working Paper*, *6871*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2439694

Cornelius, K., & Mackey-Smith, K. (2022). Improving educational outcomes: Why don't remote schools in Australia measure up? *Issues in Educational Research*, *32*(3), 925–942.

Croft, J. (2004). Positive choice, no choice or total rejection: The perennial problem of school catchments, housing and neighbourhoods. *Housing Studies*, *19*(6), 927–945. https://doi.org/10.1080/0267303042000293017

Crowder, K., & South, S. J. (2003). Neighborhood distress and school dropout: The variable significance of community context. *Social Science Research*, *32*(4), 659–698. https://doi.org/10.1016/S0049-089X(03)00035-8

Curley, A. (2005). Theories of urban poverty and implications for public housing policy. *J. Soc. & Soc. Welfare*, *32*, 97.

Dasgupta, B., Lall, S. V., & Lozano Gracia, N. (2014). *Urbanization and Housing Investment* (SSRN Scholarly Paper 2968706). https://papers.ssrn.com/abstract=2968706

Davis, M. (2020). *Gecekoddu gezegeni* (4th ed.). Metis.

Erder, S. (2021). *İstanbul'a bir kent kondu: Ümraniye* (6. Baskı). İletişim.

Erder, S. (2023). *Yeni nesil popülizm ve kentsel gerilim: Pendik örneği*. İletişim.

Erdoğan, İ., Çifçili, V., & Meşeci-Giorgetti, F. (2010). Seviye belirleme sınavının dersler ve bölgesel farklılıklar açısından incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, *7*(1), 81–95.

Erdoğan, İ., Meşeci-Giorgetti, F., & Çiftçili, V. (2011). Seviye belirleme sınavı yordayıcıları ve eğitim imkânlarında eşitlik sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(1), 215–228.

Forster, C. (2006). The challenge of change: Australian cities and urban planning in the new millennium. *Geographical Research*, *44*(2), 173–182. https://doi.org/10.1111/j.1745-5871.2006.00374.x

Fox, J., & Monette, G. (1992). Generalized collinearity diagnostics. *Journal of the American Statistical Association*, *87*(417), 178–183. https://doi.org/10.1080/01621459.1992.10475190

Galster, G., Marcotte, D. E., Mandell, M., Wolman, H., & Augustine, N. (2007). The influence of neighborhood poverty during childhood on fertility, education, and earnings outcomes. *Housing Studies*, *22*(5), 723–751. https://doi.org/10.1080/02673030701474669

Guenther, J. (2013). Are we making education count in remote Australian communities or just counting education? *The Australian Journal of Indigenous Education*, *42*(2), 157–170. https://doi.org/10.1017/jie.2013.23

Hair, J. F., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis* (4th ed.). Prentice-Hall.

Han, K. T., Madhuri, M., & Scull, W. R. (2015). Two sides of the same coin: Preservice teachers' dispositions towards critical pedagogy and social justice concerns in rural and urban teacher education contexts. *The Urban Review*, *47*(4), 626–656.

Harvey, D. (2020). *Kent deneyimi* (E. Soğancılar, Trans.; 3. Baskı). Sel Yayıncılık.

Havighurst, R. J. (1967). Urbanization and education in the United States. *International Review of Education*, 393–409.

Hennig, C., Meila, M., Murtagh, F., & Rocci, R. (2015). *Handbook of cluster analysis*. CRC press.

Işık, O., & Pınarcıoğlu, M. (2021). *Nöbetleşe yoksulluk: Sultanbeyli örneği* (13th ed.). İletişim.

Ji, L., & Zhang, W. (2019). Fiscal incentives and sustainable urbanization: Evidence from China. *Sustainability*, *12*(1), 103. https://doi.org/10.3390/su12010103

Johnsson, T. (1992). A procedure for stepwise regression analysis. *Statistical Papers*, *33*(1), 21–29.

Kasarda, J. D., & Crenshaw, E. M. (1991). Third world urbanization: Dimensions, theories, and determinants. *Annual Review of Sociology*, *17*(1), 467–501. https://doi.org/10.1146/annurev.so.17.080191.002343

Kentor, J. (1981). Structural determinants of peripheral urbanization: The effects of international dependence. *American Sociological Review*, *46*(2), 201. https://doi.org/10.2307/2094979

Keyder, Ç. (2018). *İstanbul: Küresel ile yerel arasında* (5th ed.). Metis.

Kim, C. (1996). Cutoff values for cook's distance. *Communications for Statistical Applications and Methods*, *3*(2), 13–19.

Kim, C., & Storer, B. E. (1996). Reference values for cook's distance. *Communications in Statistics - Simulation and Computation*, *25*(3), 691–708. https://doi.org/10.1080/03610919608813337

Klecka, W. R., Iversen, G. R., & Klecka, W. R. (1980). *Discriminant analysis* (Vol. 19). Sage.

Koca, B., & Altınoluk, D. (Eds.). (2022). *Suriyeliler her yerde! Yerliler ve göçmenler*. İletişim.

Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.

Lu, Y., Shi, V., & Pettit, C. J. (2023). The impacts of public schools on housing prices of residential properties: A case study of Greater Sydney, Australia. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, *12*(7), 298.

Moomaw, R. L., & Shatter, A. M. (1996). Urbanization and economic development: A bias toward large cities? *Journal of Urban Economics*, *40*(1), 13–37. https://doi.org/10.1006/juec.1996.0021

Ooi, G. L., & Phua, K. H. (2007). Urbanization and slum formation. *Journal of Urban Health*, *84*(1), 27–34. https://doi.org/10.1007/s11524-007-9167-5

Pandey, S. M. (1977). Nature and determinants of urbanization in a developing Economy: The case of India. *Economic Development and Cultural Change*, *25*(2), 265–278. https://doi.org/10.1086/450946

Perlín, R. (2010). Theoretical approaches of methods to delimitate rural and urban areas. *European Countryside*, *2*(4), 182.

Pérouse, J.-F., & Danış, A. D. (2005). Zenginliğin mekânda yeni yansımaları: İstanbul'da güvenlikli siteler. *Toplum ve Bilim*, *104*, 92–123.

Rahman, M. M. (2010). The Australian housing market – understanding the causes and effects of rising prices. *Policy Studies*, *31*(5), 577–590. https://doi.org/10.1080/01442872.2010.497261

Rotolo, T., Wilson, J., & Hughes, M. E. (2010). Homeownership and volunteering: An alternative approach to studying social inequality and civic engagement1. *Sociological Forum*, *25*(3), 570–587. https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2010.01196.x

Rutz, H., & Balkan, E. M. (2022). *Reproducing class: Education, neoliberalism, and the rise of the new middle class in Istanbul*. Berghahn Books.

Sarı, V. İ., Gökyurt, F., & Doğan, T. (2019). Nüfus yoğunluğu ve kentsel işlevler ile Türkiye'de ilçelerin kentleşme düzeyinin ölçülmesi. *Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü Yayını*, *1*.

Şenyapılı, T. (2016). *Barakadan gecekonduya: Ankara'da kentsel mekanın dönüşü 1923—1960* (2nd ed.). İletişim.

Smith, C., Parr, N., & Muhidin, S. (2019). Mapping schools' NAPLAN results: A spatial inequality of school outcomes in Australia. *Geographical Research*, *57*(2), 133–150. https://doi.org/10.1111/1745-5871.12317

Sykes, B. (2011). *Spatial order and social position: Neighbourhoods, schools and educational inequality*. Universiteit van Amsterdam [Host].

Sykes, B., & Musterd, S. (2011). Examining neighbourhood and school effects simultaneously: What does the Dutch evidence show? *Urban Studies*, *48*(7), 1307–1331.

Tekeli, İ. (1991). *Kent planlaması konuşmaları*. TMMOB Mimarlar Odası Yayınları.

Tunç, S. (1969). *Türkiye'de eğitim eşitliğini engelleyen etkenler*. Sevinç Matbaası.

UZUN ÖZET

1.GİRİŞ

Bu çalışma, Türkiye illerindeki eğitim başarısını etkileyen kentleşme ve sosyoekonomik faktörlerin rolünü araştırmaktadır. Eğitim eşitsizlikleri, yalnızca bireysel veya sosyoekonomik göstergelerle değil, aynı zamanda mekansal ve kentsel süreçlerle de ilişkilidir. Kentleşme, sosyal, ekonomik ve çevresel koşulları dönüştürerek eğitim olanakları üzerinde çeşitli etkiler yaratmaktadır. Türkiye'nin farklı illeri arasındaki eğitim başarı farklarının kentleşme süreci ve ilgili göstergelerle nasıl şekillendiğini anlamak, bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2016 yılında yayımladığı İllerde Yaşam Endeksi verilerine dayanan bu araştırma, Türkiye'deki iller arasında kentleşme düzeylerine bağlı olarak ortaya çıkan eğitim eşitsizliklerini incelemektedir. Eğitim başarısındaki bölgesel farklılıklar, yalnızca bireysel çabalarla açıklanamaz; kentleşmenin sağladığı altyapı, sosyal hizmetler ve ekonomik fırsatlar da bu sürecin önemli bir parçasıdır. Bu çalışma, eğitimdeki eşitsizliklerin nedenlerini derinlemesine inceleyerek, kentleşmenin eğitim üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde analiz etmektedir.

Önceki araştırmalar, kentsel ve kırsal bölgeler arasındaki eğitim farklarının temelinde sosyoekonomik koşulların yattığını ortaya koymuştur. Eğitimdeki farklılıkların kentleşme ile ilişkisi ise genellikle kentleşme düzeyinin eğitime erişim olanaklarını artırması üzerinden açıklanır. Ancak bu çalışmada, kentleşmenin etkisi daha geniş bir perspektiften ele alınmış, sadece fiziki ya da ekonomik koşullar değil, kentsel mekandaki sosyal dinamiklerin de etkisi araştırılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, TÜİK'in 2016 İllerde Yaşam Endeksi verilerini kullanarak yapılmıştır. Veri seti, konut, istihdam, gelir ve sağlık gibi yaşam kalitesini ölçen 41 farklı göstergeyi içermektedir. Araştırmada, illerin Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TSE) ortalama puanları bağımlı değişken olarak ele alınmış, 39 farklı gösterge ise bağımsız değişken olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan analiz yöntemleri arasında aşamalı doğrusal regresyon analizi, ayırıcı fonksiyon analizi ve küme analizi yer almaktadır.

Aşamalı doğrusal regresyon analizi, illerin eğitim başarısı ile kentleşme göstergeleri arasındaki anlamlı ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu analiz, iller arasındaki eğitim başarı farklarını açıklamada önemli rol oynayan faktörleri ortaya koymuştur. Ardından, iller TSE başarılarına göre iki gruba ayrılmış ve ayırıcı fonksiyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz, iller arasındaki farklılıkların hangi göstergelere dayandığını anlamak için yapılmıştır. Son olarak, küme analizi kullanılarak iller arasındaki gruplandırma süreçleri ve bu süreçleri belirleyen değişkenler incelenmiştir.

3. Bulgular, Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bulguları, kentleşmenin eğitim başarısı üzerinde önemli etkiler yarattığını açıkça ortaya koymaktadır. Aşamalı doğrusal regresyon analizinde, kişi başına düşen oda sayısı, trafik kazası oranı, yükseköğretim mezunu oranı ve konutlardaki tuvalet bulunma oranı gibi değişkenlerin eğitim başarısı ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu göstergeler, illerin yaşam kalitesini ve dolayısıyla eğitimdeki başarıyı belirlemede kritik rol oynamaktadır. Özellikle kişi başına düşen oda sayısının yüksek olduğu illerde, eğitimde daha yüksek başarı oranları gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, yükseköğretim mezunu oranının da öğrencilerin eğitim performansı üzerinde güçlü bir olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Buna karşın, bebek ölüm oranı, işsizlik oranı ve sağlık memnuniyeti gibi değişkenlerin, eğitim başarıları üzerinde olumsuz etkileri olduğu saptanmıştır.

Ayırıcı fonksiyon analizine göre, iller arasındaki eğitim başarı farklarını belirleyen en önemli değişkenler, yükseköğretim mezunu oranı ve bebek ölüm oranıdır. Türkiye'nin doğu ve güneydoğu bölgelerinde, yüksek bebek ölüm oranlarının düşük eğitim başarıları ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular, sağlık hizmetlerine erişim ve sosyal hizmetlerin eksik olduğu bölgelerde eğitimdeki başarısızlıkların artabileceğini göstermektedir. Ayrıca, bölgeler arası farklılıkların derinleşmesinde kentsel altyapı ve sağlık hizmetlerinin eksikliği önemli rol oynamaktadır.

Kümeleme analizi ise, kişi başına düşen oda sayısının illerin eğitim başarısını açıklamada en önemli faktörlerden biri olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, kentleşmenin yaşam kalitesi ile doğrudan ilişkili olduğunu ve eğitim başarılarının bu göstergelerle bağlantılı olarak değiştiğini göstermektedir. Kentleşmenin yarattığı olanaklar eğitim başarısını olumlu yönde etkilemekle birlikte, aşırı kentleşmenin de eğitim üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği tespit edilmiştir. Örneğin, trafik kazalarının yoğun olduğu illerde, eğitim başarılarının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, kentleşmenin eğitim üzerindeki karmaşık etkilerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın genel bulguları, Türkiye'deki eğitim eşitsizliklerinin yalnızca eğitim sistemine bağlı olmadığını, aynı zamanda kentleşme ve sosyoekonomik koşulların da önemli rol oynadığını göstermektedir. Planlı kentleşme, altyapı yatırımları ve yaşam kalitesini artıracak sosyal hizmetlerin yaygınlaştırılması, eğitim eşitsizliklerini gidermede kritik bir rol oynayabilir. Özellikle kırsal bölgelerde sağlık hizmetlerine ve sosyal hizmetlere erişimin artırılması, eğitimde başarıyı destekleyecek önemli adımlardan biridir. Kişi başına düşen oda sayısı, eğitimde başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak öne çıkarken, yaşam kalitesinin yükseltilmesi de eğitimde eşitlik ve başarıyı artıracaktır.

Sonuç olarak, kentleşmenin planlı ve dengeli bir şekilde gerçekleştirilmesi, eğitimde başarıyı artırmak ve eşitsizlikleri gidermek için kritik bir öneme sahiptir. Türkiye'deki iller arasındaki eğitim farklarının azaltılabilmesi için sosyoekonomik ve mekansal faktörlerin dikkate alınarak planlanması gerekmektedir. Eğitim başarısının artırılması, sadece eğitim politikalarının değil, kentleşme ve sosyal hizmet politikalarının da bir arada ele alınmasını gerektirmektedir. Kentleşme düzeyi yüksek olan illerde yaşam kalitesinin artmasıyla birlikte eğitim başarısında da artış gözlemlenmiştir. Ancak aşırı kentleşmenin getirdiği yoğun nüfus ve altyapı eksiklikleri gibi unsurlar eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bulgular, Türkiye'nin eğitim politikalarının gelecekteki yönelimleri için rehber niteliğindedir ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada etkili sonuçlar doğurabilir.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022.12

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this research study. The research is conducted independently, and the authors have no affiliations with organizations or entities that might have a vested interest in the findings.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 1232– 1251. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1559955

Türkçe Öğretmenlerinin Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına İlişkin Görüşleri ve Açık Uçlu Soru Yazma-Puanlama Yeterlik Algıları

Turkish Language Teachers' Opinions on the Use of Open-Ended Questions and Their Perceptions of Competence in Writing and Scoring Open-Ended Questions

Atilla DİLEKÇİ[1]

Geliş Tarihi (*Received*): 02.10.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 05.05.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Bu araştırmada MEB'in (Millî Eğitim Bakanlığı) açık uçlu sorular üzerinden okul derslerinin değerlendirmesi kararı sonrasında öğretmenlerin açık uçlu sorulara dair görüşlerini, bu soru türünde ölçme aracı hazırlama yeterliklerini ve açık uçlu soruları puanlamaya yönelik uygulamalarını belirlemek amaçlanmıştır. Buna göre araştırma durum çalışmasına göre yapılmış, ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen 21 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilerek veriler toplanmıştır. Veriler içerik analizine göre çözümlenerek bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler açık uçlu soru türünün avantajları ve sınırlılıkları olduğu kanaatindedir. Öğretmenlerin çoğunluğu açık uçlu soru hazırlamada ve puanlamada kendilerini yeterli görmektedir. Ancak öğretmenlerin kazanıma uygun, anlaşılır, puanlama ölçütleri net ve farklı bilişsel düzeyler için soru hazırlamada zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Puanlamada güvenirliği sağlamak için öğretmenlerin ayrıntılı cevap anahtarı hazırladıkları, öğrenci isimlerini kapatarak sırayla soruları puanladıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, MEB'in okul sınavlarında açık uçlu soruların kullanılması kararı hakkında olumlu bir yaklaşım içindedir. Bu kararın Türkçe eğitimi için geliştirici ve tamamlayıcı bir karar olduğunu ancak kararın uygulanmasının zamana yayılması ve bu konuda eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Açık uçlu soru, Soru yazma, Soru puanlama, Ölçme ve değerlendirme

&

Abstract: The study aims to determine teachers' views on open-ended questions, their competencies in preparing measurement tools and practices related to scoring open-ended questions on the decision of MoNE (Ministry of National Education) to evaluate courses through open-ended questions. Case study design was adopted, and data were collected through interviews with 21 Turkish teachers selected via criterion sampling. Content analysis was used to analyse data. Teachers are of the opinion that open-ended question type has advantages and limitations. The majority of teachers consider themselves competent in preparing and scoring open-ended questions. It was revealed that teachers had difficulties in preparing questions tailored to the outcome, understandable with clear scoring criteria and different cognitive levels. To ensure reliability in scoring, teachers were observed to prepare detailed answer keys and scored the questions in order by covering students' names. Teachers have a positive attitude towards the decision by the MoNE regarding the obligation to use open-ended questions in school exams. They have stated that it is a developmental and complementary decision for Turkish education, yet the implementation of the decision should be spread over time and trainings should be provided.

Keywords: Open-ended question, Question-writing, Question-scoring, Measurement and evaluation.

Atıf/Cite as: Dilekçi, A (2025). Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin görüşleri ve açık uçlu soru yazma-puanlama yeterlik algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1232-1251, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1559955*.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Doç. Dr. Atilla Dilekçi, Aksaray Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, dilekciatilla@gmail.com, ORCİD: 0000-0001-5393-9570

*Thiswork is licensedunder a Creative CommonsAttribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretim; hedef, öğrenme yaşantıları, ölçme ve değerlendirme sistemi üzerine yürütülen kurumsal bir faaliyettir. Ortaya konan hedeflerin derslerde öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı ölçülür ve değerlendirilir. Bu değerlendirme sürecine göre hedefler gözden geçirilir, öğrenme yaşantıları yeniden tasarlanır. Ölçme ve değerlendirme amacına ve işlevine göre sürekli olarak devam eden bir süreçtir. Değerlendirme ögesiyle eğitim sisteminin kontrolü yapılır, sistemin aksayan yönleri belirlenir ve düzeltilir (Baykul, 2010).

Ölçme ve değerlendirme eğitimi gelişigüzel olmaktan kurtaran, öğretimin birikimli devam etmesini sağlayan bir unsurdur. Ölçme ve değerlendirme; öğretim faaliyetlerinin başında tanılayıcı, öğretim faaliyetleri yapılırken biçimlendirici ve öğretim faaliyetlerinin sonunda değer verme işlevlerini yerine getirir. Tanılayıcı ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ölçülür. Buna göre öğretimin planlaması yapılır. Biçimlendirici ölçme ve değerlendirmede öğretim sürecinde öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığı, öğretim sürecinin etkili olup olmadığı değerlendirilir. Böylece öğretim süreci devam ederken öğrencilerin dersi anlama durumları belirlenerek gerekli olduğu hâllerde yeni öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri ile ders zenginleştirilir ya da öğrencilere konuyu anlaması için daha fazla zaman verilir. Değer verme ya da not vermeye yönelik yapılan bu değerlendirme yaklaşımında öğrencilerin öğretim faaliyetlerinin sonunda konuyu bilme düzeyi ölçülür ve öğrencilere bir puan ya da not verilir. Öğretmenin verdiği bu puanla öğrenciler sonraki öğrenim kademelerine geçer. Ölçme ve değerlendirme farklı zamanlarda ve farklı amaçlar için sürekli olarak devam eder.

Okullarda ölçme ve değerlendirme genellikle sorular ile yapılır. Bu soruların yapısı, türü farklılıklar gösterebilir. Genel olarak sorular öğrencilerin cevabını tercih ettiği sorular ve öğrencilerin cevabını yapılandırdığı sorular olarak ikiye ayrılabilir. Öğrencilerin cevabını tercih ettiği sorular çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve eşleştirme soru türleridir. Öğrencilerin cevabını yapılandırdığı sorular açık uçlu sorular olarak ifade edilen kısa cevaplı ya da uzun cevaplı sorulardır.

Çoktan seçmeli soru türlerinin geçerlik ve güvenirliklerin yüksek olması, kolay uygulanabilir ve puanlanabilir olması dolayısıyla okullarda sıklıkla kullanılan soru türleridir (Koyuncu ve Özer Özkan, 2019). Bu sorular kullanışlığı nedeniyle öğretmenlerin tercih ettiği, yazma ve kendini ifade etme baskısı olmaması nedeniyle öğrencilerin olumlu bir yaklaşıma sahip olduğu sorulardır. Ulusal sınavlarda ise milyonlarca öğrencinin sınav yapılması ve değerlendirilmesi kolay olduğundan ayrıca ortaya çıkan sonuçların geçerli ve güvenilir olması bakımından kullanılır. Ancak bu sorularla bilgi ve kavrama bilişsel düzeylerin ölçülmesi daha uygundur. Çoktan seçmeli soru türü Türkçe dersi için gerekli olan söz varlığı, anlatım, yorumlama, çözümleme ve sentez gibi üst bilişsel beceriler için yetersizdir (Nuhoğlu vd., 2008). Çoktan seçmeli sorular Türkçe dil becerilerinin gelişimi ve ölçülmesi için uygun değildir (Duran ve Tufan, 2017). Bu soru tipinin en büyük eksikliği öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri ve yaratıcılıklarını sergileyememeleridir (Bahar vd., 2012). Türkiye'de yapılan LGS gibi geniş ölçekli sınavlarda uzun yıllardır sadece çoktan seçmeli soru türünün kullanılması nedeniyle öğretmenler sınavlarında çoktan seçmeli soruları tercih etmektedir (Koyuncu ve Özer Özkan, 2019). Öğretmenlerin ders işleme sürecinde, sıklıkla kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarını ve tercihlerini belirlemektedir (Struyven vd., 2006). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrencileri çoktan seçmeli soru türünde test çözmeye itmektedir (Önder, 2008). Öğretmenlerin sınıfta çoktan seçmeli test çözmeyi bir öğretim etkinliği gibi kullanmaları, öğrencilerin konuyu öğrenmekten ziyade soru çözüm yöntemlerini ezberlemelerine neden olmaktadır (Berberoğlu, 2009). Geniş ölçekli sınavlar öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tercihlerini belirlemekte, bu durum öğretim sürecini ve öğrencilerin çalışma usullerini etkilemektedir. Oysa tek tip değerlendirme yapmak tek tip insan yetiştirmeye hizmet edecektir

(Berberoğlu, 2006). Çoktan seçmeli sorularla yürütülen öğretim faaliyetleri nihayetinde öğrenciler seçenekli sorulara cevap bulmaya alışır, günlük hayattaki herhangi bir sorun karşısında kendi seçeneğini oluşturmakta zorlanır. Öğrenciler düşünen, fikir üreten, eleştiren ve yaratıcı fikirler ortaya koyan birey olma profilinden uzaklaşır (Koyuncu ve Özer Özkan 2019). Konak (2010) sadece seçenekler arasında birini seçmeye dayalı çoktan seçmeli sorular ile düşünme becerilerinin kazanılıp kazanılmadığının yoklanamayacağını ve becerilerin gelişim seyrinin izlenemeyeceğini belirtmiştir.

Üst düzey düşünme becerilerinin sorgulandığı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin değerlendirilebildiği soru türü açık uçlu sorulardır. Bu sorular ile öğrencilerin uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez bilişsel düzeyleri ölçülebilir. Açık uçlu sorular öğrencilere konu üzerinde yoğunlaşarak düşünme, uygulama yapma, bilgiyi çözümleme ve düşünce üretme imkânı verir (Brookhard, 2015). Açık uçlu sorular Türkçe alan bilgisinin çok yönlü denenmesine imkân sağlar (Nuhoğlu vd., 2008). Açık uçlu sorular öğrencilerin söz varlığının, anlatım ve yorum yeteneklerinin gelişiminde oldukça önemlidir (Duran ve Tufan, 2017). Bu soruların esnek, ifade etmeye dönük yapısı dikkate alındığında öğrencilerin çok yönlü, üst düzey düşünen ve kendini ifade edebilen bireyler olması, öğrencilerin kendilerini sorgulaması ve ortaya koyması için gerekli ve önemli bir işleve sahiptir.

Açık uçlu soruların okunması, puanlanması zaman aldığından öğretmenlerin sınırlı bir şekilde tercih ettiği bilinmektedir. Bunun yanında öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda kaygılanması nedeniyle bu soru türlerine karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Milyonlarca öğrencinin girdiği lise ve üniversite sınavlarında puanlamanın zor olması, puanlamaya öznelliğin karışması gibi durumlardan ulusal sınavlarda kullanılmadığı bilinmektedir. Hiçbir soru türü tam anlamıyla mükemmel değildir ve bütün eğitsel durumlara uygun olduğu söylenemez (İn'nami ve Koizumi, 2009). Her bir soru türünün avantajları ve sınırlı yönleri vardır (Gültekin ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2012).

Nitelikli, donanımlı, üst düzey düşünen ve sorgulayan, iletişim becerisi gelişmiş bir kuşak yetiştirmek için öğretim programlarındaki hedeflerin yanında öğretim sürecinin de buna uygun tasarlanması gerekir. Buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirmenin de bu becerileri ölçmesi ve buna yönelik öğretmenlere ve öğrencilere dönüt vermesi gerekir. Nitelikli bir eğitim ve iyi yetişmiş öğrenciler için ölçme ve değerlendirmenin de değişmesi, okullardaki bilgi ve kavramaya yönelik testlerin dönüşmesi gerekir. Bu bakış açısıyla MEB okul sınavlarında açık uçlu soruları zorunlu yapmıştır. "Ülke ya da il/ilçe genelinde yapılacak ortak yazılı sınavlar hariç, okullarda yapılan tüm sınavlar cevaplarını öğrencilerin oluşturduğu ve farklı bilişsel düzeyde kazanımları ölçen maddelerden oluşan yazılı yoklama şeklinde yapılır" (MEB, 2023) Buna göre okullardaki sınavlarda çoktan seçmeli sorular kullanılmayacak bunun yerine açık uçlu sorular kullanılacaktır. Önceki araştırmalarda eğitim sistemimiz içerisinde açık uçlu soruların okunup puanlaması zahmetli görüldüğü için fazla tercih edilmemektedir (Duran ve Tufan, 2017). MEB okul sınavlarında açık uçlu sorularını kullanma kararının ardından öğretmenlerin açık uçlu soru sormaya yönelik tutumlarını belirlemek, açık uçlu soru hazırlama, puanlama ve değerlendirme yeterliliklerinin olup olmadığı önem kazanmıştır.

Alanyazında çoktan seçmeli ve açık uçlu soru türlerine ilişkin öğrencilerin görüşlerini ortaya koyan çalışmalar (Akay vd., 2006; Birgili, 2014; Duran ve Tufan, 2017; Eren 2015; Gültekin ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2012; Koyuncu ve Özer Özkan, 2019; O'Neil ve Brown, 1998) olduğu görülmüştür. Duran ve Tufan (2017), araştırmalarında çoktan seçmeli sorular ile açık uçlu soruların öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkilerini de ortaya koymuştur. Kurt vd. (2019) açık uçlu soruların puanlanmasında, puanlayıcılar arasında ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin bakış açısına göre açık uçlu soru türlerine ilişkin araştırmalar sınırlıdır. Açık uçlu soru türlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek, uygulamada ve puanlamada yaşadıkları sorunları belirlemek önemlidir. Nitekim MEB politikalarının uygulanmasında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Öğretim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme temel bir işleve sahiptir. Ölçme ve değerlendirme nihayetinde öğretimin niteliği ve öğrencilerin başarısı değerlendirilir. Ölçme ve değerlendirmede hangi

soru türünün sorulacağı uygulayıcı öğretmenin amacına göre değişkenlik göstermekte ve soru türüne göre öğrencilerin akademik performansı etkilenebilmektedir. MEB'in açık uçlu sorular üzerinden okul derslerinin değerlendirilmesi kararı sonrasında öğretmenlerin açık uçlu sorulara dair görüşleri, bu soru türünde ölçme aracı hazırlama yeterlikleri, açık uçlu soruların güvenilir puanlamasına yönelik bilgilerini ortaya koymak önemlidir. Nitekim açık uçlu soruların okul sınavlarında zorunlu kullanımı, okullarda ölçme ve değerlendirme anlamında yeni bir anlayışın ortaya çıktığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu yeni ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin ortaya konması MEB'e ve alanyazına katkı sunacaktır. Bunun için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1- Türkçe öğretmenleri sınavlarda daha çok hangi soru türünü kullanmaktadır? Bu tercihin gerekçesi nedir?

2- Türkçe öğretmenlerine göre sınavlarda çoktan seçmeli, eşleştirme vb. soru türlerini kullanmak ile açık uçlu soru türünü kullanmak arasında ne tür fark vardır?

3- Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe dersini açık uçlu sorular ile değerlendirmenin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

4- Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlamada kendilerini yeterli bulma durumları nasıldır? Türkçe öğretmenleri açık uçlu soruları hazırlarken ne tür zorluklar yaşamaktadır?

5- Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru puanlamada kendilerini yeterli bulma durumları nasıldır? Türkçe öğretmenleri açık uçlu soruları puanlarken güvenirliği ve objektifliği sağlamak için neler yapmaktadır?

6- Türkçe öğretmenleri MEB'in okul sınavlarının açık uçlu sorularla yapılması kararı hakkında ne düşünmektedir?

7- Türkçe öğretmenleri üst öğretime geçiş sınavlarında açık uçlu soruların kullanılması hakkında ne düşünmektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışmasında araştırmaya konu olan kavram derinlemesine incelenir, konu ve kavramlar tüm yönleriyle ortaya konur. Bir durumla ilgili etkenler kapsayıcı bir bakışla incelenir, ilgili duruma etkileri ve durumdan etkilenmeleri ilişkisel ağlarının tüm yönleriyle ortaya konmasına odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada öğretmenlerin açık uçlu soru türüne yaklaşımları, açık uçlu soru yazma yeterlikleri ve okul sınavlarının açık uçlu sorularla yapılmasına yönelik görüşlerine odaklanılmış ve bu durum tüm yönleriyle ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu 21 Türkçe öğretmenidir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre seçilmiştir. Ölçüt örneklemede temel yaklaşım önceden belirlenmiş ölçütleri, özellikleri karşılayan kişiler ile çalışılır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacının belirlediği ölçütlere (en az 5 yıllık mesleki deneyim ve açık uçlu soru hazırlamak) uyan 21 Türkçe öğretmeni ile çalışma yapılmıştır. Bu ölçütlerin belirlenme gerekçeleri şöyle açıklanabilir. 5 yıllık deneyim ölçütü açık uçlu soruları kullanma zorunluluğu yönetmeliği öncesinde okullardaki ölçme ve değerlendirmeler konusunda deneyim sahibi olup yeni kararın uygulanma sürecine ilişkin görüşleri belirlemektir. Açık uçlu soru yazma hazırlama deneyimini ölçüt olarak belirlemenin gerekçesi bu soru türünü hazırlama, uygulama ve puanlama süreçlerini deneyimleyen öğretmenlerin görüşlerini belirlemenin araştırmanın amaçlarına uygun olacağı düşünülmüştür.

Tablo 1.
Öğretmenlerin bilgileri

Kişisel bilgiler		**f**
Cinsiyet	Erkek	14
	Kadın	7
Yaş	31-40	16
	41-50	5
Hizmet yılı	6-10	4
	11-15	7
	16-20	9
	21-25	1

Tablo 1'de, araştırmaya katılan öğretmen grubuna ilişkin bilgiler verilmiştir. Buna göre araştırma grubu daha çok erkeklerden, 31-40 yaş grubundan ve 16-20 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenlerden oluşmuştur.

2.3. Veri toplama aracı ve süreci

Nitel veri toplama süreçlerine uygun olarak araştırmada görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Bunun için öncelikle 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu form üç alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuş, yapılan değerlendirmeler neticesinde bazı sorular birleştirilmiş ve 7 soruluk görüşme formuna dönüştürülmüştür. Ardından üç Türkçe öğretmenine incelenmesi için verilmiş ve soruların anlaşılırlığında bir sorun olmadığı belirlenmiştir. 10 Türkçe öğretmeni ile teke tek yüz yüze görüşmeler yapılmış öğretmenlerin verdiği her bir soru yazılı olarak kaydedilmiştir. 11 Türkçe öğretmenine Google Forms üzerinde görüşme soruları iletilmiş ve öğretmenlerin soruları cevaplamasıyla veriler elde edilmiştir. Çalışma grubundaki katılımcılardan bazılarının farklı şehirlerdeki okullarda görev yapıyor olması dolayısıyla yüz yüze bir araya gelinememiş, katılımcılarla dijital platformlar aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yapılan görüşmelerde katılımcılardan edinilen bilgilerin benzer olmaya ve birbirini tekrar etmeye başlamasıyla "bilginin doygunluğu" ölçütü dikkate alınarak görüşmelere son verilmiştir.

2.4. Verilerin çözümlenmesi

Veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir. Öncelikle yüz yüze ve dijital platformdan elde edilen veriler bir araya getirilmiştir. Verilerde tutarlılığın sağlanması için araştırmacı ve bir alan uzmanı birbirinden bağımsız olarak verileri çözümlemiş ve temalar altında kategorilere ayırmışlardır. Öğretmenlerin her bir soruya verdiği cevaplar bir alanda toplanmış, bu veriler temalar altında sınıflandırılmıştır. Her bir soruya verilen cevaplar için bu işlem yapılmıştır. Ardından araştırmacı ve alan uzmanı yaptıkları veri çözümlemesini karşılaştırmış uyuşmayan kısımlar tekrar ele alınmış, ortak bir karara vararak uygun bir temaya yerleştirmişlerdir. Veri çözümlemesinin güvenirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) formülüne göre araştırmacı ve alan uzmanın tutarlılığı hesaplanmış ve %88 oranında sonuçların tutarlı olduğu hesaplanmıştır. Bu sonucun güvenirlilik için yeterli olduğu söylenebilir.

3. BULGULAR

Bulgular, araştırma sorularına göre yedi başlık altında sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin sınavlarda en çok tercih ettikleri soru türü ve tercih nedenleri

Türkçe öğretmenlerinin sınavlarda en çok kullandıkları soru türleri ve bu soru türünü tercih nedenlerine ilişkin görüşleri incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Soru Türleri

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Sınavlarda tercih edilen soru türü	Çoktan seçmeli	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21	20
	Doğru-Yanlış	2, 3, 11	3
	Eşleştirme	2, 21	2
	Boşluk doldurma	3, 21	2
	Kısa cevaplı sorular	13, 19	2
Çoktan seçmeli soru tercih nedenleri	Kolay değerlendirme imkânı vermesi	5, 7, 10, 15, 17, 19, 20	7
	Merkezi sınavlarda kullanılması	4, 9, 15, 16, 18	5
	Kapsam geçerliliği	1, 7, 15	3
	Güvenilir olması	7, 17	2

Tablo 2'de, öğretmenlerin çoğunlukla çoktan seçmeli soru türlerini sınavlarda kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çoktan seçmeli soru türünü tercih nedenlerinin kolay ve kullanışlı olması, geçerlik ve güvenirliğin yüksek olmasıdır. Bunun yanında merkezi sınavlarda da bu soru türünün kullanılması tercih nedeni olmuştur. Öğretmen görüşlerinden kesitler temalar altında verilmiştir.

Sınavlarda tercih edilen soru türü

"Çoktan seçmeli, eşleştirme, D/Y (K2). Çoktan seçmeli, doğru yanlış ve boşluk doldurma (K3). Çoktan Seçmeli (K6). Çoktan seçmeli Test. Kapsam geçerliliği, nesnel olması, kolay okunması sebebiyle (K7). Çoktan seçmeli sorular (K8). Sınavlara yönelik ders planlamasını yapmak amacıyla çoktan seçmeli test uygulamasını yapmaktayım (K9). Test çünkü okuması kolay (K10). Çoktan seçmeli, doğru-yanlış vb. türleri kullanıyorum (K11). Test tekniğini kullanıyorum (K12). Kısa cevaplı sorular (K13). Çoktan seçmeli (K14). Çoktan seçmeli ve kısa cevaplı (K19). Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme (K21)."

Çoktan seçmeli soru tercih nedenleri

"Çoktan seçmeli. Daha kapsayıcı olduğunu düşünüyorum (K1). Test çözdürme. Merkezi sınav odaklı olacağından (K4). Test, okuması kolay (K5). "Soru-cevap ve denemeler. Soru-cevap daha hızlı bir ölçüm yapmamı sağlıyor. Denemeleri de konular bittikçe konuların iyi öğrenilip öğrenilmediğini ölçmede kullanıyorum. Sınava da hazırlık olması açısından da deneme kullanıyorum (K15). Test soru türünü kullanıyorum. Sınavlara yönelik test yöntemini de geliştirmelerini sağlayabilmek için tercih ediyorum (K16). Çoktan seçmeli. Değerlendirmesi süre bakımından daha hızlı, kolay ve objektif (K17). Çoktan seçmeli soruları kullanıyorum. Sınavlara hazırlıkta daha etkili olduğunu düşünüyorum (merkezi sınavlarda) (K18). Çoktan seçmeli soru türlerini kullanıyorum. Çünkü kısa zamanda ölçme ve değerlendirme imkânım oluyor (K20)."

3.2. Öğretmenlere göre açık uçlu soruların diğer soru türlerine göre avantajları ve sınırlıkları

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu sorular ile diğer soru türlerini karşılaştırmalarına yönelik görüşleri incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Açık uçlu soruların diğer soru türlerine göre avantajları ve sınırlıkları

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Avantajlar	Üst düzey bilişsel beceriler ölçebilir.	7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	7
	Yazılı anlatım becerisini geliştirir.	2, 11, 15, 16, 19, 21	6
	Şans faktörünü ortadan kaldırır.	4, 11, 16, 18	4
	Düşünme ve muhakeme becerisini geliştirir.	1, 6, 21	3
	Öğrencilerin detaylı tanımlanmasını sağlar.	10, 17	2
Sınırlılıklar	Puanlanması zordur.	3, 5, 6, 8, 10, 13, 14	7
	Puanlanmayı öznellik etkileyebilir	3, 17	2
	Kapsam geçerliliği düşüktür.	12	1

Öğretmenlerin açık uçlu soru türünü diğer türlere kıyasla hem avantajları hem de sınırlılıkları olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Avantajları; üst düzey bilişsel süreçleri değerlendirme imkânı vermesi, yazılı anlatım becerisini geliştirmesi ve şans başarısını ortadan kaldırmadır. Sınırlılıkları; puanlamasının zor ve öznel olması ve kapsam geçerliliğinin zayıf olmasıdır. Öğretmen görüşlerinden kesitler temalar altında verilmiştir.

Avantajlar

"Açık uçlu sorular, öğrencileri daha çok muhakeme yapmasını sağlıyor (K1). Yazılı ifade becerisine katkı sağlamak (K2). Çoktan seçmeli, eşleştirme sorularında öğrenci başarısını değerlendirmek daha yetersiz. Şans faktörü etkili olduğundan. Sallayarak veya şans eseri doğruyu bulmaları daha kolay. Açık uçlularda bu mümkün değil (K4). Açık uçlu sorular daha çok zorlayıcı fakat daha çok geliştirici bir türdür (K6). Okuması kolay, öğrenci şansı devreye giriyor. Açık uçlu sorularda ise öğrencinin düzeyi daha iyi anlaşılıyor. Öğrenciyi ezberden uzaklaştırıyor (K7). Açık uçlu sorularda öğrenciler kendi yorumlarını katabilir, bilgilerini kullanarak soru veya sorunlara çözümler üretebilir, kendi öğrenmelerini organize edebilir. Ancak çoktan seçmeli sınavlarda bu özellikleri kullanması güçtür. Her sorunun net bir cevabı olduğu için öğrenci yorumunu katamaz (K9). Açık uçlu sorular daha okuması zor ama öğrenciyi tanımak adına daha belirleyici (K10). Açık uçlu ile daha az soru sorulabilir ama daha üst düzey becerileri ölçebiliriz (K12). Yazılı kağıtlarını cevaplandırmada kolaylık sağlıyor (K14). Yazılı anlatım daha fazla. Açık uçlu sorularda öğrenci bildiğini yazılı olarak ifade ediyor (K15). İfade becerilerini ölçmek açısından açık uçlu sorular tercih edilmeli ayrıca öğrencinin bilgiye olan hakimiyeti ölçülmek isteniyorsa açık uçlu sorular şans faktörünü ortadan kaldırıyor (K16). Açık uçlu sorularda tam öğrenmenin gerçekleşmiş olması gerekir. Diğer türlerde şans faktörü çok yüksektir (K18). Çoktan seçmeli, eşleştirme soru türlerinde öğrencilerin anlatım gücünü, üslubunu görmemiz mümkün değilken açık uçlu soru türünü kullandığımızda öğrencilerin anlatım gücünü, üslubunu, noktalama işaretleri kullanımını görebiliriz (K19). Türkçe dersinde açık uçlu soru türünü kullanmak diğer soru türlerine göre öğrenciyi düşündürmeye, yorum yapmaya ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya katkı sağlıyor (K20). Eşleştirme, çoktan seçmeli soruları bilgiyi yansıtma, bilgiyi görme, bilgiyi ölçme gibiyken; açık uçlu sorulara verilen cevaplar düşünmeyi, yorumlamayı, kendini ifade edebilmeyi ön plana alır (K21)."

Sınırlılıklar

"Açık uçlu soruların okunması biraz daha zahmetli ve öznel olabiliyor (K3). Öğrenci yazılarını okumak açık uçlu sorularda çok zor (K5). Açık uçlu sorular daha çok zorlayıcı bir türdür (K6). Zaman (K13). Açık uçlu ile daha az soru sorulabilir (K12). Açık uçlularda yaklaşmış ya da kastetmiş diyerek puan verilebiliyor (K17)."

3.3. Öğretmenlere göre açık uçlu soruların olumlu ve olumsuz yönleri

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru türüne ilişkin görüşleri incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Açık uçlu soruların olumlu ve olumsuz yönleri

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Açık uçlu soru türünün olumlu yönleri	Yazılı anlatım becerilerini geliştirmesi	5, 6, 11, 14, 15, 17, 19, 21	8
	Doğru ve tam değerlendirme sağlaması	4, 11, 13, 18, 19, 20	6
	Üst düzey becerilerin değerlendirilmesi	1, 3, 12, 13, 16, 17	6
	Bilişsel becerinin gelişimine imkân vermesi	1, 3, 13, 17, 21	5
	Anlama ve anlatma becerilerini tam ölçmesi	7, 9	2
	Öğrenciyi tanımaya imkân vermesi	10	1
	Şans başarısını ortadan kaldırması	11	1
Açık uçlu soru türünün olumsuz yönleri	Puanlamada objektiflik sağlamanın zor olması	6, 8, 12, 15, 17, 20	6
	Öğretmenin iş yükünü artırması	4, 5, 10, 11, 12, 16	6
	Puanlamanın zaman alması	1, 11, 13, 15, 20	5
	Merkezi sınavlarla benzeşmemesi	2, 7	2
	İlgisiz cevaplara imkân vermesi	3, 21	2
	Kapsam geçerliliğinin zayıf olması	3, 8	2
	Güvenirliğinin düşük olması	8	1
	Nitelikli soru hazırlamanın zor olması	17	1

Tablo 4'te öğretmenlere göre açık uçlu soru türünün hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğu belirlenmiştir. Olumlu yönler çok yönlü gelişim sağlaması, bilişsel becerilerin değerlendirilmesidir. Olumsuz yönleri puanlamaya öznel durumların karışması puanlamanın zaman alması ve bu durumun iş yükü oluşturmasıdır. Öğretmen görüşlerinden kesitler temalar altında verilmiştir.

Açık uçlu soru türünün olumlu yönleri

"Olumlu yanı öğrencilerin zihinsel becerisi ve yorumla kabiliyetini artırıyor (K1). Bu sınav türüyle daha derin bilgi ve yorumlara ulaşılabilirken zaman zaman hareleme adı verilen şişirme ve ilgisiz cevaplarla da karşılaşılabiliyor. (K3), Açık uçlu sorularla değerlendirmek daha doğrudur (K4). Yazılı anlatım becerilerini geliştirir (K5). Türkçe dersinin genel amacı olan kendini ifade edebilme yeteneğini geliştiren tür açık uçlu sorulardır (K6). Okuma, anlama ve anlatma düzeyi çok iyi ölçülüyor (K7). Türkçe dersi dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerinden meydana geldiğinden dört temel dil becerisine hitap eden en iyi ölçüm yöntemi bence açık uçlu sorulardır (K9). Olumlu yönü daha iyi tanıyoruz öğrenciyi (K10). Öğrenciler dili kullanmada ve kendini ifade etmede daha etkinler. Yazım kuralları, noktalama işaretleri kullanmadaki eksiklikleri daha belirgin görüyoruz. Şans faktörü ortadan kalkıyor (K11). Üst düzey becerileri ölçebilmesi olumlu yönü (K12). Ayrıntıları fark edebilme (K13). Öğrencilerin yazı stilleri ve alışkanlıkları ölçmeye etki ediyor (K14). Yazılı ifadenin fazla kullanılması yönünden güzel (K15). Soruyu yorumlama becerisini ölçmek açısından başarılı buluyorum (K16). Düşünen öğrenen ifade eden bireyler yetiştirmek mümkün olacak. Analiz sentez basamaklarında ölçme yapma olanağı (K17). Öğrenmenin tam olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini gösterir (K18). Okuma-anlama yeteneğinin daha net görülmesi. Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlaması sebebiyle iletişim güçlerini arttırması (K19). Açık uçlu sorular öğrencinin konuyu öğrenip öğrenmediğini daha net ortaya koyuyor (K20). Düşünce ve ifade gücü gelişir (K21)."

Açık uçlu soru türünün olumsuz yönleri

"Olumsuz yanı daha çok zaman alıyor (K1). Merkezi sınavlara hazırlanmada tutarsızlık (K2). Tabii bu sınavların en olumsuz yönü kapsam geçerliliğini sağlamada yarattığı eksikliktir. Kazanım, konu dağılımı açısından kapsayıcılık

istenen düzeyde olamıyor (K3). Sadece değerlendirme aşamasında öğretmen için daha zorlayıcıdır (K4). Yazıları okumak öğretmen için çok zordur (K5). Değerlendirmesi objektiflik açısından zordur (K6). Olumsuz yönü ise: Yerleştirme vs. test ile yapılırken yazılı sınavların açık uçlu yapılması tutarsızlık oluşturuyor (K7). Açık uçlu sorular sınav sistemleriyle karşılaştırıldığında maalesef öğrencilerin cevaplamakta sıkıntı yaşadıkları sorular, ayrıca geçerlilik ve güvenirlilik ve kapsam bakımından da çoktan seçmeli sorulara göre daha düşük durumda (K8). Olumsuz yönü okuması zor (K10). Öğretmen açısından değerlendirme süreci uzuyor (K11). Subjektif olma riski taşıması değerlendirmenin daha çok zaman alması olumsuz yönleri (K12). Zaman sıkıntısı (K13). Sınav kağıdını okumak çok zaman alıyor ve puanlamada her zaman objektif olunamıyor (K15). Fakat değerlendirme açısından kullanım kolaylığı sağlamıyor (K16). Olumsuz yönü objektiflik ve soru hazırlamada öğretmen yeterliliği (K17). Açık uçlu soruları değerlendirmek diğer soru türlerini değerlendirmeye göre daha çok zaman alıyor. Diğer soru türlerine göre, objektif olmadığını düşünüyorum (K20). Bilgiden kopuk içi boş çok konuşan, fikri olmayıp zikri çok olan yapı üretme ihtimali var (K21)."

3.4. Öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlama yeterliklerine yönelik algıları ve hazırlama sürecinde yaşadıkları zorluklar

Türkçe öğretmenlerinin açık soru hazırlamada kendilerini yeterli bulma durumları ve hazırlama süreçlerinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlama yeterlikleri ve yaşadıkları zorluklar

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Soru hazırlamada yeterlik	Açık uçlu soru yazmada yeterli olduğunu düşünme	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20	17
	Açık uçlu soru yazmada yetersizlik yaşama	6, 15, 19, 21	4
Soru hazırlamada yaşanan zorluklar	Anlamsal sınırları belli anlaşılır bir soru yazma	12, 15, 19	3
	Puanlama ölçütleri oluşturma	15, 19	2
	Kazanıma uygun soru hazırlama	18, 20	2
	Her konu için soru hazırlamak kolay değil	6, 18	2
	Farklı bilişsel düzeydeki çocuklar için soru hazırlama	9, 16	2
	Bağlam hazırlama	15	1
	Zaman alması	2	1

Tablo 5'e göre öğretmenlerin çoğunluğu soru hazırlamada kendilerini yeterli görmektedir. Öğretmenlerin kazanıma uygun, anlaşılır, puanlama ölçütleri net ve farklı bilişsel düzeyler için soru hazırlamada zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler temalar altında verilmiştir.

Soru hazırlamada yeterlik

"Evet yeterli buluyorum (K1). Yeterli (K2). Yeterli buluyorum. Herhangi bir zorluk yaşamıyorum (K3). Yeterli buluyorum. Çok fazla zorlandığımı düşünmüyorum (K4). Herhangi bir zorluk yaşamıyorum (K5). Kendimi daha çok geliştirmem gerektiğini düşünüyorum (K6). Yeterliyim (K7). Yeterli buluyorum (K10). Yeterli buluyorum (K11). Büyük ölçüde yeterli olduğumu düşüyorum (K12). Yetersizim (K15). Yeterli olduğumu düşünüyorum (K16). Yeterli olduğumu düşünüyorum (K17). Kendimi yeterli buluyorum (K18). Şu an yeterli bulmuyorum (K19). Soru hazırlamada kendimi yeterli görmekten çok bunun bir gelişim süreci olduğuna inanıyorum. İlki, ikincisi, üçüncüsü vs. derken eninde sonunda iyi olacaktır diye düşünüyorum (K21)."

Soru hazırlamada yaşanan zorluklar

"Zaman alması (K2). Kendimi daha çok geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. Konu sınırlaması daha çok beni zorluyor (K6). Senaryoların olması, tüm şubelerde ortak yapılması sorun oluyor. Bazı öğretmen arkadaşlarım bazı konuları bitirirken kimi hiç başlamamış oluyor (K7). Soru hazırlama konusunda eğitimler aldığım için açık uçlu soru hazırlama da zorluk yaşamıyorum. Her sınıfın her öğrencinin seviyesine hitap edebilecek soruları sormaya çaba gösteriyorum (K9). Tüm öğrenciler için net bir şekilde anlaşılması ve daha az sayıda sorulması olumsuz olabiliyor (K12). Öğrenciler için soruların zorluklarını kestiremiyorum artık (K14). Metin seçimi, konunun ne şekilde sorulacağı ve puanlama... Hepsi de bence ayrı bir bilgi sahibi olmayı gerektiriyor (K15). Her öğrenci seviyesine uygun soru hazırlamak tereddüt yaşadığım noktalardan biri (K16). Yaşadığım zorluk ise örnek sorulara uygunluk. Bununla birlikte bir soruda bir kazanımın değerlendirilmesi de zor oluyor. Aynı soruda birden fazla kazanım sorulabilir (K18). Nitelikli açık uçlu soru yazarken sorunun ve cevabın sınırlarını belirtmek zorlanıyorum (K19). Açık uçlu soru hazırlamak, çoktan seçmeli soru hazırlamaya göre daha kolay olduğunu düşünüyorum. Ancak hazırlanan soruların kazanımları tam olarak ölçmesinden emin olunmalıdır (K20)."

3.5. Öğretmenlerin açık uçlu soru puanlamaya yönelik yeterlik algıları ve puanlama sürecinde güvenirlik için yaptıkları eylemler

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru puanlamada kendilerini yeterli bulma durumları ve puanlama süreçlerinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Öğretmenlerin açık uçlu soruları puanlamaları

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Soru puanlamada yeterlik	Açık uçlu soru puanlamada yeterli olma	1, 2, 3, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18	13
	Açık uçlu soru puanlamada yetersizlik yaşama	15, 19, 21	3
Güvenilir puanlama için yapılanlar	Ayrıntılı cevap anahtarı hazırlama ve puanlama yapma	1, 2, 5, 6, 7, 10, 12, 18, 20	9
	Sınav kağıtlarında sırasıyla aynı soruları puanlama (önce 1, sonra 2. soru)	4, 12, 13, 19	4
	Öğrenci isimlerine bakmadan puanlama	3, 13, 17	3
	Anahtar kelimeler belirleme ve puanlama yapma	7, 11, 14	3
	Konu sınırları içinde bilginin tam ve doğru aktarımına göre puanlama	9, 15	2
	Esnek puanlama yapma	16, 21	2

Tablo 5'e göre öğretmenlerin çoğunluğu açık uçlu soru puanlamada kendilerini yeterli görmektedir. Öğretmenlerin güvenilirlik için ayrıntılı cevap anahtarı hazırladıkları, öğrenci isimlerini kapatarak sırayla soruları puanladıkları belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler temalar altında verilmiştir.

Soru puanlamada yeterlik

"Evet yeterli buluyorum (K1). Yeterli (K2), Evet yeterli buluyorum (K3). Yeterliyim (K7). Evet (K8). Yeterli buluyorum (K11). Büyük ölçüde yeterli buluyorum (K12). Evet (K13). Yeterli buluyorum (K14). Hayır (K15), Evet (K16). Yeterli olduğumu düşünüyorum (K17). Yeterli buluyorum (K18). Açık uçlu soru puanlamada kendimi yeterli bulmuyorum (K19). Geliştikçe yeterli düzeye gelinir diye düşünüyorum. (K21)."

Güvenilir puanlama için yapılanlar

"Sınav cevap anahtarı ölçeğimi hazır bulunduruyoruz (K1). Eşit puanlama cetveli (K2). Öğrenci isimlerini kapatmak, herkesin birinci sorusu herkesin ikinci sorusunu okumak gibi uygulamalar yapıyorum (K3). Hazırladığım cevap anahtarıyla örtüşecek cevaplar olmasına dikkat ediyorum. Okuduğum sınav kağıdında öğrencinin ismini kapatarak okuyorum (K4). Önceden tablo hazırlanıp buna göre puanlama yapılır (K5). Cevap anahtarımı çok ayrıntılı hazırlamaya çalışıyorum. Bir de yorum sorularında cevapla ilgili anahtar kelimeler belirliyorum (K6). Açık uçlu soruları puanlarken öğrencinin bilgiyi net bir şekilde aktarabilmesi ve kullandığı bilgiyi yorumlama becerisine dikkat ederim. Kullandığı ifadelerin konunun dışına çıkıp çıkmadığını organize ederim (K9). Ayrıntılı ölçek hazırlıyorum (K10), Güvenirliliği sağlamak için değerlendirme maddeleri belirliyorum (K11). Detaylı cevap anahtarı hazırlıyorum ve tüm cevapları okuyum o sorunun puanlamasını o şekilde yapıyorum (K12). İsimleri kapatarak ve önce herkesin kağıdında aynı soruyu okuyup sonra diğer soruya geçiyorum (K13). Net cevaptan ziyade anahtar kelimelere göre puanlama yapıyorum (K14). Cevapların net olmasına, tam puanlarla değerlendirme yapılmasına dikkat ediyorum (K15). Verilen cevaplar yoruma açıksa esneklik tanımak gerekiyor. Bu da bazen değerlendirmeyi zorlaştırıyor. Bilgi içeren soruları kısa cevaplı olarak istiyorum (K16). Öğrenci isimlerini okumamaya çalışıyorum (K17). Değerlendirme ölçeği hazırlıyorum (K18). Puanlarken güvenirliği ve objektifliği sağlamak için aynı sorunun cevabını sırayla bütün öğrencilere okuyorum (K19). Açık uçlu soruları puanlamada öğretmenlerin öznel davranabileceğini düşünüyorum. Hata payı diğer testlere göre fazla olacaktır. Detaylı cevap anahtarı hazırlayarak bu sorunun üstesinden gelinebilir (K20), Konunun detayı, önemi, anlaşılırlığına göre puanlama değişik olur (K21)."

3.6. MEB'in okul sınavlarında açık uçlu soru sorma zorunluluğu hakkında öğretmen görüşleri

MEB'in okul sınavlarında açık uçlu soru sorma zorunluluğu hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Öğretmenlerin okul sınavlarındaki açık uçlu soru sorma zorunluluğu hakkında görüşleri

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Olumlu bir karar	Doğru ve mantıklı bir uygulama	4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 19, 20, 21	12
	Türkçe eğitimi için geliştirici ve tamamlayıcı bir uygulama	1, 3, 18	3
	Ezberci sistem yerine düşünme ve yorumlama becerisi kazandırması	8, 9, 19	2
	Ulusal sınavların da bu soru türleri ile yapılması	7, 20	2
Kararın uygulanması	Sürece yayılarak bu kararın uygulanması	8, 17, 21	3
	Öğretmenlere bu soru türlerinin hazırlanması ve puanlanması eğitimi verilmesi	15, 17	2
	Çoktan seçmeli soru türlerinin de sınavlarda kullanılabilmesi	11	1
	Değerlendirme alt yapısının oluşturulması	6	1
Uygulamaya ilişkin çekinceler	Güvenirlik ve objektiflik sağlamanın zor olması	10, 16	2
	Öğretmen ve öğrenciler bu soru yapısına alıştırılması	15, 17	2
	Puanlama ve zaman nedeniyle iş yükü oluşturması	10, 13	2

Öğretmenlerin çoğu MEB'in okul sınavlarında açık uçlu soruların kullanılması kararı hakkında olumlu bir yaklaşım içindedir. Sadece kararın uygulanmasının zamana yayılması ve bu konuda eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak bu kararın öğretmenlere iş yükü oluşturacağı ve öğretmenlerin objektiflik konusunda çekinceleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler temalar altında verilmiştir.

Olumlu bir karar

"Destekliyorum (K1). Yol gösterici (K2). Olumlu buluyorum. Türkçe eğitimi için geliştirici ve tamamlayıcı bir tercih (K3). Doğru buluyorum (K4). Gayet mantıklı (K5). Değerlendirme alt yapısı hazırlanır doğru buluyorum (K6), Doğru bir karar fakat ulusal sınavların da böyle olması gerekir (K7). Kısa vadede bazı sıkıntılar yaşamış olabiliriz ama uzun vade için uygulanması gereken bir yöntem. Çünkü okuduğunu anlamayan, üretemeyen sorgulamadan yaşayan bir nesille karşı karşıyayız (K8). Öğrenciyi çoktan seçmeli boğmak bir bakıma öğrenci ezberci sisteme adapte etmeye çalışmaktır. Bakanlığın yapmış olduğu açık kuşlu soru çalışmasını doğru buluyorum birçok derste kullanılabileceği gibi temel dil becerilerini esas alan Türkçe dersinde açık uçlu sorular kullanmak daha makul olacaktır (K9). Olumlu olarak görüyorum. Devam etmesini isterim ama çoktan seçmeli sorulara da yer verebilmeliyiz (K11). Olumlu buluyorum (K12). Tam ve kalıcı öğrenme için faydalı olduğunu düşünüyorum (K18). MEB'in kararını doğru buluyorum. Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, iletişim becerilerini güçlendirmeleri, eleştirel düşünebilmeleri için açık uçlu soruları cevaplandırmaya alışmaları gerektiğini düşünüyorum (K19). Türkçe öğretmeni olarak doğru bir karar olduğunu belirtmeliyim. Yazılı yoklamalarda yapılan bu uygulamanın üst öğretime geçiş sınavlarda da kullanılmasını istiyorum (K20). Karar olumlu (K21)."

Kararın uygulanması

"Uygulanması açısından zor olacağını düşünüyorum (K14). Ani bir geçiş olduğunu, öncelikle öğrencileri ve öğretmenleri buna hazırlamak gerektiğini düşünüyorum (K15). Öğretmenlerin bu konu ile ilgili ciddi bir hizmet içi eğitim almaları gerektiğini bu tarz kararların bir anda verilmesinin doğru olmadığını düşünüyorum (K17). Uygulamada ilk defa olmasından kaynaklı sıkıntılar oldu. Zamanla aşılacağını ve düzene gireceğini düşünüyorum (K21)."

Uygulamaya ilişkin çekinceler

"Okuması zor belki de adil olmayacaktır (K10). Olumlu ve olumsuz yönleri olduğunu düşünüyorum (K13). Güvenilirlik ve objektiflik sağlamanın güç olacağını düşünüyorum (K16)."

3.7. Öğretmenlerin açık uçlu soruların ulusal sınavlarda kullanımına ilişkin görüşleri

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru türünün ulusal sınavlarda kullanılmasına ilişkin görüşleri incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Açık uçlu soruların ulusal sınavlarda kullanılması

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Ulusal sınavlarda kullanma durumu	Kullanılamaz.	2, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21	14
	Kullanılabilir.	1, 3, 7, 8, 18, 19, 20	7
Ulusal sınavlarda kullanıma ilişkin çekinceler	Objektif ve adil değerlendirme yapmanın zor olması	9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 21	9
	Değerlendirmenin zaman ve iş yükü oluşturması	4, 5, 9, 10, 11, 12, 20	7
	Değerlendirmede tutarsızlıkların yaşanabilmesi	2, 9, 16, 17	4
	Alt yapının yetersiz olması	1, 7	2

Öğretmenlerin çoğunluğu açık uçlu soruların ulusal sınavlarda kullanılmaması gerektiğini belirtmiştir. Objektif ve adil bir puanlama yapılması konusunda çekinceleri olduğu belirlenmiştir. Değerlendirmeye tutarsızlık hatalarının karışabileceğini dile getirmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden kesitler temalar altında verilmiştir.

Ulusal sınavlarda kullanma durumu

"Kullanılabilir (K1). Zor da olsa kullanılabilir. Türkiye'nin bu sınavları sorunsuz gerçekleştirebilecek potansiyel insan kaynağı mevcuttur (K3). Değerlendirme aşamasında zorluk yaşanacağını ve bunun pek mümkün olamayacağını düşünüyorum (K4). Keşke kullanılsa fakat mümkün olduğunu sanmıyorum (K5). Süreç içinde tüm sınavlar MEB tarafından ortak yapılmalı üst kademeye geçiş sınavı olmamalı. Ama bu uygulanamazsa çoktan seçmeli olmalı (K6). Kullanılmalı. Sorunun cevabı kodlama yoluyla verilebilir (K7). Objektif bir değerlendirme yapılabilirse neden olmasın (K8). Uygun olmadığını düşünüyorum (K13). Ben kullanılabileceğini düşünmüyorum (K14). Doğru bulmuyorum (K16). Kullanılmamalı (K17). Kullanılabilir (K18). LGS'de sınırlı sayıda açık uçlu soru kullanılabilir. Verilebilecek cevaplar ve puanlamada net bir şekilde belirlenerek ölçme sağlanabilir (K19). Açık uçlu soruların kullanılabileceğini düşünüyorum (K20). Tüm ülke öğrencilerine hitap eden toplu sınavlarda çoktan seçmeli olmasının güvenirlik, ölçme ve değerlendirme, yerleştirme açısından daha yararlı olacağını düşünüyorum (K21)."

Ulusal sınavlarda kullanıma ilişkin çekinceler

"Alt yapının bu konuda yetersiz olduğunu düşünüyorum (K1). Değerlendirmede karmaşa ve tutarsızlık (K2). Çok fazla öğrenci sınava gireceğinden dolayı değerlendirme açısından zorluklar yaşanacağından objektiflikten sapılabileceğinden dolayı açık uçlu soruları LGS sınavında kullanmak oldukça güçtür (K9). Okuması adil sistemli olabilir mi acaba? (K10). Değerlendirmesi bakımından kullanışlı olmayacağını, objektifliği olumsuz yönde etkileyeceğini düşünüyorum (K11). Subjektif olması riski ve değerlendirmenin zaman almasından dolayı uygulanmasının zor olduğunu düşünüyorum (K12). Objektif olunamayacağını ve bu nedenle açık uçlu soru kullanılmamasını daha uygun görüyorum (K15). Değerlendirmede adil olmayan durumların oluşabileceği için test yöntemini daha doğru buluyorum (K16). Puanlayıcıların objektifliği tartışma konusu olabilir (K17), Değerlendirmenin objektif olması zorluk yaratabilir (K18). Sınav değerlendirmeleri biraz zor olabilir (K20),

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde "okullarda yapılan tüm sınavlar cevaplarını öğrencilerin oluşturduğu ve farklı bilişsel düzeyde kazanımları ölçen maddelerden oluşan yazılı yoklama şeklinde yapılır" maddesi eklenmeden önce sınavlarda çoğunlukla çoktan seçmeli soru türünü kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin açık uçlu sorular yerine çoktan seçmeli soru türünü tercih nedenleri kolay ve kullanışlı olması, geçerlik ve güvenirliğin yüksek olmasıdır. Bunun yanında LGS gibi merkezi sınavlarda da bu soru türünün kullanılması okul sınavlarında da sıklıkla kullanma nedeni arasındadır. Araştırmanın bu bulgusu Koyuncu ve Özer Özkan'ın (2019) Türkiye'de uygulanan geniş ölçekli sınavlarda sadece çoktan seçmeli soru türünün kullanılması nedeniyle öğretmenlerin sınavlarında çoktan seçmeli soruları kullandıkları sonucu ile benzeşmektedir. Geniş ölçekli sınavlar öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tercihlerini belirlemekte, bu durum öğretim sürecini ve öğrencilerin çalışma usullerini etkilemektedir. Önceki araştırmalarda öğretmenlerin sınıf içinde kullanmış oldukları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin ders çalışma yöntemlerini belirlediği (Struyven vd., 2006) ve bu durumun öğrencileri çoktan seçmeli soru türünde test çözmeye yönelttiği (Önder, 2008) ve konuyu öğrenmekten ziyade soru çözüm yöntemlerini ezberlemelerine neden olduğu belirlenmiştir (Berberoğlu, 2009). Öğretim programlarının yerine ölçme ve değerlendirmenin eğitim sürecine yön verdiği söylenebilir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin işlevsellik, kullanışlılık ve pratiklik gerekçeleriyle çoktan seçmeli soru türlerini kullanmaya yöneldikleri belirlenmiştir. Çoktan seçmeli soru türü Türkçe için önemli olan söz varlığı, anlatım, yorum, analiz ve sentez gibi üst düzey beceriler gerektiren öğrenmeler için (Nuhoğlu vd, 2008) ve kendilerini ifade etmeleri ve yaratıcılıklarını sergilemeleri için (Bahar vd., 2012) yeterli olmayan soru türleridir. Üstüner ve Şengül (2004) çoktan seçmeli testlerin, öğrencilerin belli bir konu üzerinde düşünme, düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak ifade etme becerisini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çoktan seçmeli sorular, Türkçe dil becerileri açısından çok uygun bir soru türü değildir (Duran ve Tufan, 2017; Karatay ve Dilekçi, 2019). Dolayısıyla sınavlarda çoktan seçmeli soru kullanımı dil becerilerinin gelişiminin izlenmesi için tek başına yeterli değildir.

Araştırmada öğretmenlerin MEB'in açık uçlu soru türleriyle okul sınavlarını yapma kararı öncesinde sınavlarında açık uçlu sorulara çok fazla yer vermedikleri belirlenmiştir. Özellikle puanlamanın zaman alması nedeniyle sınavlarında açık uçlu soruları kullanmadıkları belirlenmiştir. Açık uçlu soruların okunup puanlaması zahmetli görüldüğü için fazla tercih edilmemektedir (Duran ve Tufan, 2017). Değerlendirme ögesiyle eğitim sisteminin kontrolü yapılır, sistemin aksayan yönleri belirlenir ve düzeltilir (Baykul, 2010). Açık uçlu sorularla öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçülebildiği göz önüne alındığında bu soruların ölçme araçlarında yer almaması dolayısıyla öğrencilerin analiz, değerlendirme ve sentez düzeylerinin ne düzeyde olduğu ölçülememekte ve buna yönelik öğrenci gelişimi takip edilememektedir. Çoktan seçmeli sorular ile üst düzey düşünme becerilerinin kazanılıp kazanılmadığı yoklanamaz (Konak, 2010). Alt düzey bilişsel becerilere sahip öğrencilerle millî eğitiminin hedeflerine ulaşamayacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler açık uçlu soru türünün diğer soru türlerine göre hem avantajları hem de sınırlılıkları olduğunu düşünmektedir. Açık uçlu soruların avantajları; üst düzey bilişsel süreçleri değerlendirme imkânı vermesi, yazılı anlatım becerisini geliştirmesi ve şans başarısını ortadan kaldırmasıdır. Sınırlılıkları; puanlamasının zor ve öznel olması, kapsam geçerliliğinin zayıf olmasıdır. Öğretmenler açık uçlu soruları öğrencilerin gelişimi için yararlı bulmakla birlikte puanlama sürecinde iş yükü oluşturması ve puanlamada standart oluşturmanın zorluğunu sınırlılık olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre açık uçlu soru türünün hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğu belirlenmiştir. Olumlu yönler çok yönlü gelişim sağlaması, bilişsel becerilerin değerlendirilmesidir. Olumsuz yönleri puanlamaya öznel durumların karışması, puanlamanın zaman alması ve bu durumun iş yükü oluşturmasıdır. Açık uçlu sorularda cevapların kesin bir sınırının olmaması, doğru cevaplar konusunda kesin ve net ölçütlerin olmaması, soruların zorluk düzeylerinin tam olarak ölçülememesi gibi nedenler ölçme değerlendirmelerde engeller ortaya çıkarmaktadır (Temizkan ve Sallabaş, 2011).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu soru hazırlamada kendilerini yeterli görmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin kazanıma uygun, anlaşılır, puanlama ölçütleri net ve farklı bilişsel düzeyler için soru hazırlamada zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Soruya öncül bağlam hazırlamada zorlandıkları ve bunun zaman aldığını dile getirmişlerdir. Türkçe öğretimi sürecinde öğretimsel uygulamaların hedeflere ulaşıp ulaşmadığını belirlemek için ölçme ve değerlendirmenin doğru yapılması gerekmektedir (Üstüner ve Şengül, 2004). Öğretmenlerin nitelikli, amaca uygun, üst bilişsel düzeye yönelik açık ve anlaşılır soru yazmaları ve bunları Türkçe dersinin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanmaları oldukça önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu açık uçlu soru puanlamada kendilerini yeterli görmektedir. Öğretmenlerin güvenilirlik için ayrıntılı cevap anahtarı hazırladıkları, öğrenci isimlerini kapatarak sırayla soruları puanladıkları belirlenmiştir. Soruya verilen puanlamada bir standart oluşturabilmek için sınav kağıtlarında sırasıyla aynı soruları puanladıkları böylece her bir öğrencinin soruya verdiği cevabı arka arkaya okuyarak tutarlı bir puanlama yapmaya çalıştıkları bulgulanmıştır. Öğretmenler kendilerini puanlamada yeterli görmekle birlikte açık uçlu soruların yapısından kaynaklanan sınırlılığı dikkate alarak puanlamada güvenirliği sağlamak adına bir çaba içinde oldukları söylenebilir. Alanyazında ifade edilen güvenirliği sağlayıcı yöntemlerden bazılarını kullandıkları anlaşılmaktadır. Puanlama öncesinde puanlama anahtarı hazırlama (Temizkan ve Sallabaş, 2011); puanlama anahtarında cevapta bulunması gerekli ögelere, ögeler arasındaki ilişkilere, cevabın bütünlük ve örgütlenmesine yer verme (Tekin, 2003) gibi güvenirliği artırıcı uygulamalar yaptıkları söylenebilir.

MEB'in okul sınavlarında açık uçlu soru kullanımının zorunlu olması kararı hakkında Türkçe öğretmenleri olumlu bir yaklaşım içindedir. Bu kararın Türkçe eğitimi için geliştirici ve tamamlayıcı bir karar olduğunu dile getirmişlerdir. Alanyazında Türkçe dersi için açık uçlu soruların öğrencilerin kelime hazinesinin, ifade ve yorum gücünün diğer alanlardaki becerilerin gelişimlerinin ilerlemesinde önemli olduğu (Duran ve

Tufan, 2017), bilişsel stratejilerini daha fazla çalıştırdığı (Birgili, 2014) ve Türkçe alan bilgisinin çok yönlü değerlendirmesine imkân sunduğu (Nuhoğlu vd., 2008) vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin bu karar hakkındaki görüşleri alanyazındaki genel eğilime uygundur. Öğretmenler kararı onaylamakla birlikte kararın uygulanmasının zamana yayılması ve bu konuda eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak bu kararın öğretmenlere iş yükü oluşturacağı ve öğretmenlerin objektiflik konusunda çekinceleri olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin bu soru türüne alışık olmaması nedeniyle kaygılanabilecekleri ve sınav puanlarının olumsuz etkilenebileceği ifade edilmiştir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara cevap vermede zorluk yaşadıkları bilinmektedir (Dilekçi, 2023). Ayrıca öğretmenler diğer soru türlerine yasak koymanın gereksiz olduğu çünkü diğer soru türlerinin avantajları yönlerinden yararlanmak gerektiğini belirtmişlerdir. Her bir soru türünün avantajları vardır (Gültekin ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2012). Hiçbir soru türü tam anlamıyla mükemmel ve her duruma uygun değildir (İn'nami ve Koizumi, 2009). Öğretmenler yönetmelikteki sadece açık uçlu soruların kullanılması kararına eleştirel yaklaşmakta bu kararın esnetilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. MEB'in ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlere yeteri kadar hazırlayıcı ve destekleyici eğitimler vermemesi, öğrencilerin açık uçlu soru türüne alışması için uygulamanın sürece yayılmaması öğretmenleri ve öğrencileri olumsuz etkilediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler açık uçlu soruların LGS gibi ulusal sınavlarda kullanılmaması gerektiğini belirtmiştir. Objektiflik ve adil bir puanlama yapılması konusunda çekinceleri olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme güvenirliğinin yetersiz olabileceğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler milyonlarca öğrencinin girdiği bir sınavda değerlendirme sürecinin uzun süreceğini ve değerlendirme için uygun bir alt yapının olmadığını belirtmişlerdir. Önceki araştırmalarda öğrencilerin de objektifliğin ve güvenirliğin sağlanması için merkezi sınavlarda çoktan seçmeli soru türü kullanılmasını istedikleri belirlenmiştir (Koyuncu ve Özer Özkan, 2019). Çoktan seçmeli sorularda puanlayıcı güvenirliğinin yüksek olduğu bilinmektedir (Çakan, 2003; Turgut ve Baykul, 2014). Geniş sınavlar için açık uçlu soru kullanımının işlevsel, kullanışlı ve pratik olmadığı söylenebilir. Sınavlardaki değerlendirme sürecinin objektifliği konusunda öğretmenlerde bir çekince olduğu, bu çekinceden kaynaklı öğretmenlerin LGS gibi merkezi sınavlarda açık uçlu soru kullanımına olumlu yaklaşmadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmenlere açık uçlu soru hazırlama ve puanlama konularında hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğrencilerin açık uçlu soru türüne uyum sağlamaları için yönetmeliğin uygulama süreci aşamalandırılarak zamana yayılabilir.
- Öğretmenlerin sınavlarda kullanabilmesi için tema ve metinlere göre hazırlanmış, beceriyi ölçmek için uygunluğu ve bilişsel düzeyi saptanmış açık uçlu soru havuzu oluşturulabilir.

Kaynakça/Reference

Akay, H., Soybaş, D., & Argün, Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(1), 129-146.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2012). *Geleneksel tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme değerlendirme teknikleri*. Morpa Kültür Yayınları

Birgili, B. (2014). *Çoktan seçmeli sorulara alternatif olarak açık uçlu sorular: Türk sınav sisteminde ikilem* [Yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Brookhard, S. M. (2015). Making the most of multiplechoice. *Educational leadership, 73*, 36-39.

Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimdeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim, 28*(128), 19-26.

Dilekçi, A. (2023). Türk öğrencilerin PISA deneyimi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 1285-1310.

Duran, E., & Sezgin Tufan, B. (2017). Açık uçlu sorular ile çoktan seçmeli soruların anlamayı etkileme durumları. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(1), 242-254.

Eren, B. (2015). *Çoktan seçmeli ve karma test uygulamalarına ilişkin öğrenci başarıları ile öğrenci ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Gültekin, S., & Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2012). Comparing the test information obtained through multiple choice, open-ended and mixed item tests based on item response theory. *Elemantry Educational Online, 11*(1), 251-262.

In'nami, Y., & Koizumi, R. (2009). A meta-analysis of test format effects on reading and listening test performance: focus on multiple-choice and open-ended formats. *Language Testing, 26*(2), 219-244.

Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(1), 685-716.

Konak, Ö. A. (2010). Eğitim ve öğretim etkinlikleri üzerine. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10, 4-5.

Koyuncu, E., & Özer Özkan, Y. (2019). Geniş ölçekli sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(69), 177-200. https://doi.org/10.17755/esosder.424014

Kurt, M., Haşıloğlu, M. A., & Budak, S. (2019). Fen bilimleri eğitiminde kullanılan açık uçlu soruların puanlanmasında puanlayıcılar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(10), 28-45.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2023). Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği. 9/9/2023 tarihli ve 32304 sayılı Resmî Gazete.

Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analvsis* (2nd ed.). Sage Publisher.

Nuhoğlu, M. M., Başoğlu, N., & Kayganacıoğlu, S. (2008). *Türkçe öğretiminde ölçme ve* değerlendirme. Nobel Yayıncılık.

O'Neil, H. F., & Brown, R. S. (1998). Differential effects of question formats in math assessment on metacognition and affect. *Applied Measurement in Education, 11*(4), 331-351.

Önder, O. (2008). *Çoktan seçmeli ve klasik tipteki sorularla yapılan hazırlığının matematik başarı ve sınav kaygı düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., Schelfhout, W., & Gielen S. (2006). The overall effects of end-of-course assessment on student performance: a comparison between multiple choicetesting, pee assessment, case-based assessment and portfolio assessment. *Studies in Educational Evaluation, 32*(3), 202–222.

Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınları.

Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (30), 207-220.

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6.Baskı). Pegem Akademi Yayınları

Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 197-208.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Open-ended questions are the type of questions in which higher-order thinking skills are interrogated, and critical and creative thinking skills can be evaluated. Owing to these questions, students' cognitive levels of application, analysis, evaluation and synthesis can be measured. They are question types that enable students to apply their higher-order cognitive skills, to analyse the content of the information related to the question, and to unveil their views by providing students with the opportunity to think (Brookhard, 2015). Open-ended questions provide the opportunity to test Turkish content knowledge in multiple ways (Nuhoğlu, Başoğlu and Kayganacıoğlu, 2008). Considering the flexible, expression-oriented structure of these questions, it has a necessary and key function for students to be versatile, higher-order thinking and self-expressive individuals as well as to question and reveal themselves.

It is acknowledged that teachers prefer open-ended questions in a limited way since it takes time to read and score them. In addition, it can be said that students have a negative attitude towards these question types as they are anxious about expressing themselves. It is known that these question types are not used in national exams due to the difficulties of scoring in high school and university exams where millions of students take, and the interference of subjectivity in scoring. No question type is completely perfect and suitable for every situation (In'nami and Koizumi, 2009). Each question type has advantages and limitations (Gültekin and Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2012).

In order to raise a qualified, well-equipped, high-order thinking and questioning generation along with developed communication skills, the teaching process should be designed accordingly as well as the objectives in the curriculum. Correspondingly, assessment and evaluation should measure these skills and provide feedback to teachers and students. For a quality education and well-educated students, assessment and evaluation should change and the tests for knowledge and comprehension in schools should be transformed. In this respect, MoNE has made open-ended questions compulsory in school exams. In this regard, multiple-choice questions will not be used in school exams, instead open-ended questions will be used. In previous studies, open-ended questions are not mostly preferred in our education system since they are deemed troublesome to read and score (Duran and Tufan, 2017). Following the MoNE's decision to use open-ended questions in school exams, it has become important to determine teachers' attitudes towards asking open-ended questions and whether they have the competencies to prepare, score and evaluate open-ended questions. In fact, it can be asserted that the fact that open-ended question types are compulsory in school courses has led to a new understanding in terms of assessment and evaluation. The teachers' views on this subject will contribute to the MoNE and the literature.

2. METHOD

Case study, one of the qualitative methods was used in the present research. In case study, the concept that is the subject of the research is examined in depth and revealed in all aspects. In this study, teachers' approaches to open-ended question type, their competences in writing open-ended questions and views on conducting school exams through open-ended questions were elaborated and was attempted to be revealed in all aspects.

Criterion sampling, one of purposeful sampling methods, method was employed for the study group. The study was conducted with 21 Turkish language teachers who met the criteria determined by the researcher (working in a public school, preparing open-ended questions, at least 5 years of professional experience). A 7-question interview form was prepared as a data collection tool. Face-to-face interviews were carried out with 10 Turkish language teachers individually and each response given by the teachers was recorded

in writing. 11 Turkish language teachers were sent the interview questions on Google Forms and the data were obtained via this form. The data were analysed through content analysis.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the study, it was determined that teachers preferred multiple-choice question types instead of open-ended questions in exams. This may be due to the fact that the questions are easy and useful and have high validity and reliability. Moreover, the use of this question type in central exams was also a reason for preference. It is understood that teachers tend to use multiple choice question types for functional, useful and practical reasons.

It has been found that teachers think that open-ended question type has both advantages and limitations compared to other types. Advantages include the opportunity to evaluate higher-order cognitive processes, improvement in written expression skills and the elimination of chance success. However, limitations are that scoring is challenging and subjective and its content validity is weak.

The majority of teachers consider themselves competent in preparing questions. It was determined that teachers had difficulties in preparing questions that were appropriate to the outcome, understandable, clear scoring criteria and for different cognitive levels. They stated that they had difficulty in preparing the antecedent context for the question and that this took time.

The majority of the teachers also consider themselves competent in scoring open-ended questions. It was determined that the teachers prepared a detailed answer key for reliability and scored the questions in order by covering the student names. In order to launch a standard in scoring, it was found that they scored the same questions on the exam papers in order, thus they intended to perform a consistent scoring by reading each student's answer to the question one after the other.

The vast majority of the teachers have a positive attitude towards the decision of MoNE regarding the compulsory use of open-ended questions in school exams. They stated that this decision is a developmental and complementary decision for Turkish education, but the implementation of the decision should be spread over time and trainings should be given on this subject. However, it was determined that this decision would pose a workload for teachers and teachers had reservations concerning objectivity. In addition, it was stated that students may be anxious as they are not used to this question type and their exam scores may be negatively affected.

A number of the teachers highlighted that open-ended questions should not be used in national exams. It was found that they had reservations on objectivity and fair scoring. They noted that inconsistency errors may be involved in the evaluation.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.06.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-34183927-020-00000960808

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Bu nedenle araştırmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2025, 25(2), 1252– 1264. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1564454

The Mediating Role of Rumination between Loneliness and Resilience

Yalnızlık ve Psikolojik Dayanıklılık Arasında Ruminasyonun Aracı Rolü

Azmi ÇAĞLAR[1], **Yusuf AKYIL**[2], **Yakup İME**[3], **Beste ERDİNÇ**[4]

Geliş Tarihi (*Received*): 09.10.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 05.05.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Abstract: The aim of this study is to examine the mediating effect of rumination in the relationship between loneliness and resilience. A total of 376 university students, 173 males and 203 females, participated in the study voluntarily. The measurement tools used in the study included the Brief Resilience Scale, the Rumination Scale for Interpersonal Errors, and the UCLA Loneliness Scale. Structural Equation Modelling (SEM) method was preferred for data analysis and bootstrapping method was also used to increase the reliability of the results. The results of the study show that there is an inverse relationship between loneliness and resilience. In addition, a positive relationship was found between loneliness and rumination; it was found that individuals with high loneliness levels were more likely to ruminate. Structural Equation Modelling supported that rumination played a partial mediating role in the relationship between loneliness and resilience. Furthermore, bootstrapping analysis confirmed that this mediation relationship was statistically significant. In conclusion, this study reveals that university students who experience loneliness have both an increased tendency to engage in rumination and a decreased resilience. It has been stated that rumination is an important link between loneliness and resilience, but loneliness can negatively affect resilience independently of rumination. These findings emphasise that the role of rumination should be taken into consideration in developing strategies for coping with loneliness.

Keywords: Loneliness, Resilience, Rumination, Structural equation modelling

&

Öz: Bu çalışmanın amacı, yalnızlık ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide ruminasyonun aracılık etkisini incelemektir. Çalışmaya 173 erkek ve 203 kadın olmak üzere toplamda 376 üniversite öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçüm araçları arasında Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Kişilerarası Hatalara İlişkin Ruminasyon Ölçeği ve UCLA Yalnızlık Ölçeği yer almaktadır. Verilerin analizi için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yöntemi tercih edilmiş ve sonuçların güvenilirliğini artırmak amacıyla bootstrapping yöntemi de kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, yalnızlık ile psikolojik dayanıklılık arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, yalnızlık ile ruminasyon arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur; yalnızlık düzeyi yüksek olan bireylerin ruminasyon yapma olasılıklarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapısal Eşitlik Modellemesi, ruminasyonun yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide kısmi bir aracılık rolü oynadığını desteklemiştir. Ayrıca, yapılan bootstrapping analizi, bu aracılık ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu doğrulamaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma, yalnızlık deneyimi yaşayan üniversite öğrencilerinin hem ruminasyona girme eğilimlerinin arttığını hem de psikolojik dayanıklılıklarının azaldığını ortaya koymaktadır. Ruminasyonun, yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık arasında önemli bir bağlantı oluşturduğu, ancak yalnızlığın ruminasyondan bağımsız olarak da psikolojik dayanıklılığı olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmiştir. Bu bulgular, yalnızlıkla başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesinde ruminasyonun rolünün dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar kelimeler: Yalnızlık, Psikolojik dayanıklılık, Ruminasyon, Yapısal eşitlik modellemesi

Atıf/Cite as: Çağlar, A., Akyıl, Y., İme, Y., &Erdinç, B. (2025). The mediating role of rumination between loneliness and resilience. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1252-1264, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1564454*.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

* (Gerekli ise) Bildiri ya da Tez olarak sunulmuşsa açıklama yapılabilir.
[1] Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi. Azmi Çağlar, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, dr.azmicaglar@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7924-2229
[2] Dr. Yusuf Akyıl, Avcılar Anadolu Lisesi, yusufakyil430@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-9482-1429
[3] Dr. Öğr. Üyesi, Yakup İme, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, imeyakup@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-6818-8044
[4] Beste Erdinç, Yıldız Teknik Üniversitesi, besteerdinc00@gmail.com, https://orcid.org/0009-0006-4795-1593

*This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. INTRODUCTION

To effectively navigate through adverse life circumstances, individuals must possess the ability to adjust to and manage difficult situations. Resilience, when referred to as an effective coping mechanism, serves as a personal asset that enables individuals to overcome numerous negative experiences they may face (Fredrickson et al., 2003). Resilience refers to the capacity of individuals to bounce back and recover from challenging experiences by effectively utilizing their internal and external resources (Levine, 2003). Therefore, resilience assists individuals when they are confronted with challenges. Resilience, as defined in the dictionary, refers to the capacity of individuals to adapt to difficult circumstances by means of their mental, emotional, and behavioral adaptability. It encompasses various factors such as their worldview, social support, and coping mechanisms. The significant role of social resources in the setting of resilience highlights the correlation between loneliness and resilience. Loneliness is a distressing condition that arises when an individual's social connections are lacking in either quantity or quality (Perlman & Peplau, 1981). The correlation between resilience and loneliness is significant at this juncture. Several studies in the literature have demonstrated a negative correlation between resilience and loneliness across different samples (Banerjee & Kohli, 2023; Xie et al., 2022; Zhang, 2023). Furthermore, a longitudinal study conducted with the elderly found similar results, indicating that resilience and social support reduced feelings of loneliness (Yang & Gu, 2020). Furthermore, there is research that examines the correlation between loneliness and resilience, in conjunction with several other ideas. Gerino et al. (2017) found that resilience largely influences the connection between loneliness and mental health. Koğar & Yılmaz Koğar (2024) found that resilience partially mediates the association between loneliness and psychological discomfort.

Research has demonstrated a favorable correlation between loneliness and rumination, as indicated by studies conducted by Borawski in 2021 and 2022, as well as by Dibb in 2021. Research has demonstrated a favorable correlation between loneliness and rumination, as indicated by studies conducted by Borawski in 2021 and 2022, as well as by Dibb in 2021. Additionally, Gan et al. (2015) and Vanhalst et al. (2012) conducted longitudinal studies, while Zawadski et al. (2013) conducted a cross-sectional study, all of which demonstrate the mediating role of rumination in the association between loneliness and depressive symptoms. Furthermore, Hu et al. (2023) found that rumination and loneliness influenced the connection between problematic AI use and social anxiety.

Rumination is a response to distress characterized by a repetitive and passive fixation on the symptoms of discomfort as well as the potential causes and outcomes of suffering (Nolen-Hoeksema et al., 2008). Given that ruminating is characterized in the context of a negative experience, such as distress, and resilience refers to the ability to adjust to negativity, it is imperative to investigate resilience alongside ruminating. Liu et al. (2023) examined the relationship between rumination, resilience, and personality traits in their study. The findings revealed that individuals with high resilience but low levels of neuroticism and agreeableness based on the five-factor personality theory exhibited higher levels of rumination and anxiety compared to individuals with lower resilience. A separate study showed that there is an inverse correlation between resilience and anxiety symptoms and that resilience can mitigate the positive correlation between rumination and anxiety symptoms (Chang et al., 2023).

Based on the findings from the literature review, it is crucial to investigate the interplay between resilience, loneliness, and rumination. The research indicates a negative correlation between resilience and loneliness, as well as a positive correlation between loneliness and rumination. Furthermore, there are studies that demonstrate the interconnectedness of resilience, loneliness, and rumination with other concepts. Therefore, it is imperative to examine these three factors collectively. The adverse effects of loneliness on an individual's life, coupled with the detrimental role of rumination in this environment, allow for the assessment of resilience in the face of these challenging circumstances, as it facilitates adaptation to the inherent challenges. The research in this context seeks to investigate the intermediary function of

rumination in the relationship between resilience and loneliness. In conclusion, we will examine the following hypotheses.

H1: Loneliness positively predicts rumination.

H2: Loneliness predicts resilience negatively.

H3: Rumination predicts resilience negatively.

H4: Rumination has a mediating role between loneliness and resilience.

2. METHOD

2.1. Participants and Procedure

Researchers gathered the research data using internet means and disseminated it via social media platforms. Subsequently, we emphasized that we would exclusively gather data from students who willingly volunteered. Participants were asked to carefully review the informed consent included in the scale sets. A total of 376 university students, including 173 males and 203 females, provided information for the study. The mean age of the participants was 20.35 years (sd = 1.99). In addition, the class levels of the participants were first grade 193 (51.3%), second grade 114 (30.3%), third grade 20 (5.3%) and fourth grade 49 (13%).

2.2. Measures

2.2.1. 2.2.1. Brief Resilience Scale

The scale was created by Smith et al. (2008) to assess resilience. Doğan (2015) translated the scale into Turkish, creating a 6-item 5-point Likert-type measurement tool. On the scale, 'strongly disagree' is 1 and 'strongly agree' is 5. High scale scores show resilience. In his work, Doğan (2015) determined Cronbach's alpha reliability as .81. The scale is valid and dependable for Turkish culture, according to the findings.

2.2.2. Rumination Scale for Interpersonal Error

Wade et al. (2008) created the scale, which Oral and Arslan (2017) translated into Turkish. Six items constitute this 5-point Likert scale. Participants rank scale items from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). Individuals can earn 6–30 points on the scale. As scale scores rise, individuals ruminate more about interpersonal error. No item is reverse-scored. Test-retest correlation was .76, and Cronbach's alpha internal consistency reliability coefficient was .88.

2.2.3. UCLA Loneliness Scale

Neto (2014) created a 6-item 4-point Likert scale (1-not appropriate, 4-completely appropriate). Subdimensions are absent. Sarıçam (2023) translated it into Turkish. Confirmatory factor analysis revealed a 6-item unidimensional model fit. There was .77 Cronbach's alpha internal consistency reliability.

2.3. Ethical approval of the research

In this study, all the rules specified in the 'Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions' were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, 'Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics', have been carried out.

Ethics committee permission information

Name of the ethics review board: Yıldız Technical University Social and Human Sciences Research Ethics Committee

Date of the ethical assessment decision: 30.09.2024

Number of the ethical assessment document: 2024.09

3. DATA ANALYSIS

This study investigates the association between loneliness, rumination, and resilience levels among university students. We conducted normality analysis, descriptive statistics, reliability analysis, and correlation analysis using SPSS, JASP, and AMOS programs to analyze the data. Subsequently, a Structural Equation Modelling (SEM) analysis was performed. Structural Equation Modeling (SEM) is considered a highly robust quantitative analytic technique due to its ability to incorporate multiple parameters in decision-making processes (Kline, 2011). The study employed a two-stage structural equation modeling (SEM) approach, following the guidelines proposed by Kline (2011). The initial phase involved testing the validation of the measurement model, which examines the connections between indicator variables and latent variables as well as the interconnections among these latent variables. Following the verification of the measurement model, the hypothetical structural model was subjected to testing. The evaluation of SEM results involved the consideration of goodness-of-fit metrics as provided by Hu and Bentler (1999). Within this framework, we computed GFI, RFI, CFI, NFI, IFI, TLI, SRMR, and RMSEA values, alongside chi-square (χ2) and degrees of freedom. The ratio of χ2 to degrees of freedom should be fewer than 5 to be considered important. Additionally, GFI, RFI, CFI, NFI, IFI, and TLI values should be higher than .90, while SRMR and RMSEA values should be lower than .80 (Hu & Bentler 1999; Tabachnick & Fidell, 2001). Furthermore, to determine the optimal model among several models in SEM, we analyzed AIC and ECVI values in addition to conducting the chi-square difference test. The model with lower AIC and ECVI values is considered the best model, as stated by Akaike (1987) and Browne and Cudeck (1993).

In this work, the researchers employed both structural equation modeling (SEM) and bootstrapping techniques to reinforce and provide supplementary evidence for the importance of mediation (Preacher & Hayes, 2008). The sample size was augmented to 5,000 using the bootstrapping technique, and confidence intervals (C.I.I.) were generated using the bootstrapping value. The lack of zero within the confidence intervals indicates that the investigated mediation is statistically significant.

4. RESULTS

In this section, firstly, correlation analysis and descriptive statistics results are presented. Then, the results of the measurement model and the structural model are presented. Finally, the results of the bootstrapping process are presented.

Table 1 displays the correlation and descriptive statistics, including the arithmetic mean, standard deviation, skewness, and kurtosis values, of the variables. Upon examining Table 1, it is evident that the skewness values of the variables fall within the range of -.169 to .598, while the kurtosis values range from -.737 to .561. These values adhere to the normalcy criterion of ±2 for skewness and ±7 for kurtosis, as specified by Finney and DiStefano (2006).

Table 1.

Correlations And Descriptive Statistics

	N	Mean	SD	Skewness	Kurtosis	McDonalds ω	Cronbach's α	Guttman's λ6	1	2
1.Resilience	376	18.3	5.21	.008	.561	.845	.819	.850	-	
2.Loneliness	376	12.1	4.14	.598	-.138	.815	.794	.794	-.30**	-
3.Rumination	376	19.0	6.76	-.169	-.737	.921	.920	.912	-.35**	.28**

***p < .001*

Upon analyzing the associations presented in Table 1, it becomes evident that there is a noteworthy negative correlation between loneliness and resilience (r = -.30, p < .001). Furthermore, there is a strong inverse correlation between rumination and resilience (r = -0.35, p < 0.001). Conversely, there is a notable correlation between loneliness and rumination, with a correlation coefficient of .28 and a p-value of less than .001.

After identifying the significant linkages between the ideas, we initiated the measuring model. The measuring model consists of three latent variables: loneliness, rumination, and resilience. Two observed variables represent each latent variable, resulting in a total of six observed variables. Table 2 presents the fit values, as the results indicate. The fit values are satisfactory. Furthermore, it is acknowledged that the factor loadings exhibit a range of variability, spanning from .67 to .94. Therefore, we can assert that the observed values correspond to the underlying variables.

Table 2. Model fit values

	N	CMIN	DF	CMIN/DF	GFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA	SRMR	AIC	ECVI
Measurement Model	376	17.472	6	2.912	.986	.981	.952	.987	.968	.987	.071	.023	-	-
Partial Mediator Model	376	17.472	6	2.912	.986	.981	.952	.987	.968	.987	.071	.023	47.472	.127
Full Mediator Model	376	36.697	7	5.242	.970	.960	.914	.967	.930	.967	.106	.069	64.697	.173

**p<.001

The initial step in the structural model was testing the hypothesis that rumination serves as a complete mediator between loneliness and resilience. The comprehensive mediation model does not include a direct relationship between loneliness and resilience. Instead, it focuses on the prediction of loneliness and resilience through the process of ruminating. Table 2 displays the fit values of the model, with rumination acting as a complete mediator. The model that examined rumination as a partial mediator was considered the most optimal mediator model. The partial mediator model posits a direct relationship between loneliness and resilience, with rumination serving as the mediating factor. The calculated results obtained from the test are presented in Table 2. The fit values of both models were satisfactory and all path coefficients were statistically significant.

Based on the chi-square difference test results, we prefer the model with rumination as a full mediator or partial mediator. It is evident that the inclusion of a direct path between loneliness and resilience significantly improves the model ($\Delta x2 = 19.22$, sd = 1, $p < .001$). Furthermore, the AIC and ECVI values of the partial mediation model exhibit a reduced magnitude compared to the AIC and ECVI values of the full mediation model. The researchers favored the model that demonstrated rumination as a partial mediator between loneliness and resilience in university students among all the findings. Figure 1 provides the model's route coefficients.

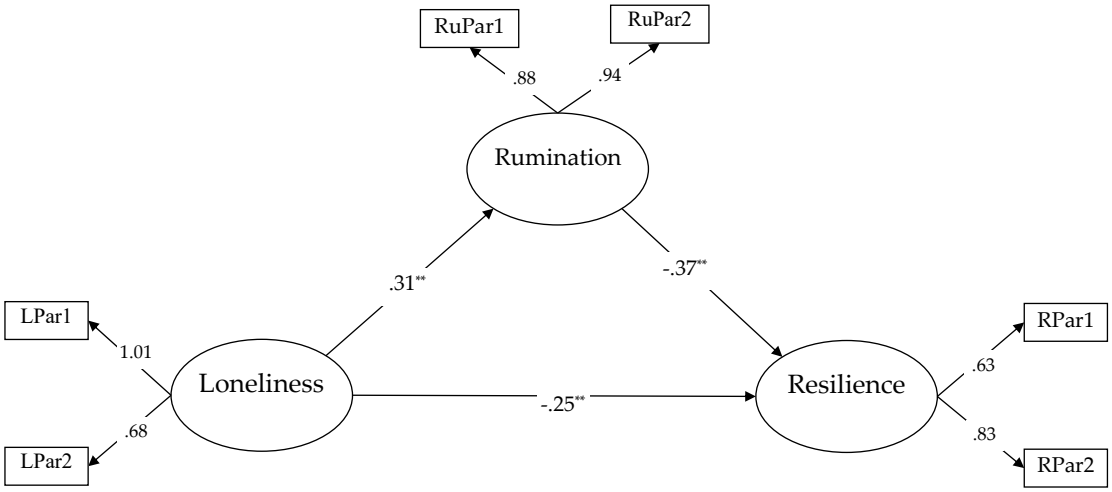


Figure 1. *Standardised factor loadings for the partially mediated structural model*

*Note. N = 376; ** p < .001; LPar parcels of Loneliness; RuPar parcels of rumination; RPar parcels of resilience*

We utilized bootstrapping to bolster and enhance the research. Consequently, it is evident that all direct path coefficients are important. Furthermore, the indirect path coefficient is statistically significant (bootstrap: -.034, 95% confidence interval, lower limit-higher limit: -.198, -.062). These findings suggest that the rumination moods of university students somewhat mediate the relationship between their loneliness and resilience.

5. DISCUSSION

This study investigated the mediating effect of rumination on the relationship between loneliness and resilience. The findings indicate that rumination plays a partial mediating role in the link between loneliness and resilience. Put simply, the rise in loneliness among individuals is a predictor of both increased rumination and less resilience. Moreover, loneliness is a direct predictor of the decline in resilience. We analyzed the hypotheses in relation to the pertinent literature, taking into account this outcome.

The results found a positive correlation between loneliness and rumination. In other words, loneliness enables us to anticipate the rise in rumination levels among individuals. Multiple studies in the literature have discovered a positive correlation between loneliness and rumination, providing support for this conclusion (Borawski, 2021; Borawski, 2022; Dibb, 2021; Hu et al., 2023). Based on these findings, it can be concluded that as social networks develop, loneliness decreases, and consequently, the level of rumination, which involves the individual's fixation on distress and excessive thinking, also decreases, leading to a reduction in its negative effects.

The study conducted by Peter and Basemera (2023) found a notable inverse correlation between loneliness and resilience, indicating that loneliness predicts lower levels of resilience. Peter and Basemera (2023) found a notable inverse correlation between loneliness and resilience in their study. From this perspective, reducing loneliness can be considered one of the characteristics that will aid individuals in coping with the challenges they encounter in their lives.

Researchers discovered that rumination negatively impacts resilience. Çetinkaya et al. (2018) found a significant inverse correlation between rumination and resilience in a study conducted with university students. These findings corroborate the results of the current study. As evident from this, a reduction in rumination implies a decrease in the individual's repetitive fixation on misery. Furthermore, an enhancement in resilience suggests that the individual will naturally develop a greater ability to adjust to adverse life experiences.

Expecting all individuals to respond uniformly to a common negative life event would be an assumption that is contrary to the distinctive characteristics of human beings. Considering that resilience refers to individuals' mental, emotional and behavioural flexibility as well as their capacity to effectively cope and adapt to difficulties by using their perspectives on the world, social resources and coping strategies, it can be said that resilience, which includes social resources, and loneliness, which refers to an unpleasant situation caused by an individual's inadequate social network (Perlman & Peplau, 1981), are related concepts. On the other hand, rumination, which occurs when you are upset, involves thinking about where and why you feel bad (Nolen-Hoeksema et al., 2008), which is more compatible with the idea of resilience in dealing with problems from a different perspective. Reducing rumination would increase resilience even if loneliness remained unchanged, due in part to its mediating effect on the link between loneliness and resilience. Alternatively, reducing loneliness would lead to a decrease in rumination and a subsequent increase in resilience.

6. CONCLUSION

After analyzing the research findings, we conclude that rumination somewhat moderates the relationship between loneliness and resilience among university students. To clarify, loneliness serves as a predictor of resilience, both through direct influence and by means of rumination. Research has found that loneliness raises rumination levels among university students and lowers their resilience. We examined the interrelationships among these variables for the inaugural occasion. This is a quantitative model that elucidates the correlation between loneliness, resilience, and rumination among university students in Turkey. The experience of loneliness in individuals might result in contemplative circumstances. Consequently, it can have a detrimental impact on their resilience. Currently, resilience can be enhanced by offering individuals essential social support, participating in social activities that foster a sense of belonging, and mitigating loneliness to some degree.

7. LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH

It is advantageous to acknowledge the constraints of the study. The study initially acquired data using measurement instruments that relied on self-reporting. This indicates that the acquired data can solely elucidate the factors that fall within the parameters of the measurement instruments employed. In future research, researchers can employ various methodologies (such as observation, interviews, peer assessment, etc.) with self-report-based measurement instruments. Another constraint pertains to the research methodology. While the study utilized the structural equation model, a powerful quantitative method, and increased the sample size to 5000 through bootstrapping, it is important to exercise caution when interpreting the cause-and-effect relationship due to the inherent limitations of the quantitative method and the cross-sectional nature of the sample. While the structural equation model indicates that loneliness predicts rumination and resilience, and rumination predicts resilience, it is important to note that longitudinal and experimental studies are necessary to fully uncover these causal sequences. Furthermore, this approach is limited to the variables that have been explicitly mentioned. One can analyze the mediation

relationship between loneliness and resilience by studying various concepts. However, it is not feasible to entirely eradicate the loneliness experienced by humans. At this point, psycho-educational interventions can be formulated to increase people's resilience to loneliness and to effectively manage their feelings of loneliness, such as coping skills for loneliness, awareness-based programmes on the sources of loneliness, self-compassion and mindfulness-based programmes to support them to protect their mental and emotional health in situations of loneliness, and programmes including cognitive behavioural approaches to reduce negative cognitive processes associated with loneliness.

References

Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52(3), 317-332.

Banerjee, A.,& Kohli, N. (2023). The mediating role of resilience between different sources of loneliness and depression among university students. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, *35*, 1460-1479.

Borawski, D. (2021). Authenticity and rumination mediate the relationship between loneliness and well-being. *Current Psychology*, *40*(9), 4663-4672. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00412-9

Borawski, D. (2022). When you are loney, look inside yourself: The moderating role of reflection in the relationship between loneliness and meaning in life. *Personality and Individual Differences*, *194*, 111662. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111662

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993) *Alternative ways of assessing model fit*. Sage Focus Editions. https://doi.org/10.1177/0049124192021002005

Chang, X., Guo, C., Zhou, H., & Liu, L. (2023). Impact of rumination on sleep quality among patients with non-alcoholic fatty liver disease: a moderated mediation model of anxiety symptoms and resilience. *BMC Psychiatry*, *23*(1), 84. https://doi.org/10.1186/s12888-023-04572-8

Çetinkaya, H. Z., Alpar, G., & Arıcak, O. T. (2017). Moderating effect of resilience between childhood trauma and depression, rumination in Turkish university students. *Yeni Symposium*, *55*(4), 10-16. https://doi.org/10.5455/NYS.20180114113242

Dibb, B.,& Foster, M. (2021). Loneliness and Facebook use: The role of social comparison and rumination. *Heliyon*, *7*(1). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e05999

Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *3*(1), 93-102.

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). *Non-normal and categorical data in structural equation modeling.* Structural Equation Modeling: A Second Course, 269-314.

Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003) What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions folowing the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(2), 365-376. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365

Gan, P., Xie, Y., Wenjie, D., Deng, Q., & Yu, X. (2015). Rumination and loneliness independently predict six month later depression symptoms among Chinese elderly nursing homes. *PloS One*, *10*(9). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137176

Gerino, E., Rollè, L., Sechi, C., & Brustia, P. (2017). Loneliness, resilience, mental health, and quality of life in old age: A structural equation model. *Frontiers in Psychology*, *8*, 2003. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02003

Hu, B., Mao, Y., & Kim, K. J. (2023). How social anxiety leads to problematic use of conversational AI: The roles of loneliness, rumination, and mind perception. *Computers in Human Behavior*, *145*, 107760. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107760

Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press

Koğar, H.,& Yılmaz Koğar, E. (2024). Does gender and social support matter in the associations between loneliness, resilience, and psychological distress?. *Psihologija*, *Online First*, 16-16. https://doi.org/10.2298/PSI221121016K

Levine, S. (2003). Psychological and social aspects of resilience: a synthesis of risks and resources. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, *5*(3), 272-280. https://doi.org/10.31887/DCNS.2003.5.3/slevine

Liu, A., Yu, Y., & Sun, S. (2023). How is the Big Five related to college students' anxiety: The role of rumination and resilience. *Personality and Individual Differences*, *200*, 111901. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111901

Nasser-Abu Alhija, F., & Wisenbaker, J. (2006). A Monte Carlo study investigating the impact of item parceling strategies on parameter estimates and their standard errors in CFA. *Structural Equation Modeling*, *13*(2), 204-228. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302_3

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, *3*(5), 400-424.

Oral, T., & Arslan, C. (2017). Kişilerarası hayata ilişkin ruminasyon ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, *6*(3), 101-107. doi: 10.5455/JCBPR.268374

Perlman, D.,& Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. *Personal Relationships*, *3*, 31-56.

Peter, B., & Basemera, M. O., (2023). Loneliness, resilience and psychological wellbeing among the elderly from Kyankwazi, Rakai and Jinja districts in Uganda. *Journal Disease and Global Healh*, *1*(2), 59-63.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, *40*(3), 879-891. https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879

Sarıçam, H. (2023). COVID-19 sonrası yetişkinlerde yalnızlık: UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formunun (UYÖKF-6) psikometrik özellikleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *32*, 1-17. https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1066242

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th. ed.). Boston: Pearson Education.

Vanhalst, J., Luyckx, K., Teppers, E., & Goossens, L. (2012). Disentangling the longitudinal relation between loneliness and depressive symptoms: Prospective effects and the intervening role of coping. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *31*(8), 810-834. https://doi.org/10.1521/jscp.2012.31.8.810

Xie J, Zhang B, Yao Z, Zhang W, Wang J, Zhao C and Huang X (2022). The effect of subjective age on loneliness in the old adults: The chain mediating role of resilience and self-esteem. *Front. Public Health* 10:907934. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.907934

Yang, F.,& Gu, D. (2020). Predictors of loneliness incidence in Chinese older adults from a life course perspective: A national longitudinal study. *Aging & Mental Health*, *24*(6), 879-888. https://doi.org/10.1080/13607863.2018.1558174

Zawadzki, M. J., Graham, J. E., & Gerin, W. (2013). Rumination and anxiety mediate the effect of loneliness on depressed mood and sleep quality in college students. *Health Psychology*, *32*(2), 212-222. https://doi.org/10.1037/a0029007

Zhang, B., Chen, Y., Fu, W., Jiang, C., Zhou, Y., & Kongliang, H. (2023). Relationship between alexithymia, loneliness, resilience and non-suicidal self injury in adolescents with depression: A multi-center study. *BMC Psychiatry*, *23*(1), 1-11. https://doi.org/10.1186/s12888-023-04938-y

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Zorlu koşullar yaşamın her anında bireylerin karşısına çıkma tehtidini içermektedir. Zorluklardan kaçınabilmenin mümkün olmadığı durumlarda bireylerin zorluklar karşısında nasıl davrandığı önem kazanmaktadır. Yaşanan olumsuz durumlarla etkili bir şekilde başa çıkıp zorlu yaşantılar sonrasında kendi yaklaşımları ve kaynaklarıyla bireylerin eski hallerine dönebilme becerilerine psikolojik sağlamlık denmektedir. Bunun yanı sıra bireylerin zorluklarla etkin bir şekilde başa çıkabilmesini zorlaştıran farktörler de bulunmaktadır. Bunlar arasında yalnızlık sayılabilir. Sosyal kaynaklardaki bir eksikliği ifade etmek üzere yalnızlık bireylerin sosyal ağlarında hissettiği yetersizlik sonucunda deneyimlenen bir durumdur. Ruminasyon ise yaşanan sıkıntılara bir cevap verme tarzı olarak sıkıntıya dair neden ve sonuçlara ilişkin tekrarlayıcı bir şekilde odaklanma olarak ifade edilmektedir. Alan yazın incelendiğinde söz konusu kavramlardan yalnızlık, ruminasyon ve psikolojik sağlamlık kavramların ikili olarak çeşitli araştırmlarda ilişkili olduğu görülmüştür (Banerjee ve Kohli, 2023; Borawski, 2022). Yalnızlığın bireyin hayatında yol açabildiği zorlu yaşantılar ve ruminasyonun bu bağlamdaki olumsuz işlevi, doğasındaki zorluklara uyum sağlamaya destek olma niteliğince psikolojik sağlamlığı bu olumsuz koşullar kapsamında değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Araştırma bu kapsamda psikolojik sağlamlık ile yalnızlık arasında ruminasyonun aracılık rolünü incelemeyi amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırma verileri çevrimiçi yolla ve sosyal medyada duyurularak yapılmıştır. Ardından yalnızca gönüllü olan öğrencilerden veri toplanacağı vurgulanmış ve katılımcılardan ölçek setlerindeki bilgilendirilmiş onamı ayrıntılı bir şekilde okumaları ifade edilmiştir. Böylece mevcut araştırmaya 376 üniversite öğrencisi katılım sağlamıştır. İlgili değişkenleri ölçebilmek için Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (Doğan, 2015), Kişilerarası Hataya İlişkin Ruminasyon Ölçeği (Oral ve Arslan, 2017) ve UCLA Yalnızlık (Sarıçam, 2023) Ölçeği kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yalnızlık, ruminasyon ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada SPSS, JASP ve AMOS programlarından yararlanılarak öncelikle normallik analizi, betimsel istatistikler, güvenirlik analizi ve korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Ardından Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yürütülmüştür. İki aşamalı YEM'in ilk aşamasında gösterge değişkenlerin gizil değişkenleri oluşturmasıyla ve bu oluşan gizil değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini ele alan ölçme modelinin doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Ölçme modelinin doğrulanmasının ardından hipotetik olarak ortaya konulan yapısal modelin test edilmesine geçilmiştir. YEM'in sonuçlarını değerlendirebilmek için Hu ve Bentler (1999) tarafından tavsiye edilen uyum iyiliği indeksleri ele alınmıştır. Diğer taraftan YEM'de birden fazla modelden hangisinin en iyi model olarak nitelendirilip seçilmesi için kay-kare fark testinin yanı sıra, AIC ve ECVI değerleri incelenmiştir. Bu çalışmada YEM'in yanı sıra güçlü bir destekleme için ve aracılığın anlamlı olmasına ek kanıt sağlayan bootstrapping işlemi de kullanılmıştır.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçlarında yalnızlığın psikolojik sağlamlık ile negatif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmektedir (r:-.30 p<.001). Benzer şekilde, ruminasyon da psikolojik sağlamlık ile negatif yönde anlamlı ilişkiye sahiptir (r:-.35 p<.001). Diğer taraftan, yalnızlık ile ruminasyon arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu anlaşılmaktadır (r: .28 p<.001). Kavramlar arası ilişkilerin anlamlı çıkmasından sonra ölçme modeline geçilmiştir. Uyum değerlerinin iyi derecede olduğu belirtilebilir. Yapısal modele geçildiğinde öncelikle yalnızlık ve psikolojik sağlamlık arasında ruminasyonun tam aracı olduğu model sınanmıştır. Tam aracı modelde yalnızlık ve psikolojik sağlamlık arasında doğrudan yol bulunmamaktadır ve ruminasyonun aracılığı ile yalnızlığın psikolojik sağlamlığı yordaması ele alınmaktadır. En iyi aracı model için ruminasyonun kısmi aracı olduğu model de denenmiştir. Kısmi aracıda yalnızlık ve psikolojik sağlamlık arasında doğrudan yol bulunmakta ve ruminasyon aracılık etmektedir. Her iki modelin de uyum değerleri kabul edilebilir ve tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmüştür. Ruminasyonun tam

aracı ya da kısmi aracı olduğu modelden hangisinin tercih edileceğine yönelik gerçekleştirilen kay-kare fark testi sonuçlarına göre yalnızlık ile psikolojik sağlamlık arasında eklenen doğrudan yolun modele anlamlı katkı sağladığı anlaşılmaktadır ($\Delta x2 = 19{,}22$, sd = 1, $p < .001$). Ayrıca kısmi aracı modelin AIC ve ECVI değerlerinin tam aracı modelin AIC ve ECVI değerlerinden de küçük olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlar bünyesinde üniversite öğrencilerinin yalnızlıkları ile psikolojik sağlamlıkları arasında ruminasyonun kısmi bir aracı role sahip olduğu model tercih edilmiştir. Araştırmayı desteklemek ve güçlendirmek amacıyla bootstrapping işlemi yapılmıştır. Sonuç olarak tüm doğrudan yol katsayılarının anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada yalnızlık ve psikolojik sağlamlık arasında ruminasyonun aracılık rolü incelenmiş olup araştırmanın neticesinde yalnızlık ve psikolojik sağlamlık arasında ruminasyonun kısmi aracılık rolü olduğu anlaşılmıştır. Analizler sonucunda yalnızlığın ruminasyonu pozitif yönde yordadığı ortaya çıkarılmıştır. Literatürde yalnızlık ve ruminasyon arasında pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilen çeşitli araştırmalar bu bulguyu desteklemektedir (Borawski, 2021; Hu vd., 2023). Yalnızlık ve psikolojik sağlamlık ilişkisine bakıldığında yalnızlığın psikolojik sağlamlığı negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılaraktan bu bulguyla tutarlılık gösteren araştırmalar olduğu görülmüştür (Peter ve Basemera, 2023). Diğer taraftan ruminasyonun psikolojik sağlamlığı negatif yönde yordadığı ve alan yazındaki kanıtlarla benzerliği anlaşılmıştır (Çetinkaya et al., 2018). Son olarak bu araştırmada ruminasyonun yalnızlık ve psikolojik sağlamlık ilişkisinde tespit edilen kısmi aracılık rolü sayesinde bireylenrin kendilerini daha az yalnız hissetmelerinin hem daha az ruminatif düşünceyi hem de daha sağlam bir psikolojik durumu öngöreceği düşünülebilir. Farklı bir deyişle yalnızlık hem doğrudan hem de ruminasyon dolayısıyla psikolojik sağlamlığı yordamaktadır. Bu değişkenler arasındaki ilişkiler birlikte ilk kez araştırılmıştır. Mevcut araştırma Türk üniversite öğrencileri arasında yalnızlık, psikolojik sağlamlık ve ruminasyon arasındaki ilişkiyi açıklayan niceliksel bir modeldir. Gelecek araştırmalarda yalnızlık ile psikolojik sağlamlık arasında farklı kavramların aracılık durumu incelenebilir. Diğer yandan bireylerin yalnız kalmasını tamamen yok etmek mümkün değildir ancak dirençlerini kuvvetlendirecek durumlar ve yalnızlık ile başa çıkma durumlarına ilişkin psiko-eğitimler tasarlanabilir.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30.09.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2024.09

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Her bir yazar araştırmaya ortak katkı sunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Yapılan

Araştırmada hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 1265– 1286. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1566069

Öğretmenlerin Yönetici Yeterliklerini Değerlendirme Sürecine Bakışları: Bir Fenomenolojik Araştırma

Teachers' Views on the Process of Evaluating Administrator Competencies: A Phenomenological Research

Muhammet YILDIRIM[1]

Geliş Tarihi (*Received*): 12.10.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 05.05.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin yönetici yeterliklerini değerlendirmeye yönelik olarak kendilerine uygulanan ölçeklere ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin, yönetici yeterliklerine dair uygulanan ölçme araçlarına yönelik düşünce, duygu ve tutumları incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilimi) desenle tasarlanan bu çalışmada, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 21 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla çalışma grubundaki öğretmenlerden elde edilen veriler, betimsel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve veri analizlerinde birden fazla kodlama tekniği kullanılarak oluşturulan kod, alt kategori ve kategoriler sonucunda dört ana tema belirlenmiştir. Temalar "tarafsızlığa karşı taraflılık, farklı bakış açıları, duygu karmaşası, farkındalık ve içgörü" şeklinde belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ölçek çalışmalarında yöneticilerini değerlendirirken, okuldaki mevcut uygulamalar, liderlik özellikleri, okul iklimi, yöneticilerin yeterlikleri ve çalışma disiplini faktörlerini göz önüne almaktadır. Mevcut ikili ilişkiler, yöneticilere karşı beslenen duygusal tutumlar, ölçeklerin bilimselliğine yönelik şüpheler ve ölçekleri yanıtlama isteksizliği gibi durumlar, yöneticilerin yeterliliklerine ilişkin öğretmenlere uygulanan ölçeklerden elde edilen sonuçları etkileyebilmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin yeterliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin doğruluğu ve nesnelliği konusunda uygulayıcıların ve araştırmacıların dikkatli olmalarını gerektirmektedir.
Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, Öğretmenler, Yeterlik, Ölçek

Abstract: This study aims to reveal teachers' opinions about the scales applied to them to evaluate their administrative competencies. In this direction, the thoughts, feelings and attitudes of the teachers towards the measurement tools applied to their administrative competencies were analysed. In this study, which was designed with phenomenological design, one of the qualitative research methods, 21 teachers selected using the maximum diversity sampling method constitute the study group of the research. The data obtained from the teachers in the study group through a semi-structured interview form were analyzed by descriptive content analysis method and four main themes were determined as a result of codes, subcategories and categories created by using more than one coding technique in data analysis. The themes were determined as 'neutrality versus bias, different perspectives, emotional confusion, awareness and insight'. The majority of the teachers participating in the study consider the factors of current practices in the school, leadership characteristics, school climate, administrators' competencies and work discipline while evaluating their administrators in the scale studies. Situations such as existing bilateral relationships, emotional attitudes towards administrators, doubts about the scientificity of the scales and reluctance to answer the scales may affect the results obtained from the scales applied to teachers regarding the competencies of administrators. This situation, requires practitioners and researchers to be careful about the accuracy and objectivity of the data obtained from the scales used to evaluate the competencies of school administrators.
Keywords: School administrators, Teachers, Competence, Scale

Atıf/Cite as: Yıldırım, M. (2025). Öğretmenlerin yönetici yeterliklerini değerlendirme sürecine bakışları: Bir fenomenolojik araştırma**.** *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1265-1286, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1566069.*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Dr. Muhammet YILDIRIM, Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Müfettişi, muhammet4506@hotmail.com

https://orcid.org/0000-0002-3000-4243

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Okul yöneticiliği, eğitim sistemi içerisinde kritik bir konuma sahip olup çok boyutlu ve karmaşık becerilerin bir arada kullanılmasını gerektiren bir alandır. Okul yöneticilerinin etkili yönetim becerileri geliştirmeleri, eğitim-öğretim süreçlerinin verimliliği ve sürdürülebilirliği açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda gerekli yönetimsel yeterliklere sahip olan okul yöneticileri, öğrenci, öğretmen ve çalışanların başarısını olumlu yönde etkileyerek eğitim sisteminin başarı seviyesini artırabilirler. Pek çok araştırmacıya göre (Aras, 2020; Bursalıoğlu, 1975; DuFour, 1999; Fullan, 1992; Hooge ve Pont, 2020; McEwan, 2018; Starr, 2020; Netolicky, 2020), okul yöneticilerinin sahip olduğu yeterlikler, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde sürdürülmesi açısından belirleyicidir. Yeterli bilgi ve beceriye sahip yöneticilerin, görevlerinin gerektirdiği rol ve sorumlulukları daha başarılı bir şekilde yerine getirdikleri, bu sayede daha az sorunla karşılaştıkları varsayılmaktadır. Ancak Türkiye'de okul yöneticilerinin yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla öğretmen veya yönetici algılarına dayalı değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yeterliklerini ele alan çalışmaların bir kısmında (Argon ve Özçelik, 2008; Dinçman, 2020) yöneticilerin yeterlikleri orta düzeyde bulunurken, diğer çalışmalarda (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaöse, 2012; Demiral, 2009; Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009; Şahin, 2010; Kalkan ve Çalışkan, 2021; Memişoğlu ve Özsarıkamış, 2009; Göl ve Bülbül, 2012; Özdemir, Bozkurt ve Aydın, 2015; Koçer ve Bostancı, 2021; Karataş, Gök ve Özçetin, 2015; Yüksekli ve Okçu, 2022) yeterliklerin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalar, genellikle öğretmen algılarına dayalı olarak yöneticilerin yeterliklerini ölçmektedir. Ancak eğitim literatürünün büyük ölçüde algı ölçeklerine ve anketlere dayanması yanlış ölçümler konusundaki endişeleri arttırmaktadır (Veletić, Price ve Olsen, 2023). Leithwood ve Jantzi (1999) eğitim araştırmalarının büyük oranda algıları ölçen anketlere dayanmasının, içsellik ve yanlış ölçüm kaygılarını güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu tür öz-bildirimlere dayalı araştırmalar, nedensel ilişkiler kurmayı ve geçerli sonuçlar çıkarmayı zorlaştırmaktadır (Hallinger, 2011; Leithwood vd., 2004; Robinson vd., 2008; Hattie, 2009; Witziers vd., 2003). Türkiye'deki okul yöneticilerinin yeterlik ve nitelik düzeyleri, çeşitli bilimsel çalışmalarda tartışma konusu olmuştur (Acar, 2015; Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaöse, 2012; Erol ve Demirtaş, 2015). Acar (2015), okul yöneticilerinin yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığını, Erol ve Demirtaş (2015) ise birçok okulda nitelikli yöneticilerin bulunmadığını ve bu durumun öğrencilerin akademik başarılarına olumsuz yansıdığını belirtmektedir (Karaman, 2018). Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaöse (2012)'ye göre Türkiye'de okul yöneticiliğinde önemli bir eğilim çıraklık modelidir. Bu modelde yöneticiler, genellikle kıdem esasına göre atanmakta ve yöneticilik becerilerini deneme-yanılma yoluyla veya önceki örnekleri izleyerek öğrenmektedirler. Türkiye'de eğitim yönetimi lisans programlarının olmaması nedeniyle okul yöneticisi olmak için lisans düzeyinde özel bir eğitime gerek duyulmamaktadır. Yönetici adayları genellikle öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş yaparken lisansüstü düzeyde eğitim yönetimi alanında eğitim almış yönetici sayısı oldukça azdır. Yönetim alanında teorik bilgisi olmayan ve yeterli eğitim almayan bireylerin yönetici kadrolarına atanarak göreve başlamaları, Türkiye'deki okul yöneticilerinin yeterlik düzeyini olumsuz etkileyen bir olgu haline gelmiştir. Yapılan araştırmalara bakıldığında (Akbaşlı ve Balıkçı, 2013; Aktaş ve Özgenel, 2020) okul yöneticilerinin liderlik ve yönetim becerilerindeki yetersizliklerinin bulunduğu, Türkiye'deki yöneticilerin meslekleşme sürecinin tamamlanmamış olmasının bu durumu etkileyen en önemli faktörler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim-öğretim uygulamalarında yöneticilerin sahip olmaları gereken yeterlik ve düzey hakkında yapılan bilimsel araştırmaların çoğunlukla algıya dayalı verilere dayanması (Leithwood ve Jantzi, 2000; Veletić, Price ve Olsen, 2023), mevcut yeterlikleri belirlemede birtakım zorluklara neden olabilmektedir. Algıya dayalı verilerin geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili kaygıların yanı sıra, yanlı veya karmaşık sonuçların ortaya çıkma olasılığını artırmaktadır. Öğretmenler, yönetici yeterliklerini farklı şekillerde tanımlayabilir ve ölçekleri yanıtlarken kendi deneyimlerinden veya kişisel tercihlerinden etkilenebilirler. Ayrıca öğretmenler, yönetici yeterliklerinin gerektirdiği gerçek davranışları ve sonuçları ölçeklerle tam olarak yakalayamayabilirler. Buna ek olarak, okul yöneticilerinin yeterlikleri, öğretmen algılarının ötesinde birçok

faktöre bağlı olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin yöneticilere ilişkin algılarını ölçen ölçekleri hangi düşünce, duygu ve tutumlarla yanıtladıklarının anlaşılması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, Ulusal Tez Merkezi, DergiPark-ULAKBİM, ResearchGATE, Google Akademik, Eğitim Bilimleri İndeksi, ScienceDirect, ERIC ve Türk Eğitim İndeksi gibi veri tabanlarında yapılan taramalar sonucunda, konuya ilişkin mevcut bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerini ifade ettikleri ölçekleri hangi düşünce, duygu ve tutumlarla yanıtladıklarının incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileriyle ilgili bir ölçme aracına (ölçek ve anket gibi) cevap verirken öğretmenlerin düşüncelerinin ve algılarının nesnellik (objektiflik) durumu nedir?
2. Okul yöneticilerinin yeterlikleriyle ilgili geliştirilen ölçme araçlarına cevap veren öğretmenlerin bu tür ölçeklere ilişkin düşünceleri nelerdir?
3. Okul yöneticileri ile ilgili herhangi bir ölçme aracını dolduran öğretmenler hangi duyguları yaşamaktadır?
4. Öğretmenler okul yöneticilerinin yeterlikleri hakkında yapmış oldukları değerlendirmeleri kendi yöneticileri tarafından öğrenmeleri durumunda neler hissetmektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Okul yöneticilerinin yeterlikleri ile ilgili herhangi bir ölçme aracını yanıtlayan öğretmenlerin yapmış oldukları değerlendirmeye ilişkin algılarının neler olduğunun tespit edilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilimi) tercih edilmiştir. Fenomenolojik araştırmaları çalışmaya katılanlarını duygu, düşünce ve deneyimlerini anlamaya yönelik derinlemesine analiz sunmaktadır (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). Bu araştırmada da öğretmenlerin okul yöneticilerini değerlendirmek amacıyla kendilerine uygulanan herhangi bir ölçeği hangi düşünce, duygu ve tutum ile doldurduklarını ilişkin görüşleri detaylı olarak incelenmiştir. Creswell ve Poth (2018)' a göre de fenomenolojik (olgu bilim) araştırmaları ile kişilerin yaşamış oldukları deneyimlerden yola çıkarak onların duygularını, düşüncelerini ve olaylara veya durumlara yükledikleri anlamları anlamak amaçlanmaktadır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

2023-2024 eğitim-öğretim yılında Bitlis il merkezinde görev yapan 21 öğretmen, fenomenolojik çalışması olarak yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen *"uzaktan öğretimin okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterlikler ölçeğini"* cevaplayanlar ile okul yöneticileri hakkında herhangi bir ölçeğe cevap veren öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Okul yöneticilerinin yeterlikleriyle ilgili herhangi bir ölçek çalışmasına katılmayan öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup öğretmenlerin yapılan çalışmaya ilişkin farklı tutum ve düşünceleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi özellikle var olan bir probleme daha geniş açıdan bakılması ve durum veya olaya ilişkin farklı ve ortak yönlerin keşfedilmesinde araştırmaya önemli katkılar sağlayabilmektedir (Beycioğlu, Özer ve Kondakçı, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2003). Maksimum çeşitlilik örneklemesinin seçilmesinin amacı, genelleme yapmak değil, var olan olgu veya olay hakkında bireylerin ortak veya farklı düşüncelerini tespit ederek probleme ilişkin farklı bakış açılarını ortaya çıkarmaktır (Özdemir, 2018). Araştırmaya katılan çalışma grubuna ait bazı kişisel bilgiler tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.

Nitel Araştırma Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Görüşme sırası	Kod	Mesleki Ünvan	Meslekte Geçirilen Süre	Okul Türü
1	Ö1	Öğretmen	22 Yıl	Lise
2	Ö2	Öğretmen	18 Yıl	Lise
3	Ö3	Öğretmen	7 Yıl	Lise
4	Ö4	Öğretmen	9 Yıl	Lise
5	Ö5	Öğretmen	15 Yıl	Lise
6	Ö6	Öğretmen	5 Yıl	Lise
7	Ö7	Öğretmen	4 Yıl	Lise
8	Ö8	Öğretmen	13 Yıl	Lise
9	Ö9	Öğretmen	8 Yıl	İlkokul
10	Ö10	Öğretmen	13 Yıl	İlkokul
11	Ö11	Öğretmen	7 Yıl	İlkokul
12	Ö12	Öğretmen	4 Yıl	İlkokul
13	Ö13	Öğretmen	10 Yıl	İlkokul
14	Ö14	Öğretmen	5 Yıl	İlkokul
15	Ö15	Öğretmen	5 Yıl	İlkokul
16	Ö16	Öğretmen	8 Yıl	Ortaokul
17	Ö17	Öğretmen	12 Yıl	Ortaokul
18	Ö18	Öğretmen	10 Yıl	Ortaokul
19	Ö19	Öğretmen	8 Yıl	Ortaokul
20	Ö20	Öğretmen	13 Yıl	Ortaokul
21	Ö21	Öğretmen	6 Yıl	Ortaokul

Araştırmada çalışma grubu seçilirken veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Lise, ortaokul ve ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlere eşit oranda yer verilmeye çalışılarak farklı görüşler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 7 ilkokul öğretmeni, 6 ortaokul öğretmeni ve 8 lise öğretmeni çalışma grubunda yer almıştır. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısının veri doygunluğu ilkesi doğrultusunda belirlenmesi esas alınarak yürütülen bu çalışmada, 18. öğretmenden itibaren sorulara verilen yanıtların benzerlik göstermesi nedeniyle üç ek görüşme daha gerçekleştirilmiş ve çalışma grubunun nihai katılımcı sayısı bu şekilde belirlenmiş ve çalışma grubunda yer alan öğretmenlere "Ö" kodlaması yapılmıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmadaki veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşme formu hazırlanmadan ilgili alan yazın taraması yapılarak belirlenen konuyla ilgili yazılmış yurtiçi ve yurtdışı kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Dört soru maddesinden oluşan görüşme formu hazırlandıktan sonra soru maddelerinin amaç ve kapsam bakımından değerlendirilmesi için öğretim üyesi ile görüşülmüştür. Yapılan görüşme sonucunda alınan geribildirim doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu tekrar düzenlenerek forma son hali verilmiştir *(Bkz. Ek.1)*. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sağlıklı bir biçimde değerlendirilebilmesi için görüşmeler kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Yapılan araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini arttırmak amacıyla alınan kayıtların sadece araştırma kapsamında kullanılacağı ve gerekli gizlilik usullerine dikkat edileceği katılımcılara belirtilmiştir. Yapılan tüm görüşmeler yaklaşık olarak 9 dakika sürmüş ve görüşmelerin süre aralıkları 4 ile 35 dakika arasında değişmiştir. 21 görüşmenin yaklaşık olarak toplam ses kayıt süresinin 210 dakika olup bu kayıtlar yazılı hale getirilerek "Word" dosyasına çevrilmiştir

2.4. Verilerin analizi

Kayıtların yazılı metin haline getirilmesinin ardından elde edilen verileri betimsel içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiş olup veri analizleri Saldaña (2019)' nın belirttiği kodlama yöntemlerinden yapısal, betimsel, In vivo ve süreç kodlama yöntemleri ile yapılmıştır. Hsieh ve Shannon (2005), betimsel içerik analizini verilerin kodlanarak ve kategorilere ayrılarak anlamlandırılması ve yorumlanması olarak ele almaktadır. Kodlamalar yapılıp temalar oluşturulduktan sonra yapılan kodlamaların oluşturulan alt kategori ve kategoriyi temsil edip etmediğine ilişkin uzman görüşüne başvurulmuştur. Nitel analizlerin güvenirliği sağlamak için Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora eğitimini yapan bir başka araştırmacı tarafından kodlar ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Güvenirlik için Miles ve Huberman'ın oluşturduğu formül kullanılmıştır. 6 kod farklı kategoriye uygun örülmüş olup, araştırmanın güvenirliği; P = 101 / (101 + 6) X 100 = %94 olarak bulunmuştur. Nitel çalışmalarda araştırmacı ile uzman arasındaki görüşün uyum düzeyinin %70'ten daha yüksek olması beklenmektedir (Öztürk, Fidan ve Arastaman, 2018).

3. BULGULAR

Okul yöneticilerini değerlendirmek amacıyla kendilerine uygulanan herhangi bir ölçeği öğretmenlerin ölçeği hangi düşünce, duygu ve tutum ile doldurduklarını tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış form ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda tema ve kategorilere ulaşmak amacıyla kod ve alt kategori oluşturulmuştur. Öğretmenlerin okul yöneticilerini değerlendirirken sahip oldukları düşünce, duygu ve algıya ilişkin çeşitli temalar oluşturulmuştur. Veri analizi doğrultusunda 4 Temaya ulaşılmıştır.

Tablo 2.

Veri Analizi Doğrultusunda Ulaşılan Temalar

Tema
Tarafsızlığa karşı taraflılık
Farklı bakış açıları
Duygu karmaşası
Farkındalık ve İçgörü

Okul yöneticilerin ile ilgili öğretmenler tarafından doldurulan ölçeklerden elde edilen nicel sonuçların altında yatan nedenlerin neler olabileceği araştırılarak buna ilişkin elde edilen veriler analiz edilerek aşağıda bulgulanmıştır. Okul yöneticileri ile ilgili bir ölçme aracını dolduran öğretmenlerin hangi duygu, tutum ve düşünce ile ölçeği cevaplandırdıklarına ilişkin görüşme formundaki ilk soruya verilen cevaplara ilişkin tema aşağıdaki tabloda verilmiştir. Objektif tutum ve var olan durumu betimleyebilme; objektif değerlendirebilme kategorisinin alt kategorilerini oluşturmaktadır. Ölçeğe ilişkin şüpheler ile tarafsız olamama alt kategorileri de subjektif değerlendirme kategorisini oluşturmaktadır. Objektif değerlendirme ve sübjektif olarak değerlendirme kategorileri de tarafsızlığa karşın taraflılık temasını oluşturan kategoriler olarak değerlendirilmiştir. Tarafsızlığa karşın taraflılık teması kapsamında öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili bir ölçme aracına cevap verirken düşüncelerinizin veya algılarınızın nesnellik durumunu nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. 16 öğretmenin kendilerine ulaşan ölçekleri objektif bir tutum içerisinde değerlendirdiklerini belirtmektedirler.

Tablo 3.
Öğretmenlerin Bir Ölçme Aracına (Ölçek ve Anket) Cevap Verirken Düşüncelerinin veya Algılarının Nesnellik Durumunu

Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	f	Tema
Haksızlık yapmadan Edinilen bilgiler Eldeki veriler Duyguları kontrol edebilme Aklın ön planda olması Doğru değerlendirebilme Kişisel ilişkileri dahil etmeme Duygusal davranmama Tarafsızlık	Objektif Tutum	Objektif Olarak Değerlendirme	16	**Tarafsızlığa Karşın Taraflılık**
Doğru olanı yansıtabilme Davranışlara göre değerlendirme Ne eksik ne fazla Olanı yansıtma Şüpheye yer vermeyen Yaşantılar doğrultusunda değerlendirme Yapılan Uygulamalar Mevcut Durumu Ortaya Koyabilme	Var olan Durumu Betimleme			
Doldurmak için doldurulan kağıt Bir an önce bitirebilmek Nesnellikten uzak formlar Yukarıdan aşağıya okumak	Ölçeğe İlişkin Şüpheler			
Kurumu koruma Duygusal sebepler Birincil ilişkiler Öznellik içeren değerlendirmeler Yöneticiye kutsiyet atfetme Kurumun gardı	Tarafsız Olamama	Subjektif Değerlendirme	5	

Çalışma grubuna katılan 16 öğretmenin okul yöneticileriyle ile ilgili doldurmuş oldukları ölçeklerin değerlendirmelerini tarafsız bir biçimde, duygusal davranmadan ve var olan durumu betimlemeye çalışarak yaptıkları söylenebilir. Öğretmenlerin yaklaşık yüzde yetmişinin ölçekleri; okul yönetimi tarafından yapılan uygulamalar, ellerindeki veriler ve edinilen bilgiler doğrultusunda değerlendirmektedir. Öğretmenlerin bir kısmının okul yöneticilerine ilişkin duyguları ve ikili ilişkileri bir kenara bırakarak akıl ve mantık temelli nesnel bir değerlendirme yapmaya çalıştıkları söylenebilir. Öğretmenlerin; okullarındaki yaşantılardan yola çıkarak yapacakları değerlendirmenin tarafsız ve objektif bir değerlendirme olacağını inanmaktadırlar. Bu kapsamda bir öğretmenin vermiş olduğu cevap şu şekildedir: *Yani ben objektif olduğunu düşünüyorum çünkü cevap verirken zaten kendi düşüncelerime göre cevap veriyorum. Hani kendi değerlendirmelerime göre cevap veriyorum (Z13).* Ayrıca çalışmaya katılan bir başka öğretmen, okul içi ve dışındaki yaşantılar sonucunda kazanmış oldukları deneyimlere bağlı olarak okul yöneticilerini değerlendirdiklerini ifade etmektedir: *Değerlendirme yaparken tam doğru bir şekilde değerlendirme yapmaya çalışarak soruları okuyor yaşadığımız durumlara göre değerlendirme yapmaya çalışıyoruz (Z14).* Tarafsızlığa karşın taraflılık teması adı altında belirlenen objektif olarak değerlendirme kategorisine ilişkin öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Öncelikle bir anket doldururken veya işte atıyorum bir ölçek doldururken mümkün mümkün mertebe tarafsız ve duygusal olmayan ölçüde yanıtlamaya çalışıyorum. Herhangi bir şekilde işte baskı altında kalmadan veya karşı taraftaki ile hani bir yandaş tutmadan tamamen kendi özgür irademle oldurmaya çalışıyorum (Z17).

Şimdi okul yöneticileriyle ilgili bir ölçek doldurduğum zaman ben kendim objektif cevaplar verdiğimi düşünüyorum. Zira şimdi bunlara cevap verirken olabildiğince olanı hani olması gerekeni değil de olanı ölçeğe yansıtmaya çalışıyorum. Şöyle ki yani yapım gereği az önce dediğim gibi olması gerekeni değil de olanı yansıtmaya çalışıyorum (Z5).

Hocam ben nesnel olarak değerlendiriyorum. Yani herhangi bir baskı herhangi bir tarafgirlik şeklindeki düşünceyle değil nesnel olarak değerlendiriyorum. Olduğu gibi öyle bir şeyim yok yani o konuda bir endişem bir sıkıntım falan yok. Otuzuncu yılını doldurmuş bir öğretmen olarak Milli Eğitim Bakanlığı'ndan iki defa teşekkür almış birisi olarak yani herhangi bir çekincem falan yok. Bu saatten sonra bana kimse ne bir şey verebilir ne de yapabilir (Z8)

Tarafsızlığa karşın taraflılık temasını oluşturan bir diğer kategori olan sübjektif değerlendirmeye bakıldığında, çalışma grubuna katılan 5 öğretmenin uygulanan ölçeklere ilişkin bilimsellik açısından çeşitli şüphelerinin bulunduğu ve kendilerinin de bu ölçeklere tarafsız bir biçimde cevap vermedikleri görülmektedir. Ölçeğe ilişkin şüpheler adlı alt kategori incelendiğinde bir kısım öğretmenin, eğitim alanında okul yöneticilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçeklerin çoğunluğunu salt doldurmak amaçlı olarak uygulanan formlar olduğu algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu ölçekler bazı öğretmenler tarafından nesnellikten uzak ve bir an önce bitirilmesi gereken çalışmalar olarak değerlendirmektedir. Çalışmaya katılan bir kısım öğretmene göre de okul yöneticileri hakkında yaptıkları ölçekleri nesnellikten uzak olduğunu düşündükleri ve çeşitli faktörler nedeniyle de bu ölçeklere nesnellikten uzak cevaplar verdiklerine ilişkin algıya sahiptirler. Bu duruma ilişkin bir öğretmenin vermiş olduğu cevap şu şekildedir: *Her şeye genel deyip hani onu böyle her yönüyle iyiymiş gibi de değerlendirmiş olabilirim ve genelde zaten ölçeklere de bir an önce doldurulup bitirilmesi gereken formlar olarak görüyorum (Z21).*

Subjektif değerlendirme kategorisinin bir alt kategorisi olan "tarafsız olamama" incelendiğinde buna ilişkin bazı sebepler de tabloda görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmının kuruma koruma, duygusallık, örgüt içi ilişkiler ve yöneticiye kutsiyet atfetme gibi nedenlerden dolayı nesnel bir değerlendirme yapmada zorlandıkları görülmektedir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

Okul yöneticileriyle ilgili bir ankete cevap verirken objektif olup olmayacağımdan kuşku duyarım. Çünkü okul yöneticilerinin tavırlarının şahsımı ve mesleki hayatımı doğrudan etkilediğini göz önünde bulundurursak, tanıştığım ve çalıştığım yönetici geçmişini baz alarak sübjektif değerlendirmem mevzu bahistir (Z1).

Ölçek, anket gibi çalışmalar uygulandığında; eğer okul müdürü değerlendiriliyorsa birincil ilişkiler devreye giriyor. Bu sebeple objektiflikten uzaklaşıldığını düşünüyorum. Okullar her ne kadar devletin resmi kurumları olsa da zamanla okul iklimi ilişkilerin doğasını değiştiriyor. Bunun içindir ki nesnel değerlendirmeler yapmak pek mümkün olmuyor (Z22).

Düşüncelerimizi objektif şekilde tam açıklamıyoruz açıklayamam. Sebepleri duygusal sebepler işte çalıştığımız iş arkadaşlarını koruyalım gibi sebepler işte çalıştığınız kurumun ismi ya da şeyi gardı düşmesin diye tam bir objektif değerlendirme yapamıyoruz (Z6).

Okul müdürlerinin yeterlilikleri ile ilgili bir ölçme aracını dolduran öğretmenlerin hangi duygu, tutum ve düşünce ile ölçeği cevaplandırdıklarına ilişkin görüşme formundaki ikinci soruya verilen cevaplara ilişkin tema aşağıdaki tabloda verilmiştir. Okul müdürlerinin yeterlilikleriyle ilgili geliştirilen ölçme aracını doldururken öğretmenlerin neler düşündüklerine ilişkin kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Öğretmen düşünceleri farklı bakış açıları teması adı altında birleştirilmiştir. Okul yöneticileri yeterlilikleri ölçeğini dolduran öğretmenlerin ölçeği doldururken sahip oldukları düşüncelerin neler olabileceğine ilişkin belirlenene kod, alt kategori, kategori ve tema tablo 3' te gösterilmiştir. Çalışmaya katılan 16 öğretmenin okul müdürü yeterliliklerini değerlendirirken yöneticilerle olan aralarındaki iletişimin niteliği, mevcut uygulamalar, resmi ilişkiler, yöneticilerin çalışma disiplini, okul iklimi gibi birçok faktörü göz önüne almışlardır.

Tablo 4.
Yönetici Yeterlikleriyle İlgili Geliştirilen Ölçme Aracını Doldururken Öğretmenlerin Sahip Oldukları Düşünceler

Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	f	Tema
İletişimin niteliği Ekip işi Alınan tedbirler Okuldaki uygulamalar Formal ilişkiler Çalışma disiplini Kişiler arası ilişkilere indirgememe Okul atmosferi	Uygulama bazılı değerlendirme	Birçok parametre	16	**Farklı Bakış Açıları**
Eğitim ortamı oluşurabilme Süreci yönetebilme yeterliliği Uzaktan yönetim Profesyonel bakış açısı Teknolojiyi kullanabilme Liderlik yapabilme	Yeterlik bazlı değerlendirme			
Duyguların önplanda olması Duygusal değerlendirme İkili ilişkiler Geçmiş yaşantılar	Karşılıklı bağımlı ilişkiler	Duygu toplumu	3	
Varsayımlar Aktif rol aldıklarını varsaymak Yetersiz gözlem Bilgi eksikliği Değerlendirmede yetersiz hissetme	Yetersiz Bilgi	Sürece ilişkin fikir sahibi olmama	2	
Olumlu taraflarını görme Bir tık daha olumlu değerlendirme Ilımlı değerlendirme Zor duruma sokmama Olumsuzlukları görmeme Eksik yönlerini gizleme	Olumsuz Özellikleri Gizleme	Olumluyu Büyütme Olumsuzu Küçültme	3	

Okul yöneticileri yeterlilikleri ölçeğini dolduran öğretmenlerin uygulamaya yönelik faktörler dışında yöneticilerinin sahip oldukları yeterlikler doğrultusunda ölçeği cevaplandırdıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenler okul yöneticilerinin yeterliklerini değerlendirirken; eğitim öğretim ortamı oluşturabilme, süreci doğru yönetebilme, profesyonel bir bakış açısına sahip olabilme, teknolojiyi kullanabilme ve sahip olduğu liderlik becerilerini göz önüne aldıkları ifade edilebilir. Öğretmenlerin çoğunluğunun yeterlilik ve uygulama bazlı olarak okul yöneticilerini değerlendirdikleri ve buna ilişkin birçok faktörü göz önüne aldıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin yeterliliklerini değerlendiren ve çalışma grubuna katılan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ben yapılan ölçekte verdiğim cevaplarda nesnel olduğumu düşünüyorum. Yani o ölçütlere göre moda mod yakın düşüncelerim olduğunu söyleyebilirim yani şöyle ifade edeyim yani ölçekteki verilen şey ne ise cevaplar da o günün koşullarına veya sorunun o ifade ettiği anlamı yansıtacak nitelikteydi ya olanı mı yansıtmaya çalışıyoruz(Z11).

Yani hatta duygu demeyin yani duygusal davranmamak gerekiyor bu tür durumlarda çünkü sonuçta bu bir araştırma. Bu araştırmanın da geçerli çıkabilmesi için sizin de nesnel davranmanız gerekiyor(Z7).

Çalışma gurubuna katılan 5 öğretmenin ise ölçeği uygularken yöneticiye ilişkin duygularının nesnellikten daha ön planda olduğunu belirtmektedir. Yöneticiyle olan geçmiş yaşantılar, aralarındaki geçmiş yaşantılar, ikili ilişkiler ve yöneticiye karşı olan duygusal tutumun okul müdürü yeterlilikleri ölçeğini yanıtlarken vermiş oldukları cevapları etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir: *Yani ben anketleri doldururken objektif bir bakış açısıyla doldurmaya çalışıyorum. Doğruya doğru yanlışa yanlış ama şimdi öyle maddeler oluyor ki biraz acımasız görünüyor yani. Çok basit bir örnek vereyim okul müdürümüzü seviyor musunuz evet ya da hayır demişler örnek veriyorum şimdi buna hayır demek biraz acımasız oluyor. Çünkü hani hiç mi iyi yanı yok bu adamın derken diye düşünürken bu şekilde duygusal olarak etkilenip biraz daha uyumlu yaklaşık biraz daha pozitif cevaplar vermeye eğiliminde oluyoruz (Z4).* Duygu toplumu kategorisi altından bulunan 3 öğretmenin ölçeğe vermiş oldukları cevaplar da yöneticiyle plan ilişkilerin belirleyici olduğu ve duygularının ölçeği doldururken vermiş oldukları cevapları etkileyebileceği algısına sahiptirler.

Araştırmaya katılan 2 öğretmen ise müdürlerinin yeterliliklerini değerlendirebilecek yeterli gözlem ve bilgiyi sahip olmamaları nedeniyle okul müdürlerinin uzaktan öğretim sürecinde aktif bir biçimde rol aldıklarını varsayarak ölçeği doldurdukları ifade edilebilir. Çeşitli bireysel nedenlerden dolayı varsayımlar üzerine değerlendirme yapan 2 öğretmenin okul müdürü yeterliliklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Varsayımlar üzerine değerlendirme yapan bir öğretmenin belirttikleri şu şekildedir:

Ölçme aracını doldururken, okul müdür ve okul müdür yardımcıları ile memurların bu süreci yönetmede daha aktif rol aldıklarını düşünerek, bunu değerlendirmede yeterli düzeyde bilgi edinebilecek gözlem yapma şansım olmadığından dolayı bunu yorumlamada kendimi biraz yetersiz hissettim (Z1)

Olumluyu büyütme olumsuzu küçültme kategorisine bakıldığında çalışma grubuna katılan 3 öğretmenin okul müdürlerini değerlendirirken müdürlerinin olumlu özelliklerini vurgulayarak olumsuz özelliklerini gizledikleri görülmektedir. Uzaktan öğretimdeki yöneticilerin yeterlilikleri ölçeğini dolduran öğretmenlerin bir kısmı müdürlerinin eksikliklerinden daha çok olumlu özelliklerini vurgu yaparak dış çevreye karşı koruma eğilimi içerisine girdikleri söylenebilir. Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin eksik taraflarını gizleyerek yeterliliklerini var olan duruma göre daha yüksek düzeyde değerlendirdikleri söylenebilir. Olumluyu büyütme olumsuzu küçültme kategorisine ilişkin bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

Aslında şöyle bir durum var. Eğer dediğiniz değerlendirme açısından okul yöneticisi tamamıyla yetersiz olarak görülseydi yani olumsuz bir şekilde değerlendirilseydi ve bu olumsuz değerlendirmeler okul yöneticilerine uysaydı haliyle bu güzel bir duygu bırakmayacaktı. Yani sonuç itibariyle sanki birisi benim arkamdan konuşmuş hatta beni yetersiz görmüş gibi bir anlayışa sahip olacaktı. Hani özellikle bizim şartlarımız açısından kendisi uzaktan eğitim sürecinin içinde vardı. Kendisi yani bireysel olarak kendisi çok fazla sürece adapte olamazsa bile en azından okulla ilgili denetim ve yahut öğretmenlerin bu etkinlikleri gerçekleştirme konusunda gerekli özveriyi gösterdiğini düşünüyorum. Yani en azından kendisi bilimsel olarak bu konuda çok iyi olmasa bile kolektif olarak düşünüldüğünde daha iyi şeyler yapabiliriz havaya sahipti (Z20).

Okul yöneticileri ile ilgili bir ölçme aracını dolduran öğretmenlerin hangi duygu, tutum ve düşünce ile ölçeği cevaplandırdıklarına ilişkin görüşme formundaki üçüncü soruya verilen cevaplara ilişkin tema aşağıdaki tabloda verilmiştir. Öğretmenlerin Okul yöneticileri ile ilgili bir ölçme aracını doldururken yaşadıkları duygular duygu karmaşası teması adı altında birleştirilmiştir. Duyguları kontrol edebilme, olumlu ve olumsuz duygular eşliğinde 3 kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 5.
Yönetici Yeterlikleriyle İlgili Geliştirilen Ölçme Aracını Doldururken Öğretmenlerin Sahip Oldukları Duygular

Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	f	Tema
Mesleki Değerlendirme Duygusal Davranmamak Akılcı Bir Tutum Geçerli Bir Araştırma Sonucu Etki altında kalmadan	Profesyonel Düşünebilme	Duyguları Kontrol Edebilme	15	**Duygu karmaşası**
Merhamet Mutluluk Samimiyet	Olumlu Yönler	Olumlu Duygular Eşliğinde	3	
Bıkkınlık İsteksizlik Sıkılma Çok fazla ölçek çalışması Bitirip rahatlama isteği	Olumsuz Yönler	Olumsuz Duygular Eşliğinde	3	

Duygular kontrol edebilme kategorisine bakıldığında 15 öğretmenin duygularını karıştırmadan profesyonel bir bakış açısı ve akılcı bir tutum ile okul yöneticilerini değerlendirdikleri görülmektedir. Profesyonel düşünebilme kategorisinde olan öğretmenlerin ölçeği uygularken akılcı bir tutum ile ölçeği cevaplandırdıkları söylenebilir. Buna ilişkin iki katılımcının ifadesi şu şekildedir:

Yani tamamen doğal davrandım. Aslında yani ne hissediyorsam nasıl hissediyorsam gerçeklik payı ne ise onu yaptım. Yani herhangi bir etki altında veya bir korku altında acaba biri bir şey der mi birinin eline geçer mi benim cevaplarımı biri bir şey der mi korkusu yaşamadan gönül rahatlığıyla olan ne ise o şekilde belirttim (Z10)

Ya duygusallık değil daha çok böyle yani profesyonellik olarak düşünmeye çalıştım. Ben yani duygusal olarak düşünürsek sonuçta karşınızdaki müdüre belki bir sevgi antipatiniz olabilir. Sevmiyor olabiliriz duygusal yaklaşırsak o zaman farklı bir sonuç çıkabilir ama mesleki açıdan düşündüğümüz zaman hem de faydalı bir durum var mı yok mu diye düşündüğümüz zaman daha farklı. Yani objektif bir açıdan bakıp bu şekilde değerlendirdim duygusallığı ya da duygularınızı işe karıştırmadan nesnel bir biçimde cevap verdiğim (Z13).

Olumlu duygular eşliğindeki duygulara bakıldığında 3 öğretmenin okul yöneticilerini değerlendirirken merhamet ve mutluluk duyguları eşliğinde ölçeği doldurdukları görülmektedir. Olumlu duygulara ilişkin bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

Şimdi normalde ben ölçek oldururken açıkçası biraz çekingen o utangaç ya da ne denir ona biraz merhamet duygularını hissettiğimi söyleyebilirim. Çünkü yani bu çalışmanın sonucu nereye varacak ne çıkacak okul müdürü işte sürekli çalıştığımız sürekli görüştüğümüz bir insan acaba o verdiğim bir cevap için utanır mıyım şeklinde düşündüm (Z5).

Katılımcının da belirttiği üzere okul yöneticisini değerlendirirken çalışma grubundaki öğretmenlerin bir kısmının sahip oldukları duygularının yapmış oldukları değerlendirmeyi etkilediği ve olumlu duygular eşliğinde yöneticilerini daha pozitif bir biçimde değerlendirebildikleri görülmektedir. Bir diğer kategori olan olumsuz duygulara bakıldığında görüşmeye katılan 3 öğretmenin yöneticilerle ilgili herhangi bir doldururken isteksizlik ve sıkılma gibi olumsuz duygu durumları yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu kategoride öğretmenlerin görüşlerine göre yıl içerisinde birçok bilimsel çalışmanın öğretmenlere ölçek

uygulanarak yapılması nedeniyle ölçek çalışmalarından sıkıldıkları anlaşılmaktadır. Bu konuya ilişkin bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

Biran önce soruları cevaplandırıp bitirmek istedim. Çünkü okulumuza bilimsel araştırmalar kapsamında yıl boyunca çok fazla ölçek veya anket çalışması gelmekte olduğundan bu tür çalışmalara yönelik anketlere cevap verme isteğimizde azalıyor haliyle. Hissettiğim en belirgin duygu bıkkınlık ve bir an önce bitirip rahatlayayım şeklinde bir tutumla doldurdum (Z22)

Okul yöneticileriyle ile ilgili bir ölçme aracını dolduran öğretmenlerin hangi duygu, tutum ve düşünce ile ölçeği cevaplandırdıklarına ilişkin görüşme formundaki dördüncü soruya verilen cevaplara ilişkin "sonuçların okul yöneticileriyle paylaşılmasına" ilişkin tema aşağıdaki tabloda verilmiştir. Okul yöneticilerinin kendileri ile ilgili yaptığınız değerlendirmeleri öğrenmeleri durumunda öğretmenlerin neler hissedeceklerine ilişkin fikirleri alınmıştır. Sonuçların okul yöneticileriyle ile paylaşılması teması altında fırsatlar yaratabilme ve olumsuz sonuçlarla karşılaşabilme şeklinde 2 kategori geliştirilmiştir. "Fırsatlar yaratabilme" kategorisi altında "eksiklikleri telafi edebilme, gelişimi sağlayabilme ve yol gösterici" olmak üzere 3 alt kategori oluşturulmuştur. "Olumsuz sonuçlarla karşılaşabilme" kategorisinin alt kategorisinin "önyargı geliştirebilme" olarak belirlenmiştir.

Tablo 6.

Sonuçların Okul Yöneticileriyle Paylaşılma Durumunda Öğretmenlerin Neler Hissedecekleri

Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	f	Tema
Eksik yönlere odaklanabilme Eksiklikleri düzeltebilme Eksiklikleri görebilme Eksiklikleri inceleme Eleştirilerden isitifade edebilme Eksik işler	Eksiklikleri telafi edebilme	Fırsatlar Yaratabilme	16	Farkındalık ve İçgörü
Yapıcı bir eleştiri Sorgulayıcı İyiye Götürücü Olumlu yanları geliştirme Hataların Farkına Varabilme Başkasının bakış açısından görebilme Özeleştiri Fırsatı Yanlışları görebilme	Gelişimi sağlayabilme			
Ders çıkarma Yeni ufuklar açabilme Öneride bulunabilme Tavsiye	Yol gösterici			
Tablo 6'nın devamı				
Çekimserlik Dozu kaçırmak Sonuçların öğrenilmesini istememek Sağlıklı cevap vermekten kaçınabilme Kişiselleştirme Kötüye götürebilme Korku	Önyargı Geliştirebilme	Olumsuz Sonuçlarla Karşılaşabilme	5	
Tedirgin olma Sıkıntı yaşamak Utanma	Olumsuz Duygular Yaşama			

Çalışma grubuna katılan 16 öğretmenin okul yöneticileriyle ile ilgili bir ölçme aracını dolduran öğretmenlerden elde edilen sonuçların okul yöneticileriyle paylaşmasını yöneticilerin mesleki gelişimleri açısından birer fırsat olduğuna inanmaktadır. Yapılan değerlendirmeler kapsamında paylaşılan sonuçların okul yöneticilerinin kendisindeki veya örgütteki eksiklikleri fark ederek gerekli düzeltme ve çalışmaları yapabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul müdürünün kurumundaki eksik yönlere odaklanabilmesi ve eksiklikleri giderebilmesi açısından uygulanan ölçeklerin fayda sağlayacağı çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu tarafından ifade edilmektedir. Buna ilişkin bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

Bahsettiğim gibi bunları öğrenebilirler zaten amaç olanı ortaya koymak mevcut durumu betimlemek. Ben de mevcut durumu betimlediğim için onların öğrenmeleri durumunda aslında onların da hatalarının veya eksikliklerin farkına varıp olası durumlarda böyle durumlarda kendilerini bu durumlara hazırlamaları gerektiğini düşünüyorum. Onların da böyle düşünmeleri gerektiğini düşünüyorum. Kendinin farkına varmasını isterim, yani bunu sağlamış olmayı isterdim onunla (Z10).

Yapılan değerlendirmeler okul müdürlerinin mesleki gelişimleri konusunda önemli ipuçları verebileceğine belirten öğretmenlere göre okul müdürleri değerlendirmeleri öğrenmeleri durumundan başkalarının bakış açısıyla da kendilerini görmelerini sağlayarak kendisi hakkında yapıcı bir eleştiri fırsatı kazanabilecektir. Hatalarından ders çıkarabilen ve olumlu yönlerini geliştirebilen okul müdürlerinin kurumları için yeni ufuklar açabileceği de öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Fırsatlar yaratabilme kategorisine ilişkin bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

Şimdi bu değerlendirmeleri öğrenmelerini isterim açıkçası. Yani kim ne düşünüyor insanların beklentisi neymiş bu beklentiler okul idarecisi tarafından nasıl ne kadar hangi düzeyde karşılanmış. İdarecinin okul müdürünün bunu bilmesini isterim(Z8).

Sonuçların okul yöneticileriyle paylaşılmasının olumlu yönlerinin yanında okul müdürlerinin bireysel özelliklerine göre olumsuz sonuçlarla da karşılaşabilecekleri çalışma grubuna katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Okul yöneticileriyle ilgili herhangi bir ölçeği dolduran 5 öğretmen, yapmış oldukları değerlendirmelerinin okul yöneticilerinin öğrenmesi durumunda kendileri hakkında ön yargı geliştirebileceğini düşünmektedir. Kendileri hakkında doldurulan ölçeği okul yöneticilerinin kişiselleştirerek olumsuz taraflara çekebileceğini düşünen öğretmenler bu nedenle ölçeği cevaplandırma konusunda tedirgin veya çekimser olabilmektedir. Hatta verilen kodlardan da anlaşılacağı üzerine çalışmaya katılan bir kısım öğretmenin de yöneticileriyle ilgili ölçekte sağlıklı cevaplar vermekten kaçınabileceği de söylenebilir. Bu duruma ilişkin katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Müdürümün cevapları öğrenmesi durumunda okul ilişkilerimizi sekteye uğratabilir. Bu nedenle daha çok nesnel olunamıyor. Bence öğretmenlerde bu minvalde düşünüyorlardır. Hatta bu durum öğrencileri de sağlık cevap vermekten uzaklaştırdığını düşünüyorum. Ya müdür öğrenirse duygularımı diye doğru cevap vermekten kendini saklar (Z22).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı yapmış oldukları değerlendirmeyi okul müdürlerinin öğrenmeleri durumunda okul içindeki sorunlar yaşayabileceğini düşünmekle beraber okul müdürlerinin kendileri hakkında önyargı geliştirebileceklerine ilişkin inançlara sahip oldukları görülmektedir. Okul yöneticisinin kendisine yönelik bir önyargı geliştirebileceğini düşünen öğretmen şu görüşleri belirtmektedir:

Elbette bir çekimserlik ve korku oluşuyor özellikle bu derecelendirmelerim ya da puanlamalarımın kendisine ulaşması özellikle eleştiri kabul etmeyen bir müdürünüz varsa size karşı bir önyargı geliştirme durumuyla da karşılaşabilirsiniz. Ancak araştırmalarda gizlilik olması ve sonuçların başka bireylerle paylaşılmayacağına ilişkin bilgilendirildiğimizde bu tür duygularla doldurmamaya çalıştığımızı söyleyebilirim. Elbette ölçekleri doldururken de ne kadar objektif olmaya çalışsanız da okul müdürüyle olan iletişim ve ikili ilişkinizin niteliğinin de vermiş olduğunuz cevapları etkileyebileceğini bilinçdışı olsa dahai etkileyebileceğini düşünüyorum (Z3).

Yaşanan bu durum nedeniyle bir kısım öğretmenin yapmış oldukları değerlendirmeyi okul müdürlerinin öğrenmelerini istemedikleri bir kısmının da öğrenmeleri durumunu göz önüne alarak uygulanan ölçeklere sağlıklı cevaplar verebilmekten kaçınabilmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul yöneticilerini değerlendirmek amacıyla kendilerine uygulanan herhangi bir ölçeği öğretmenlerin ölçeği hangi düşünce, duygu ve tutum ile doldurduklarını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada ilk olarak öğretmenlerin yöneticilerle ilgili ölçekleri cevaplandırırken düşünceleri veya algılarının nesnellik (objektiflik) durumu kendilerine sorulmuştur. Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin çoğunluğu, ölçekleri değerlendirirken tarafsız bir biçimde cevaplandırmaya çalıştıkları söylenebilir. Öğretmenlerin yaklaşık yüzde yetmişinin ölçekleri; okul yönetimi tarafından yapılan uygulamalar, ellerindeki veriler ve edinilen bilgiler doğrultusunda ölçekleri değerlendirmektedir. Buna göre öğretmenler vermiş oldukları cevaplarda, yöneticilerle olan aralarındaki iletişimin niteliği, okuldaki mevcut uygulamalar, resmi ilişkiler, yöneticilerin çalışma disiplini, okul iklimi gibi birçok faktörü göz önüne aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun uygulamaya yönelik faktörler dışında yöneticilerinin sahip oldukları yeterlikler doğrultusunda ölçeği cevaplandırdıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenler okul yöneticilerinin yeterliklerini değerlendirirken; eğitim öğretim ortamı oluşturabilme, süreci doğru yönetebilme, profesyonel bir bakış açısına sahip olabilme, teknolojiyi kullanabilme ve sahip olduğu liderlik becerilerini göz önüne aldıkları ifade edilebilir. Ancak okul yöneticilerinin duyguları yönetebilme, kişiler arası iletişim, toplantı yönetimi, bilgi yönetimi, değişimi yönetme, yenilik yönetimi, insancıl yeterlikleri ve vizyoner liderlik yeterliklerine ilişkin yapılan birçok araştırmanın (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaöse, 2012; Demiral, 2009; Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009; Şahin 2010; Kalkan ve Çalışkan, 2021; Memişoğlu ve Özsarıkamış, 2009;; Göl ve Bülbül, 2012;; Demiral, 2009; Özdemir, Bozkurt & Aydın, 2015; Özdemir, Sezgin & Kılıç, 2015; Koçer ve Bostancı, 2021; Karataş, Gök ve Özçetin, 2015; Yükseklï ve Okçu ,2022) sonuçlarına bakıldığında yönetici yeterliklerin yüksek düzeyde algılandığı görülmektedir. Her ne kadar birçok yeterlik alanı öğretmenler tarafından yüksek algılansa da fakat ülkemizde yöneticilerin yeterliklerine ilişkin çeşitli sorunlar bulunmaktadır (Acar, 2015; Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaöse, 2012; Erol ve Demirtaş, 2015). Okul yöneticiliği yetiştirmede daha çok çıraklık modelinin yaygın olduğu (Altınkurt, Yılmaz ve Karaöse, 2012) gerçeği göz önüne alındığında çağdaş anlayışa ilişkin birçok yeterliğe yüksek düzeyde sahip olan okul yönetici sayısının oldukça az olabileceği söylenebilir. "Objektif Olarak Değerlendirme" kategorisi altında her ne kadar öğretmenler nesnel bir tutum içerisinde okul yöneticilerini değerlendirdiklerine ilişkin algıları olsa da okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin yapılan birçok çalışmada okul yöneticilerinin çeşitli yeterlikler sahip olma düzeylerinin çok yüksek düzeyde olması var olan gerçeklikle çok fazla örtüşmediği söylenebilir. Çınar (2019)' a göre de okul yöneticileri ile ilgili algıya dayanarak yapılan çalışmalardan elde edilecek sonuçların doğruluğu ve nesnelliği konusunda çeşitli şüpheler bulunmaktadır. Türk Eğitim sisteminin eğitim programlarının yetersizliği, okul güvenliği sorunları, fiziki ve alt yapı problemleri, dijitalleşme ve teknoloji entegrasyonu, eşitsizlik ve fırsat eşitsizliği, nitelikli yönetici eksikliği, öğretmen profesyonel gelişimi, siyasi faktörler, sınav sistemi, göç ve etkileri gibi birçok probleminin (Atasoy ve Cemaloglu, 2018; Erden ve Erden, 2019; Memduhoğlu ve Taşdan; 2007; Şahin ve Sümer, 2018) olduğu görülmektedir. Eğitim sistemindeki birçok sorun arasında yöneticilerin yeterliği de yer almaktadır. Yüksek düzeyde yeterliklere sahip okul yöneticilerinin olduğu bir eğitim sisteminde eğitime ilişkin sorunların daha az olabileceği söylenebilir (Onural, 2005; Karip ve Köksal,1996). Karip ve Köksal (1996)' a göre okul yöneticileri eğitim ve öğretimin niteliğini arttıracak değişikleri planlama ve uygulamak durumunda olmaları nedeniyle yüksek düzeyde yeterliklere sahip olan okul yöneticilerinin bulunduğu bir eğitim sisteminin etkili bir şekilde işlediği söylenebilir. En azından yönetici yeterliğinin yüksek düzeyde olduğu bir eğitim sisteminde daha az sorunla karşılaşılacağı varsayılmaktadır. Bu konuda Dhuey ve Smith (2014)' in belirttiği gibi yeterli yöneticiler sayesinde okullar arasındaki başarı farkının azalabilir. Dhuey ve Smith' in okul müdürleriyle yapmış olduğu araştırmada bu düşünceyi destekler niteliktedir. Kanada'nın British Columbia eyaletinde okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileyen araştırma, müdür

yeterliğindeki bir standart sapmalık artışın öğrencilerin matematik ve okuma testi puanlarını 3 yıllık bir süre içinde 0,289 ila 0,408 standart sapma artırabileceğini göstermiştir.

Tarafsızlığa karşın taraflılık temasına bakıldığında çalışmaya katılan 5 öğretmen uygulanan ölçeklerin bilimselliğine ilişkin çeşitli şüphelerinin bulunduğu ve kendilerinin de bu ölçeklere tarafsız bir biçimde cevap veremediklerine yönelik düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler, yöneticileriyle olan geçmiş yaşantılarının, ikili ilişkilerinin ve yöneticiye karşı olan duygusal tutumun yöneticilerin yeterlilikleri ile ilgili ölçeğini yanıtlarken vermiş oldukları cevapları etkileyebilmektedir. Bu durumun da ölçeklerle elde edilen verilerle nedensel ilişkiler kurmayı ve geçerli sonuçlar çıkarmayı zorlaştırmaktadır (Hallinger, 2011; Leithwood vd., 2004; Hattie, 2009; Witziers vd., 2003). Veletić, Price ve Olsen (2023)' e göre ölçek veya anketlerle yapılan öznel ölçümler, öğretmen veya yöneticilerin kendi deneyim ve tercihlerinden etkilenmesi nedeniyle verilerin yanlış elde edilmesine veya yanlış sonuçlara götürebilmektedir. Klassen ve Chiu (2010) ve Hsieh ve Lee (2017) tarafından yapılan farklı iki araştırmada da araştırmacılar öz bildirim ile yapılan ölçümlerde dikkat edilmesi gerektiğini vurgulayarak, yapılacak öznel ölçümleri dikkatli kullanılması gerektiği ve veri kaynağının çeşitlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öz bildirime dayalı yapılan ölçümlerin bireylerin inanç ve tutumlarından etkilenmeleri nedeniyle yanlış ölçüm sonuçlarına neden olabilmektedir. Yapılan bu araştırmada da öğretmenlerin duygusal ve bireysel nedenler dolayısıyla okul müdürlerini değerlendirirken müdürlerinin olumlu özelliklerini daha çok vurguladıkları ve onları dış çevreye karşı koruma eğilimine girdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %23'ü okul yöneticilerinin eksik taraflarını gizleyerek yeterliliklerini var olan duruma göre daha yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir. Öğretmenler yöneticilerini değerlendirirken aralarındaki çeşitli duygusal nedenlerden dolayı onları dışarıya karşı koruma eğilimine girmelerinden dolayı nesnel bir değerlendirme yapmada zorlanabilmektedirler. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin %17'si yapmış oldukları değerlendirmeyi okul müdürlerinin öğrenmeleri durumunda okul içindeki sorunlar yaşayabileceğini düşünmekle beraber okul müdürlerinin kendileri hakkında önyargı geliştirebileceklerine ilişkin inançlara sahip oldukları da görülmektedir. Bu durum öğretmenler tarafından yöneticilerine ilişkin doldurulan ölçeklerin değerlendirilmesinde bireysel faktörlerin karıştığını göstermektedir. Johnson (2019) 'a göre de öğretmen veya yöneticilerin ölçeklerdeki soruları cevaplarken isteyerek veya istemeden verileri manipüle ederek sonuçları istedikleri şekillendirebilmektedir. Bu durum yapılan bazı bilimsel çalışmalarda elde edilen sonuçların objektiflikten uzak sonuçlara neden olabilmektedir. Ölçek çalışmalarıyla ilgili bir diğer olumsuz durumda çalışmaya katılan öğretmenlere göre yıl içerisinde birçok bilimsel çalışmanın öğretmenlere ölçek uygulanarak yapılması nedeniyle ölçek çalışmalarından sıkıldıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılardan sürekli bir biçimde aynı şekilde veri toplayan araştırmaların zamanla katılımcılarda sıkıcılık ve ilgi kaybı gibi durumlara yol açabilmektedir (Smith vd., 2017; Johnson ve Brown, 2018). Bu durumla baş edebilmek için katılımcılara uygulanacak ölçeğin amacı, faydaları ve sonuçlarını açıklamak yararlı olacaktır (Özdemir, 2018; Yılmaz, 2020; Karadağ, 2021).

Sonuç olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ölçme araçlarının yöneticilerin mesleki gelişimleri açısından birer fırsat olduğuna inanmaktadır. Yapılan değerlendirmeler kapsamında paylaşılan sonuçların okul yöneticilerinin kendisindeki veya örgütteki eksiklikleri fark ederek gerekli düzeltme ve çalışmaları yapabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerine ilişkin yapılan değerlendirmeler sayesinde yöneticilerin güçlü ve zayıf yönlerini fark ederek mesleki gelişimine katkı sağlayabilir. Okul yöneticilerine ilişkin değerlendirmelerin çeşitlendirilerek birden fazla faktöre dayandırılmasının bu katkıyı arttırabileceği söylenebilir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin yeterliklerinin daha kapsamlı ve doğru bir resmini sunabilmek için ölçekler dışında; gözlemler, görüşmeler, deneyler veya idari kayıtlar gibi diğer yöntem ve veri kaynaklarıyla tamamlamak önemli olarak görülmektedir.

Kaynakça/Reference

Acar, B. (2015). Okul yöneticilerinin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 1-10.

Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaöse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, *37*(164), 159-175.

Aktaş, A. & Özgenel, M. (2020). Okul Yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi. E*ğitim Yönetimi Dergisi*, 26(1), 48-65.

Akbaşlı, S. ve Balıkçı, A. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticiliğinin meslekleşmesinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 366-377.

Aras, B. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(3), 112-142.

Argon, T., & Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 70-89.

Atasoy, R., & Cemaloglu, N. (2018). Evaluation of Quality Policies on Education in Turkish Education System. *Universal Journal of Educational Research*, *6*(7), 1504-1518.

Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2008). Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals. *Economics of Education Review*, 27(3), 286-292.

Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2011). *The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood* (w17699; p. w17699). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w17699

Clark, D., Martorell, P., & Rockoff, J. (2009). School principals and school performance. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 81-96.

Coelli, M., & Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, *31*(1), 92–109. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.09.001

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., & Weinfeld, F. D. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC, US: Government Printing Office.

Cullen, J. B., & Mazzeo, M. J. (2007). Paying for principals: Deregulation and incentive pay for America's school administrators. *Journal of Law and Economics*, 50(2), 367-386.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Çınar, E. (2019). Okul yöneticilerinin kendini değerlendirmesi: Bir durum çalışması. *Journal of Education and Research in Nursing*, 16(1), 62-75.

Daniëls, E., Hondeghem, A., & Heystek, J. (2020). School leaders' and teachers' leadership perceptions: Differences and similarities. *Journal of Educational Administration*, *58*(6), 645–660. https://doi.org/10.1108/JEA-11-2019-0199

Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticisi algılarına göre ilköğretim okul müdürlerinin program liderliği davranışları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Eskişehir.

Dufour, R. (1999). Help wanted: Principals who can lead professional learning communities. NASSP Bulletin; Quotation (Notable quotes: Spotlight on principals. *Leadership*. 15313174, 30/3).

Dhuey, E., & Smith, J. (2014). How important are school principals in the production of student achievement? *Canadian Journal of Economics/Revue Canadienne d'économique*, *47*(2), 634–663. https://doi.org/10.1111/caje.12086

Dinçman, M. P. (2020). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlikleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(2), 1429–1448. https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.40354

Erden, H., & Erden, A. (2019). Current problems in Turkish Republic of Northern Cyprus education system. *Sakarya University Journal of Education*, *9*(2), 282-303.

Erol, M., & Demirtaş, H. (2015). Okul yöneticisi öğretmenlerin gözünden Türkiye'deki ilkokullarda liderlik sorunları. Turkish Studies - *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 10(16) 491-514.

Fullan, M. (1992). *Successful school improvement.* Philadelphia, Open University Publishing.

Göl, E., & Bülbül, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 97-109

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, *9*, 157–191. https://doi.org/10.1080/0924345980090203

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. Journal of Educational Administration, 49(2), 125-142.

Hooge, E., & Pont, B. (2020). School leadership in unpredictable times. *European Journal of Education*, *55*(2), 135.

Hsieh, P. H., & Lee, J. C. (2017). the Influence of teachers' perceptions and experiences on technology ıntegration: A case study of a Taiwanese high school. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(3), 12-24.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.

Johnson, A. (2019). The limitations of subjective measurements in teacher evaluations. *Journal of Educational Research*, 45(2), 123-136.

Johnson, K., & Brown, A. (2018). Exploring participant boredom in standardized data collection methods. *Journal of Behavioral Sciences*, 15(3), 189-205.

Jones, L., et al. (2020). The impact of repetitive questioning on participant engagement in research studies. *International Journal of Social Science Research*, 10(4), 256-271.

Kalkan, S., & Caliskan, U. (2021). Meeting managerial skills and attitude of school managers comparisation. *Pressacademia*, *8*(2), 140–159. https://doi.org/10.17261/Pressacademia.2021.1403

Karataş, S., Gök, R., & ÖzçetiN, S. (2015). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(33), 167-185.

Koçer, M. C., & Bostancı, A. B. (2021). Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *8*(2), 119-143.

Lavy, V. (2008). Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *Economic Policy*, 23(53), 433-468.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2004). *Seven strong claims about successful school leadership.* Nottingham: National College for School Leadership.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with School. *Educational Administration Quarterly*, *35*(5), 679–706. https://doi.org/10.1177/0013161X99355002

Memişoğlu, S. P., & Özsarıkamış, S. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 133-151.

Miller, L. C. (2009). The impact of principal turnover on student achievement in Houston schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 28(4), 551-572.

Karadağ, E. (2021). Ölçek uygulamalarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki rolü. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 1-18

Karaman, H. (2018). Okul yöneticilerinin okulların akademik başarısını artırma yeterlikleri. Turkish Studies, 13(1), 4429-4448.

Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *6*(6), 245.

Klassen, R., & Chiu, M. M. (2010). Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction on students' motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. https://doi.org/10.1037/a0019237

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. Journal of educational administration, 38(2), 112-129. https://doi.org/ 10.1108/09578230010320064

Memduhoğlu, H. B., & Taşdan, M. (2007). Okul ve öğrenci güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 68-80

McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği. Çev ed. Necati Cemaloğlu).* Ankara: Pegem Akademi.

Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of professional capital and community*, 5(3), 391-395.

Onural, H. *(2005).* Üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 69-85.

Özdemir, S. (2018). Öğretmenlerin ölçek çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8(2),* 123-145.

Özdemir, G., Bozkurt, A., & Aydın, T. (2015). Okul yöneticilerinin insancıl yeterlikleri. *Journal of Elementary Science Education*, *14*, 151–163.

Özdemir, S., Sezgin, F., & Kılıç, D. Ö. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, *40*(177). https://doi.org/10.15390/EB.2015.3717

Öztürk FİDan, İ., Fïdan, T., & Arastaman, G. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yuzunci Yil Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi*, *15*(1), 37–75. https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61

Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.

Smith, J., Johnson, K., & Brown, A. (2017). Examining the effects of monotony in data collection methods. *Journal of Research Methods*, 25(2), 123-137.

Starr, J. P. (2020). On leadership: Responding to COVID-19: Short-and long-term challenges. *Phi Delta Kappan*, 101(8), 60-61.

Şahin, A. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arasi iletişim becerileri ve çatişma yönetimi stratejileri arasindaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, *40*(188), 125-143.

Şahin, S., & Sümer, S. (2018). The problems experienced in the ıntegration process of syrian students into the turkish education system. *Universal Journal of Educational Research*, *6*(5), 909-918.

Titrek, O., Bayrakçı, M., & Zafer, D. (2009). Okul yöneticilerinin duygularını yönetme yeterliklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*, 55–73.

Veletić, J., Price, H. E., & Olsen, R. V. (2023). Teachers' and principals' perceptions of school climate: The role of principals' leadership style in organizational quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. https://doi.org/10.1007/s11092-023-09413-6

Yılmaz, A. (2020). Okul müdürlerinin mesleki gelişimleri konusunda öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1-20.

Yılmaz, M. (2020). Ölçek çalışmalarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(203), 67-89.

Yükseklï, N. U., & Okçu, V. (2022). Okul yöneticilerinin yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, *11*(22), 292–325. https://doi.org/10.55605/ejedus.1095814

Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational administration quarterly*, 39(3), 398-425

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

When the studies on the competencies of school administrators in Turkey are examined, it is seen that evaluations are mostly based on teacher or administrator perceptions. While some of the studies on the competencies of school administrators according to teacher perceptions (Argon & Özçelik, 2008; Dinçman, 2020) found the competencies of administrators at a medium level, other studies (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz, & Karaöse, 2012; Demiral, 2009; Titrek, Bayrakçı, & Zafer, 2009; Şahin, 2010; Kalkan & Çalışkan, 2021; Memişoğlu & Özsarıkamış, 2009; Göl & Bülbül, 2012; Özdemir, Bozkurt, & Aydın, 2015; Koçer & Bostancı, 2021; Karataş, Gök, & Özçetin, 2015; Yüksekli & Okçu, 2022). These studies generally measure administrators' competencies based on teachers' perceptions. However, the fact that the educational literature is largely based on perception scales and surveys raises concerns about inaccurate measurements (Veletić, Price, & Olsen, 2023). Leithwood and Jantzi (1999) also state that the fact that educational research is largely based on surveys that measure perceptions reinforces concerns about endogeneity and mismeasurement. Such self-report-based research makes it difficult to establish causal relationships and draw valid conclusions (Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2004; Robinson et al., 2008; Hattie, 2009; Witziers et al., 2003). The competence and qualification levels of school administrators in Turkey have been the subject of discussion in various scientific studies (Acar, 2015; Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz, & Karaöse, 2012; Erol & Demirtaş, 2015). Acar (2015) states that the competencies of school administrators are not at the desired level, and Erol and Demirtaş (2015) state that there are no qualified administrators in many schools and this situation reflects negatively on the academic achievement of students (Karaman, 2018). According to Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz, and Karaöse (2012), an important trend in school administration in Turkey is the apprenticeship model. In this model, administrators are generally appointed on the basis of seniority and learn administrative skills through trial and error or by following previous examples. Since there are no educational administration undergraduate programs in Turkey, there is no need for a special education at the undergraduate level to become a school administrator. Prospective school administrators generally transition from teaching to administration and the number of administrators with postgraduate education in educational administration is quite low. It is thought that this situation may negatively affect the competency level of school administrators in Turkey. It is thought that the difficulties in determining the current competencies of administrators stem from the fact that there are too many perception-based studies in the field of educational administration. This situation raises questions about the validity and reliability of the data as well as the possibility of biased or mixed results. Teachers may have different definitions of what administrative competencies are and may be influenced by their own experiences or preferences when answering the scales. In addition, teachers may not be able to capture the actual behaviors and outcomes required by administrative competencies when answering the scales. In addition to this, school administrators' competencies may depend on many other factors beyond teachers' perceptions. For these reasons, it is important to ask with which thoughts, feelings and attitudes the teachers who expressed their opinions about school administrators' competencies answered the scales applied to them. In this direction, as a result of the searches made in the National Thesis Center, DergiPark-ULAKBIM, ReseachGATE, Google-Academic, Educational Sciences Index, Sciencedirect, Eric, and Turkish Education Index databases, no research on the researched topic was found. In this study, which was conducted in order to contribute to the literature, it is aimed to know with which thoughts, feelings and attitudes the teachers who expressed their opinions on the competencies of school administrators answered the scales applied to them. In this study, which was conducted to determine the thoughts, feelings and attitudes with which teachers filled in any scale applied to them in order to evaluate school administrators, first of all, teachers were asked about the objectivity of their thoughts or perceptions while answering the scales about administrators.

2. METHOD

Phenomenology (phenomenology), one of the qualitative research methods, was preferred in this study, which was conducted to determine the perceptions of teachers who filled out any measurement tool related

to the competencies of school administrators regarding the evaluation they made. Phenomenological research offers in-depth analysis to understand the feelings, thoughts and experiences of the participants in the study (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). In this study, teachers' views on the thoughts, feelings and attitudes with which they filled in any scale applied to them to evaluate school administrators were examined in detail. According to Creswell and Poth (2018), phenomenological research seeks to understand people's feelings, thoughts and the meanings they attribute to events or situations based on their experiences.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

It can be said that the majority of the 16 (70%) teachers participating in the study group tried to answer the scales objectively. Approximately seventy percent of the teachers evaluate the scales in line with the practices carried out by the school administration, the data they have and the information they have obtained. Accordingly, it is seen that teachers consider many factors such as the quality of their communication with administrators, current practices in the school, official relations, working discipline of administrators, school climate. It is seen that 70% of the teachers answered the scale in line with the competencies of the administrators other than the practical factors. Accordingly, it can be stated that while evaluating the competencies of school administrators, teachers take into consideration the ability to create an educational environment, to manage the process correctly, to have a professional perspective, to use technology and leadership skills. As a result, (82%) of the teachers who participated in the study believe that measurement tools are an opportunity for administrators' professional development. It is thought that the results shared within the scope of the evaluations will contribute to school administrators to make the necessary corrections and studies by noticing the deficiencies in themselves or in the organization. In addition, evaluations of school administrators can contribute to the professional development of administrators by recognizing their strengths and weaknesses. It can be said that diversifying the evaluations of school administrators and basing them on more than one factor can increase this contribution. Therefore, in order to provide a more comprehensive and accurate picture of school administrators' competencies, it is important to complement the scales with other methods and data sources such as observations, interviews, experiments or administrative records

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı olabilecek eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 14/09/2023 tarihinde gerçekleştirilen 2023/10 numaralı oturumda etik kurul izni alınmıştır.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 1287– 1302. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1551302

Bolu'daki Özel Okullarda Müzik Dersine Yönelik Veli Beklentileri ve Müzik Öğretmeni Görüşleri*

Parents' Expectations and Music Teachers' Views on Music in Private Schools in Bolu

Buse USTAOĞLU [1], **Dolunay AKGÜL BARIŞ** [2]

Geliş Tarihi (*Received*): 16.09.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 05.05.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Günümüzde sayıları giderek artan özel okulların sanatsal dersler kapsamında sunduğu olanaklar temel alınarak bu çalışma, özel eğitim kurumlarında verilen müzik derslerini veli beklentileri ve müzik öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, ailelerin yaş, cinsiyet, meslek ve eğitim seviyelerinin bu beklentilerde bir farklılık yaratıp yaratmadığını incelemekte, ayrıca öğrencinin eğitim seviyesine bağlı olarak bu beklentilerin değişip değişmediği olasılığını da araştırmaktadır. Araştırma verileri, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bolu ilindeki 11 özel okulda eğitim gören 328 öğrenci velisi ve bu okullarda görev yapan 11 müzik öğretmenlerine uygulanan anketlerle elde edilmiştir. Çalışmada, velilerin müzik dersini önemli gördüğü, ancak okul imkânlarını yetersiz bulduğu tespit edilmiştir. Velilerin, müzik dersinin çocuklarının gelişimine katkı sağladığını, ancak ders saatlerini yetersiz buldukları sonucuna varılmıştır. Çocukların dersi önemseyip keyif aldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, velilerin enstrüman eğitimi için hafta sonu kursları ve daha fazla müzik öğretmeni talep ettikleri, bunun yanı sıra, incelenen demografik faktörlerin veli beklentileri üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin görüşlerine göre ise, velilerin müzik dersine yeterli önemi vermediği, dersin işlenmesi için okul imkânlarının yetersiz olduğu ve okullarda birden fazla müzik öğretmenine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzik derslerinin daha etkili olabilmesi ve eğitimin kalitesini artırmak için, okullarda modern ekipmanlarla donatılmış müzik sınıfları oluşturulmalı ve farklı alanlarda uzmanlaşmış birden fazla müzik öğretmeni istihdam edilerek ders ortamları öğrenci odaklı bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmalıdır.
Anahtar Kelimeler: Özel okul, Veli beklentileri, Müzik dersi, Müzik öğretmeni

&

Abstract: The aim of this study is to analyze music education in private institutions based on parental expectations and the perspectives of music teachers. The research investigates whether family factors such as age, gender, occupation, and education level influence these expectations, as well as whether these expectations change according to the student's grade level. Data was collected through surveys administered to 328 parents and 11 music teachers across 11 private schools in Bolu during the 2018-2019 academic year. The findings reveal that while parents view music education as important, they find school resources inadequate. Parents acknowledge the benefits of music education for their children's development but consider the class hours insufficient. Children are found to value and enjoy the music classes. Additionally, parents have requested weekend instrument courses and more music teachers. Demographic factors were shown to create significant variations in parental expectations. According to music teachers, parents do not sufficiently value music education, school resources are inadequate for conducting the classes, and there is a need for multiple music teachers in schools. To enhance the effectiveness of music education and improve its quality, it is recommended that schools be equipped with modern music classrooms and employ multiple music teachers with expertise in various areas, restructuring the learning environment to be more student-centered.
Keywords: Private School, Parent Expectations, Music Lesson, Music Teacher

Atıf/Cite as: Ustaoglu, B. & Barış, D. A. (2025). Bolu'daki özel okullarda müzik dersine yönelik veli beklentileri ve müzik öğretmeni görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1287-1302, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1551302*.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

* Bu makale birinci yazarın "Bolu'daki özel okullarda müzik dersine yönelik veli beklentileri ve müzik öğretmeni görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[1] Sorumlu Yazar: Buse Ustaoğlu, busedebagoglu@gmail.com, https://orcid.org/0009-0007-9162-8942
[2] Prof. Dr. Dolunay Akgül Barış, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitim Bölüm, dolunayakgül@hotmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7920-4062

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Müzik, seslerin ritim, melodi, armoni ve tını gibi unsurlar kullanılarak düzenlenmesiyle oluşturulan, estetik bir deneyim sunmayı amaçlayan sanatsal bir ifade biçimidir. Bireysel ve toplumsal bağlamda farklı anlamlar taşıyan müzik, duygu ve düşüncelerin iletilmesine, kültürel değerlerin aktarılmasına ve estetik bir zevk yaratılmasına hizmet eden çok yönlü bir iletişim aracıdır. Müzik, sesler aracılığıyla ifade edilen bir sanat dalıdır. Temel malzemesi seslerdir; bu sesleri bir araya getirerek düzenleyen ve bir sanat eseri haline dönüştüren ise insandır. Müzik, bireylere duygu ve düşüncelerini seslerle ifade etme imkânı sunan bir "dil" olarak kabul edilmektedir (Say, 2002, s. 12). Uçan'a (1996, s. 23) göre müzik, duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri estetik bir bütünlük içinde birleştirip uyumlu bir şekilde işleyen bir sanat formudur.

Müzik, yaşamın her aşamasında ve hemen her alanında insanı kuşatarak duygusal ve bilişsel derinliklere değer katan, hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. İlk müzik deneyimi annenin kalp atışlarıyla anne karnında başlar ve zamanla bu deneyim, insanın müzikle kurduğu ilişkide bir dönüşüm geçirir. Bu etkileşim, giderek çeşitlenir ve zenginleşir, yaşam boyu devam eden bir süreç halini alır.

Müzik eğitimi, bireyin eğitim-öğretim sürecinde çok yönlü gelişimini destekleyen kritik bir unsurdur. Özellikle erken yaşlardan itibaren alınan müzik eğitimi, çocukların bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek onların kültürel birikimlerine önemli katkılar sağlar. Bununla birlikte, müzik eğitiminin bireyde estetik duyarlılık ve yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirdiği bilinmektedir. Bu bağlamda, müzik eğitiminin, belirlenen amaçlar doğrultusunda özenle yapılandırılması ve hedefine uygun bir şekilde hayata geçirilmesi, hem bireysel hem de toplumsal gelişim açısından önem taşımaktadır.

Modern eğitim sisteminde, sadece akademik başarıya odaklanmak yeterli görülmemekte; sanat derslerinin de eğitimin vazgeçilmez bir unsuru olduğu giderek daha fazla kabul görmektedir. Sanat eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan müzik dersleri ise, eğitim sürecinde her geçen gün daha fazla değer kazanmakta ve öğrencilerin bütünsel gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi ve iletişim çağında, eğitim kurumlarına yönelik talepler artmakta, veliler çocuklarına en iyi eğitim olanaklarını sunmayı amaçlamaktadır. Ekonomik güç kazanan veliler, çocuklarını daha kaliteli eğitim sunan okullara yönlendirmektedirler (Kulaksızoğlu, Çakar ve Dilmaç, 1999, s. 233).

Eğitim talebinin artmasıyla birlikte, aileler çocuklarının geleceği için bütçelerinden fedakârlık yaparak daha iyi eğitim imkânları sağlamaya çalışmaktadırlar (Türkiye Eğitim Meclisi Raporu, 2014). Bu bağlamda, velilerin özel okullardan beklentileri oldukça yüksek olup özel okullar da bu farkındalıkla hizmet sunmaya devam etmektedir. Özel okullar, veliler tarafından nitelikli öğretmen kadroları, okulun fiziksel koşulları, sosyal etkinlikler ve güvenlik gibi faktörler göz önünde bulundurularak tercih edilmektedir. Günümüzde aileler, çocuklarının özel ilgi ve kapsamlı bir eğitimle desteklenmesini arzulamakta ve bu yönde yüksek beklentiler içinde bulunmaktadırlar. Devlet okullarında bu ihtiyaçların karşılanmadığını düşünen veliler, çözümü özel okullarda aramaktadır. Bu durumu bilen özel okullar, veli beklentilerini karşılayacak şekilde ders planlamalarını düzenler. Akademik başarılarının yanı sıra, sportif ve sanatsal etkinlikleriyle de ön plana çıkan özel okullar, bu yönleriyle fark yaratmaktadır.

Açıkalan (1989, s. 84), özel okul velilerinin en önemli beklentilerinin, çocuklarının daha nitelikli bir eğitim alması, onlara daha fazla ilgi gösterilmesi ve okul ile aile arasındaki iletişimin sıkı tutulması gerektiği yönünde olduğunu belirtmiştir. Velilerin beklentileri arasında çocuklarının prestijli bir fakülteye kabul edilmesi, en az bir yabancı dili akıcı şekilde öğrenmesi ve kişisel gelişimlerinin desteklenmesi öncelikli olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmalardan farklı olarak, Fındıkçı (1997, s.53), okulun uzun bir geçmişe sahip olması, yabancı dil eğitiminin önemi ve akademik başarının, okul tercihlerinde etkili faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Bayram (1997, s.30-32) de öğretmen kadrosunun kalitesi, yabancı dil eğitimi ve çocukların yeteneklerinin keşfedilmesinin özel okul tercihlerinde kilit rol oynadığını vurgulamaktadır. Hesapçıoğlu'nun (1999, s. 183-202) çalışmasında da eğitim kadrosunun niteliği ve yabancı dil öğrenme olanaklarının belirleyici unsurlar arasında yer aldığı görülmektedir. Demir (2000, s.38) ise, velilerin özel okul tercihinde öğretmen yeterliliğine özel bir önem verdiklerini belirtmiştir. Özkara

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

(2002), velilerin özel okullardan beklentilerinin başında çocuklarının sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmesi olduğunu vurgulamıştır.

Kaya-Kürekçi (2002), velilerin okul tercihinde disiplin, öğretmen kadrosunun kalitesi ve sınıf mevcutlarının az olmasının kritik faktörler arasında yer aldığını vurgulamıştır. Akdoğan'ın (2014) çalışmasında ise velilerin okulun temizliği, öğretmenlerle sürekli iletişim hâlinde olunması ve öğrencilerin yakından takip edilmesi gibi unsurlara öncelik verdikleri ortaya çıkmıştır. Nartgün ve Kaya (2016, s. 153-167) ise velilerin okul seçiminde çocuğun mutluluğu, kişisel gelişim, yabancı dil eğitimi ve sosyal olanaklara büyük önem verdiklerini belirtmişlerdir. Bozyiğit (2017, s. 538-540), velilerin özel okul seçiminde öğretmen kadrosunun kalitesi ile yabancı dil eğitiminin etkinliğine özel bir vurgu yaptığını tespit etmiştir.

Avrupa ve Amerika Birleşik Devletlerin'de, velilerin özel okullardan memnuniyetlerini ve beklentilerini inceleyen çalışmalar dikkat çekici sonuçlar sunmaktadır. Falbo ve diğerlerinin (2013) Teksas'ta yaptıkları araştırmada, sosyo-ekonomik durumu iyi olan veliler okullarından memnunken, daha düşük gelirli velilerin daha yüksek bir memnuniyet ifade ettikleri saptanmıştır. Gibbons ve Silva'nın (2008, p. 321) çalışması ise, velilerin okul seçiminde kendi memnuniyetlerini çocuklarının mutluluğuna tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Son olarak, Smedley'nin (1995, p. 96-103) araştırması, velilerin okul seçiminde güvenlik ve akademik başarı gibi faktörleri ön planda tuttuklarını vurgulamış, ancak bu tercihler sosyo-ekonomik duruma göre farklılık göstermektedir.

Genel olarak literatür değerlendirildiğinde, özel okul velilerinin beklentilerinin zaman içinde değişim gösterse de kaliteli eğitim, yabancı dil eğitimi ve bireysel gelişim gibi temel unsurların süreklilik arz ettiği görülmektedir.

Çağdaş eğitim sistemi içinde kültürel ve bilimsel derslerin yanı sıra sanatsal derslerin önemi vurgulanmakta, veliler tarafından tercih edilen özel okullar, çocukların sadece akademik başarılarına değil, ilgi ve yeteneklerine de odaklanarak eğitim sunmaktadır (Sarıçay, 2012). Veliler, çocuklarının yalnızca standart ders programlarıyla sınırlı kalmasını istememekte, onların ilgi duydukları alanlarda da gelişim göstermelerini talep etmektedirler. Gün geçtikçe sayıları artan özel okullar, standart derslerin yanı sıra sanatsal eğitime de geniş bir yer ayırarak eğitim programlarını daha kapsamlı hale getirmektedir. Yapılan çeşitli çalışmalar, bu durumun özel okulların tercih edilme nedenlerinden biri olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, velilerin müzik dersi gibi sanatsal içerikli derslerden beklentilerinin belirlenmesi ve müzik öğretmenlerinin konuya dair düşüncelerinin ortaya konulması önem arz etmektedir. Araştırmanın temel sorusu şu şekildedir: Özel okullarda müzik dersine yönelik velilerin ve müzik öğretmenlerinin beklentileri nelerdir?

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın temel amacı, özel eğitim kurumlarında verilen müzik derslerinin, veli beklentileri ve müzik öğretmenlerinin bakış açıları doğrultusunda analiz edilmesidir. Araştırma, ailelerin yaş, cinsiyet, meslek ve eğitim seviyelerinin bu beklentilerde bir farklılık yaratıp yaratmadığını incelemekte, ayrıca öğrencinin eğitim seviyesine (ilkokul, ortaokul, lise) bağlı olarak bu beklentilerin değişip değişmediği olasılığını da araştırmaktadır.

1.2. Araştırmanın önemi

Yapılan literatür incelemesi sonucunda, müzik dersine ilişkin veli ve öğrenci görüşleri ile veli beklentilerine yönelik çalışmalara ulaşılmıştır. Ancak, özel okullar bağlamında velilerin müzik dersine dair beklentilerine odaklanan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, Bolu ilindeki 11 özel okulda eğitim gören öğrencilerin velileri ile bu okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin beklentilerini belirlemeye yönelik ilk kapsamlı araştırmadır. Özellikle özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin, velilerin müzik dersine dair beklentileri konusundaki farkındalıklarını ve dersin

niteliğine ilişkin düşüncelerini ortaya koyması bakımından önemli bir katkı sunmaktadır. Ayrıca bu araştırma, ileride gerçekleştirilecek benzer konulardaki çalışmalara rehberlik etmesi bakımından da değerli bir öncül niteliğindedir.

1.3. Sayıltı ve Sınırlılıklar

Bu araştırmada yer alacak anketlerin, araştırma kapsamındaki veli ve müzik öğretmenleri tarafından dürüst ve samimi bir şekilde yanıtlanacağı, araştırmanın temel varsayımlarından biridir. Araştırmanın sınırlılıklarına gelince; Bolu'da bulunan 11 farklı özel okulda okuyan öğrencilerin ebeveynleri ve bu okullarda görev yapan müzik öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma, hem korelasyonel hem de betimsel araştırma türlerine dâhil edilen bir yaklaşım sergilemektedir. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasında herhangi bir müdahale olmaksızın ilişkilerin incelendiği araştırma yöntemleridir (Büyüköztürk, 2006, s. 16). Betimsel araştırmalar ise, bir konu hakkında mevcut durumu anlamak için veri toplamak amacıyla kullanılan yöntemlerdir. Bu çalışma, ilk aşamada betimsel veriler sunarak korelasyonel bir analiz gerçekleştirmiştir. Ölçekler, velilerin ve öğretmenlerin müzik dersi hakkındaki görüşlerinin sistematik bir şekilde toplanmasını ve analiz edilmesini sağlamaktadır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışmaya, Bolu'daki 11 farklı özel okul dahil edilmiştir. Bu okullarda ilkokul kademesinden lise kademesine kadar öğrenim gören öğrencilerin velilerine ve okulda görev yapan müzik öğretmenlerine anket uygulanarak çalışma yapılandırılmıştır.

2.3. Veri toplama aracı ve süreci

Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla, Bolu'daki 11 özel okulun farklı eğitim düzeyindeki öğrenci velilerine ve müzik öğretmenlerine anketler uygulanmıştır. Velilerin ve müzik öğretmenlerinin müzik dersi beklentilerini ölçmek için hazırlanmış anket ve kişisel bilgi formları kullanılmıştır. Araçlar, veli ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak, uzman önerileri doğrultusunda gözden geçirilmiş ve pilot uygulamalarla güvenilirlikleri test edilmiştir. Çalışma, 700 öğrenci velisi ve 11 müzik öğretmenine ulaşmayı hedeflemiştir. Anketler, veli ve müzik öğretmeni beklentilerini 5 dereceli Likert ölçeği ile ölçmektedir.

Veli beklenti ölçekleri, araştırmacı tarafından doğrudan okullara iletilmiş ve bu süreçte rehberlik servisi ve okul müdürleri aracılığıyla velilere dağıtılmıştır. Doldurulan ölçekler ise aynı yolla geri toplanmıştır. Ayrıca, öğretmenlere yönelik anketler, araştırmacı tarafından teslim edilip yanıtlandıktan sonra geri alınmıştır. Bu yöntem, veri toplama sürecinde sistematik bir yaklaşımın benimsenmesini sağlamıştır.

2.4. Verilerin analizi

Bu çalışma kapsamında, geliştirilen anketler özel okul ortamına uygun olarak özelleştirilmiştir. Analiz sürecinde, velilerin beklentilerinin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve meslek gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca, öğrenci düzeyine bağlı olarak veli beklentilerindeki farklılıklar da araştırılmıştır. Verilerin normallik testi Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak yapılmıştır, çünkü örneklem büyüklüğü 50'nin üzerindedir (Elliott & Woodward, 2007, p. 77-79). Kategorik değişkenler arasında karşılaştırmalar, Mann-Whitney U testi kullanılarak gerçekleştirilmiş, meslek değişkeninin alt grupları arasındaki farklar ise Kruskal-Wallis H testi ile değerlendirilmiştir. Yaş ve öğrenci düzeyi değişkenlerinin alt grupları arasındaki karşılaştırmalar ise hem Kruskal-Wallis H testi hem de Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik değerlendirmeler sunulmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan dört alt problem bulunmaktadır. İlk olarak özel okullarda velilerin müzik dersine yönelik beklentilerinin neler olduğu incelenmiştir. İkinci olarak, müzik öğretmenlerinin müzik dersine dair beklentileri ve görüşleri araştırılmıştır. Üçüncü alt problemde ise, veli beklentilerinin farklı demografik faktörlere göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Dördüncü ve son alt problemde ise, veli beklentilerinin öğrencinin eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık içerip içermediği üzerine bulgular sunulmuştur.

3.1. Özel okullarda müzik dersine yönelik veli beklentileri

Araştırma, özel okul velilerinin müzik dersine ilişkin beklentilerini ve bu dersin çocuklar üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemiştir.

Tablo 1.
Özel Okullarda Müzik Dersine Yönelik Veli Beklentileri

	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Hiç	Fikrim Yok
1-Okulun sağladığı imkânlar müzik dersinin işlevini karşılıyor	28	101	153	31	15
2-Sınıf içi ve sınıf dışı yapılan etkinlikler yeterlidir	26	91	158	40	13
3-Müzik dersi ders saati öğrencinin müzikal gelişimi için yeterlidir	22	70	161	58	17
4-Çocuğum müzik dersini seviyor	134	108	82	2	2
5-Çocuğum müzik dersinde eğleniyor	136	96	86	4	6
6-Çocuğum müzik dersinde öğreniyor	91	112	106	13	6
7-Müzik dersi çocuğumun gelişimini olumlu etkiliyor	128	109	64	6	21
8-Müzik dersi notunu önemsiyorum	123	119	68	17	1
9-Müzik dersini diğer dersler kadar önemsiyorum	118	99	89	21	1
10-Çocuğumun müziksel yeteneğini öğretmen destekliyor	56	79	81	39	73
11-Çocuğumun okulda en az bir enstrüman çalmasını istiyorum	200	66	43	16	3
12-Çocuğumu okul dışı müzik kurslarına gönderiyorum	80	31	28	185	4
13-Okuldaki müzik öğretmeni sayısı birden fazla olmalıdır	107	70	41	21	89
14-Hafta sonları okulda müzik kursları olmalıdır	134	69	66	22	37
15-Çocuğumun müzik dersinde müzik tarihi ve müzik kültürü hakkında farkındalık kazanabileceği bilgiler öğrenmesini isterim	153	88	59	17	11
16-Müzik dersi için istenilen materyalleri eksiksiz temin etmeye çalışırım	206	108	9	4	1
17-İl içerisinde olan müziksel etkinlik ve faaliyetleri çocuğumla birlikte takip etmeye çalışırım	56	70	118	77	7
18-Müzik dersinin gereksiz olduğunu düşünüyorum	-	6	16	289	17
19-Çocuğum müzik dersinden düşük not aldığında çok sinirleniyorum	61	43	55	141	28

Tablo 1'de, velilerin müzik dersinin işlevini ne derece karşıladığını değerlendiren ilk soruda, %30 oranında bir kesim okulun imkânlarının büyük ölçüde yeterli olduğunu belirtirken, %46'sı bu imkânların sadece kısmen yeterli olduğunu ifade etmiştir. %9,5'lik bir kesim ise imkânların tamamen yetersiz olduğunu

vurgulamıştır. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin yeterliliğine dair verilen yanıtlar, velilerin %48,2'sinin bu etkinlikleri kısmen yeterli bulduğunu, %27'sinin ise büyük ölçüde yeterli olduğunu ortaya koymuştur. %12'lik bir oran ise etkinliklerin hiç yeterli olmadığını belirtmiştir. Müzik dersi saatlerinin çocukların müzikal gelişimi için yeterliliği konusunda, velilerin %49'u saatlerin kısmen yeterli olduğunu ifade ederken, %21,3'ü büyük ölçüde yeterli bulduğunu, %17,7'si ise saatlerin hiç yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu sonuç, velilerin çoğunluğunun mevcut müzik dersi saatlerini yetersiz bulduğunu göstermektedir.

Çocuklarının müzik dersini ne kadar sevdiğine dair verilen yanıtlarda, %40,9'luk bir kesim çocuklarının müzik dersini tamamen sevdiğini, %32,9'u büyük ölçüde sevdiğini, %25'i ise kısmen sevdiğini ifade etmiştir. Ayrıca, velilerin %41,5'i çocuklarının müzik dersinde tamamen eğlendiğini, %29,3'ü ise büyük ölçüde eğlendiğini belirtmiştir. Bilgi öğrenme açısından, %34,1'lik bir kesim çocuklarının müzik dersinde büyük ölçüde bilgi öğrendiğini, %32,3'ü kısmen öğrendiğini, %27,7'si ise tamamen öğrendiğini ifade etmiştir.

Müzik dersinin çocukların gelişim süreçlerine olan katkısı konusunda ise, %39 ve %33,2'lik çoğunluk müzik dersinin olumlu etkiler sağladığını belirtmiştir. Ders notlarının önemi hakkında ise, %37,5'lik bir oran müzik ders notlarını tamamen, %36,3'lük bir kesim ise büyük ölçüde önemsediğini ifade etmiştir. Velilerin %20,7'si ise kısmen önemsediklerini belirtmiştir.

Müzik dersinin diğer derslerle eşdeğer öneme sahip olup olmadığı sorusunda, %36'lık bir kesim müzik dersini diğer dersler kadar önemli bulurken, %30,2'si büyük ölçüde önemli, %27,1'i ise eşdeğer derecede önemli bulduğunu ifade etmiştir. Müzikal yeteneklere sahip öğrencilerin müzik öğretmenleri tarafından desteklenip desteklenmediği konusunda %24,7'lik bir kesim kısmen desteklendiğini, %24,1'lik bir kesim büyük ölçüde desteklendiğini, %22,3'ü ise bu konuda fikrinin olmadığını belirtmiştir.

Çocuklarının okulda en az bir enstrüman çalmasını isteyen velilerin oranı %61 olarak bulunmuştur, bu da enstrüman eğitiminin veliler için öncelikli bir beklenti olduğunu göstermektedir. Okul dışı müzik kurslarına çocuklarını gönderip göndermedikleri sorusunda, %56,4'lük bir kesim çocuklarını hiç göndermediklerini belirtirken, %24,4'lük bir oran tamamen gönderdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, %32,6'lık bir kesim okulda birden fazla müzik öğretmeni olması gerektiğini belirtirken, %27'si bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Velilerin %40,9'u hafta sonları okullarda müzik kurslarının düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Müzik tarihi ve kültürü hakkında farkındalık sağlanması konusunda, %46,6'lık bir kesim çocuklarının bu konularla ilgili bilgi edinmelerini istemektedir. Müzik dersi için gerekli materyallerin temin edilmesi hususunda, %62,8'lik bir kesim materyalleri eksiksiz olarak temin ettiklerini belirtirken, %32,9'u büyük ölçüde temin ettiklerini ifade etmiştir. İl içindeki müzik etkinliklerini takip etme konusunda ise, %36'lık bir kesim kısmen, %23,5'lik bir kesim hiç, %21,3'lük bir kesim ise büyük ölçüde takip ettiklerini bildirmiştir.

Son olarak müzik dersinin gereksiz olup olmadığı sorusuna, katılımcıların %88,1'i müzik dersinin hiç gereksiz olmadığını belirtmiştir. Çocuklarının müzik dersinden düşük not aldığında velilerin %43'ü bu duruma hiç sinirlenmediklerini, %18,6'sı tamamen sinirlendiklerini, %16,8'i ise kısmen sinirlendiklerini ifade etmiştir. Bu bulgular, özel okul velilerinin müzik dersi hakkındaki beklentilerini ve bu dersin çocuklarının gelişim sürecindeki etkilerini detaylı bir şekilde yansıtmaktadır.

Velilerin müzik dersine yönelik genel algısı, dersin çocukların gelişimine katkı sağladığı ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunduğu yönündedir. Ancak, dersin işlevselliği ve imkânlarının yeterliliği konusunda bazı eksiklikler olduğu görülmektedir. Veliler, müzik dersinin çocukların hem bireysel hem de kültürel gelişiminde önemli bir rol oynadığını düşünmekle birlikte, ders saatlerinin artırılması, enstrüman eğitiminin yaygınlaştırılması ve yetenekli öğrencilerin daha fazla desteklenmesi gibi konularda iyileştirme beklentisi içindedir. Bu durum, müzik dersinin yalnızca bir eğlence veya hobi alanı değil, aynı zamanda çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen bir araç olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

3.2. Özel okullarda müzik dersine yönelik müzik öğretmeni görüşleri

Müzik öğretmenlerinin, özel okullardaki müzik dersine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan araştırma sorularına verdikleri yanıtlar, çeşitli bulgular ortaya koymuştur. Öğretmenlerin %81,8'i, velilerin dersten beklentilerinin performanslarını kısmen olumlu yönde etkilediğini, %18,2'si ise bu beklentilerin hiç olumlu etki yaratmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %72,7'si, velilerin müzik dersinden beklentilerinin kendileri üzerinde büyük ölçüde baskıya neden olduğunu, %18,2'si tamamen, %9,1'i ise kısmen baskı yarattığını ifade etmiştir. Okul tarafından temin edilen enstrümanların sayısı ve çeşitliliği ile ilgili olarak, %81,8'lik bir oran, bu teminin hiç yeterli olmadığını belirtirken, %90,9'u okulda çeşitli çalgılar için kurslar ve etkinlikler düzenlendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin ulusal ve yerel müzik etkinliklerine katılımına yönelik destek ise %81,8'lik bir kesim tarafından büyük ölçüde sağlandığı belirtilmiştir.

Velilerin müzik dersini sadece çalgı çalmak ve şarkı söylemek olarak gördüğü yönündeki soruya, müzik öğretmenlerinin %90,9'u, velilerin müzik dersini sadece bu faaliyetlerle sınırlı gördüğünü belirtmiştir. Ayrıca, müzik öğretmenlerinin tamamı, velilerin çocuklarının koro ve çalgı gruplarında yer almasını tamamen istediğini ifade etmiştir.

Müzik öğretmenleri, velilerin beklentilerinin kendileri üzerinde baskı oluşturduğunu, ancak bu beklentilerin performanslarına kısmen olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Enstrüman teminindeki yetersizlik temel bir sorun olarak öne çıkarken, düzenlenen kurs ve etkinlikler bu eksikliği gidermeye yönelik bir çaba olarak değerlendirilmektedir. Velilerin müzik dersini sınırlı bir çerçevede algılaması, dersin kapsamının genişletilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Tablo 2.
Özel Okullarda Müzik Dersine Yönelik Müzik Öğretmeni Görüşleri

	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Hiç	Fikrim Yok
1-Okulun sağladığı imkânlar müzik dersinin işlevini karşılıyor	-	3	8	-	-
2-Okulda müzik dersi için gerekli donanıma sahip bir müzik dersliği mevcut	1	2	7	1	-
3-Müzik dersi ders saati 1 saatten fazla olmalıdır	-	10	1	-	-
4-Okuldaki müzik öğretmeni sayısı birden fazla olmalıdır	11	-	-	-	-
5-Veliler yapılan çalışmaları destekliyor	-	7	4	-	-
6-Veliler ders için istenilen materyalleri eksiksiz temin ediyor	7	4	-	-	-
7-Veliler müzik dersini diğer dersler kadar önemsiyor	-	-	9	2	-
8-Veliler müzik konusunda yetenekli öğrencileri müzik kurslarıyla destekliyor	-	5	6	-	-
9-Velilerin müzik dersinden beklentileri performansımı olumlu yönde etkiliyor	-	-	9	2	-
10-Velilerin müzik dersinden beklentileri üzerimde baskı yaratıyor	2	8	1	-	-
11-Okulumuzda bulunan enstrüman sayısı ve çeşitliliği yeterli	-	1	1	9	-
12-Okul içerisinde çeşitli çalgılara yönelik kurslar ve etkinlikler düzenlerim	1	10	-	-	-
13-Müzikle ilgili olan ulusal ve yerel etkinliklere öğrencilerin katılımı için gerekli desteği ve imkânı sağlarım	-	9	2	-	-
14-Veliler müzik dersini sadece çalgı çalınan şarkı söyleyen bir ders olarak görüyorlar	10	1	-	-	-
15-Veliler çocuklarının koro ve çalgı gruplarında yer almasını istiyorlar	11	-	-	-	-

3.3. Değişkenlere (cinsiyet-yaş-meslek ve eğitim düzeyi) göre veli beklentileri farklılık göstermekte midir?

Bu bölümde, araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Veli beklentileri cinsiyet, yaş, meslek ve eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna yönelik analiz sonuçları ve yorumlar paylaşılmaktadır. Değişkenler arasındaki anlamlı farkı belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ve Kruskall Wallis H testi kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 3.
Veli Cinsiyet Dağılımı

	n	Sıra ortalamaları	Sıra toplamları	*U*	*p*
Kadın	236	171,07	40372,00	9306,00	,04*
Erkek	92	147,65	13584,00		
Toplam	328				

*p<0,05

Tablo 3 sonuçlarına göre, veli beklentilerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar $\chi 2=40372,000$; $p=0,044$; $p<0,05$ değerleriyle bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.
Veli Yaş Aralıkları

	n	Sıra ortalamaları	Ki-Kare	sd	*p*
35 yaş ve altı	59	199,22	70,72	2	,00*
36-49 yaş	213	180,04			
50 ve üzeri	56	68,61			
Toplam					

*p<0,05

Tablo 4, velilerin beklentilerinin yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik sonuçları sunmaktadır. Analizler, özel okullarda velilerin beklentilerinin yaş aralıklarına göre anlamlı bir fark içerdiğini ortaya koymaktadır ($\chi 2=70,721$; $p=0,000$; $p<0,05$).

Veli yaş aralıkları değişkeninin alt grupları arasında anlamlı farkları belirlemek amacıyla, yaş grupları arasındaki ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu ikili karşılaştırma sonuçları Tablo 5'te raporlanmıştır.

Tablo 5.
Veli Yaş Aralıkları İkili Karşılaştırma Sonuçları

	n	Sıra ortalamaları	Sıra toplamları	*U*	*p*
35 yaş ve altı	59	148,83	8781,00	5556,00	,17
36-49 yaş	213	133,08	28347,00		
Toplam	272				
35 yaş ve altı	59	80,39	4743,00	331,00	,00*
50 ve üzeri	56	34,41	1927,00		
Toplam	115				
36-49 yaş	213	153,95	32792,50	1926,50	,00*
50 ve üzeri	56	62,90	3522,50		
Toplam	269				

*p<0,05

Tablo 5'te belirtilen, özel okul velilerinin yaş grupları arasındaki ikili karşılaştırmalarda, toplam ölçek puanı ortalamalarının 35 yaş ve altı ile 50 yaş ve üzeri, ayrıca 36-49 yaş ile 50 yaş ve üzeri grupları arasında anlamlı şekilde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, 35 yaş ve altı ile 50 yaş ve üzeri ve 36-49 yaş ile 50 yaş ve üzeri aralığındaki velilerin müzik dersinden beklentilerinin, 35 yaş ve altı ile 36-49 yaş

aralığındaki velilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak, 35 yaş ve altı ile 36-49 yaş aralığındaki veliler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 6.
Veli Meslek Dağılımı

	n	Sıra ortalamaları	Ki-Kare	sd	*p*
Kamu	143	176,22	4,21	2	,12
Özel	128	158,11			
Çalışmıyor	57	149,45			
Toplam	328				

*p<0,05

Tablo 6'da yer alan sonuçlara göre, özel okul velilerinin müzik dersine yönelik beklentilerinde meslek değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (χ2=4,206; p=0,122; p>0,05).

Tablo 7'de, özel okul velilerinin müzik dersine ilişkin beklentileri, eğitim düzeyi değişkeninin alt grupları arasında anlamlı şekilde farklılık göstermektedir.

Tablo 7.
Veli Eğitim Düzeyi

	n	Sıra ortalamaları	Sıra toplamları	*U*	*p*
İlkokul-Ortaokul-Lise	90	135,37	12183,00	8088	,00*
Lisans-Lisansüstü	238	175,52	41773,00		
Toplam	328				

*p<0,05

3.4. Eğitim kademesine (ilkokul-ortaokul-lise) göre veli beklentileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencinin eğitim kademesinin veli beklenti düzeyleri üzerindeki etkisini ele alan araştırmanın son alt problemine dair bulgular ve değerlendirmeler, non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi kullanılarak gruplar arasındaki farklar karşılaştırılmıştır.

Tablo 8.
Öğrenci Eğitim Kademesi

	n	Sıra ortalamaları	Ki-Kare	sd	*p*
İlkokul	167	197,18	113,85	2	,00*
Ortaokul	93	185,32			
Lise	68	55,75			
Toplam	328				

*p<0,05

Tablo 8'de sunulan sonuçlara göre, velilerin özel okullardan müzik dersi hakkındaki beklentileri, öğrencilerin eğitim kademelerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. χ2=113,857; p=,000; p<0,0

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Özel okulların müzik dersine yönelik imkânları, veliler tarafından kısmen yeterli bulunmuştur. Veliler, müzik dersinin çocuklarının gelişimine olumlu katkı sağladığını, ancak ders saatini yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Çocukların derste hem eğlendikleri hem de öğrendikleri, ayrıca müzik dersini önemsedikleri görülmüştür. Veliler, müzik dersini gereksiz bulmadıklarını ve çocuklarının düşük notlarında olumsuz tepki vermediklerini ifade etmiştir. Çocuklarının en az bir enstrüman çalmasını isteyen veliler, okulda hafta

sonu müzik kursları talep etmektedir. Ayrıca, müzik öğretmenlerinin sayısının artırılması gerektiği de vurgulanmıştır.

Araştırmalar, velilerin çocuklarının yeteneklerinin keşfedilip geliştirilmesini beklediğini ve müzik dersinin bu beklentilerle örtüştüğünü göstermiştir (Bayram, 1997). Sosyal ve kültürel faaliyet çeşitliliğine verilen önem, müzik kursları ve enstrüman öğrenme isteğiyle paralellik arz etmektedir (Hesapçıoğlu, 1999; Kaya-Kürekçi 2002; Özkara, 2002). Ayrıca, velilerin okulun fiziksel imkânlarına verdikleri değer de araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Hesapçıoğlu, 1999; Kaya-Kürekçi, 2002; Nartgün ve Kaya, 2016).

Müzik öğretmenlerinin beklentileri, özel okullarda müzik dersine yönelik ciddi eksikliklere işaret etmektedir. Yapılan analizler, öğretmenlerin dersliklerin donanımsız olduğunu ve enstrüman sayısı ile çeşitliliğinin yetersiz kaldığını göstermektedir. Ustaoğlu ve Barış (2017, s. 4708), çalışmasında müzik öğretmenlerinin, okullarda ders içi materyal eksikliği ve enstrüman çalma konusunda velilerin yüksek beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Veliler, materyal temini konusunda öğretmenleri desteklese de, müzik dersinin diğer dersler kadar önemsenmediği ve yalnızca çalgı çalınıp şarkı söylenen bir ders olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Veliler, çocuklarının koro ve çalgı gruplarında yer almasını isterken, müzikte yetenekli öğrencileri kurslarla yeterince desteklemedikleri de tespit edilmiştir. Öğretmenler, bu yüksek veli beklentilerinin üzerlerinde baskı yarattığını, ancak performanslarını kısmen olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, ders saatlerinin artırılması ve müzik öğretmeni sayısının çoğaltılması gerektiği dile getirilmiştir.

Müzik öğretmenlerinin iş doyumu, öğretim yöntemleri ve eğitim ihtiyaçları bu kapsamda öne çıkan konulardır. Köksal (2023, s. 261-265), özel okullarda çalışan müzik öğretmenlerinin iş doyumunun devlet okullarındaki meslektaşlarına göre daha düşük olduğunu; bunun, yoğun iş yükü ve yüksek stres düzeylerinden kaynaklandığını belirtmiştir (Gül & Kale, 2020, s. 226). Gençel-Ataman ve Okay'ın (2009, s. 9-10) araştırması, müzik öğretmenlerinin sınıf donanım eksiklikleri ve ders saatlerinin yetersizliği gibi konularda benzer şikâyetleri ortaya koymuştur. Bu bulgular, mevcut çalışmayla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Özel okullarda eğitim gören çocukların velilerinin müzik dersine yönelik beklentileri, demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, kadın velilerin beklentilerinin erkek velilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ve bu bulgu, Şahan'ın (2011, s.102) araştırmasında elde ettiği, kadın velilerin beklentilerinin daha fazla olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Yaş değişkenine bakıldığında, 36-49 yaş aralığındaki velilerin beklentilerinin 35 yaş altı ve 50 yaş üstü velilere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek değişkeni ise müzik dersine yönelik beklentiler üzerinde bir farklılık yaratmamıştır. Eğitim düzeyine göre yapılan incelemede, lisans ve lisansüstü eğitim almış velilerin beklentilerinin, ilkokul, ortaokul ve lise mezunlarına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Demir'in (2000, s.43) çalışmasında da ortaya konduğu gibi, velilerin eğitim düzeyine göre beklentilerinin farklılık gösterdiği bulgusuyla benzerlik taşımaktadır.

Araştırmanın dördüncü ve son alt problemi, "Veli beklentileri eğitim kademesine (ilkokul, ortaokul, lise) göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?" sorusunu ele almaktadır. Özel okullarda 1. sınıftan 12. sınıfa kadar çocukları bulunan velilerin müzik dersine yönelik beklentilerinin eğitim kademelerine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analizler, beklentilerin eğitim kademesine göre anlamlı farklılıklar taşıdığını ortaya koymuştur. İlkokul velilerinin, ortaokul ve lise velilerine kıyasla müzik dersine dair beklentilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak, Şahan'ın (2011, s. 105) çalışmasında, velilerin eğitim kademelerine göre beklentilerinde anlamlı bir fark bulunmamış olup, bu sonuç mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Araştırma bulguları, özel okullarda müzik dersine yönelik beklentilerin, hem veliler hem de öğretmenler açısından ortak bir noktada buluştuğunu, ancak uygulamada bazı eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir. Velilerin, çocuklarının en az bir enstrüman çalmasını istemesi ve bu doğrultuda kurs taleplerinde bulunması, müzik eğitiminin bireysel gelişim üzerindeki önemine duyulan farkındalığı ortaya koymaktadır. Ancak, ders saatlerinin yetersizliği ve fiziksel donanım eksiklikleri, bu beklentilerin tam

anlamıyla karşılanmasını engellemektedir. Bu durum, müzik dersinin diğer akademik dersler kadar önemsenmediği algısını güçlendirmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin yüksek veli beklentileri karşısında hissettikleri baskı, eğitim sürecinde bir motivasyon unsuru olarak değerlendirilebilse de bu baskının uzun vadede tükenmişlik hissine yol açabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla, müzik dersinin hem fiziksel altyapı hem de ders saati açısından güçlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve velilerin beklentilerinin gerçekçi bir zemine oturtulması, daha etkili bir müzik eğitimi için kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

4.1. Öneriler

Bu çalışmanın ışığında, özel okullarda müzik derslerinin etkinliğini artırmak ve eğitim süreçlerini daha verimli hale getirmek amacıyla müzik eğitiminin etkisini en üst düzeye çıkarmak ve öğrencilere daha zengin bir öğrenme deneyimi sunmak için aşağıdaki stratejik öneriler geliştirilmiştir.

1- Müzik derslerinin daha etkili olabilmesi için, okul bünyesinde müzik derslikleri modern ekipmanlarla tam donanımlı hale getirilmeli, ders ortamları öğrenci merkezli bir yaklaşımla yeniden yapılandırılabilir.
2- Müzik eğitiminde kaliteyi artırmak adına, her okulda yalnızca bir müzik öğretmeni yerine, farklı müzik alanlarında uzmanlaşmış birden fazla öğretmen istihdam edilerek zenginleştirilmiş bir eğitim sunulabilir.
3- Enstrüman derslerinde daha verimli bir öğretim süreci sağlamak için, her enstrümana özel tasarlanmış ve akustik açıdan uygun şekilde tasarlanmış dersin doğasına uygun sınıflar oluşturulabilir.
4- Özel okulların geniş imkânlarından yararlanarak, velilerin sanat derslerine olan farkındalığını artırmak amacıyla, okul bünyesinde sanata yönelik seminerler, atölyeler ve benzeri etkinlikler düzenlenebilir.

Kaynakça /Reference

Açıkalan, A. (1989). Özel ve devlet liselerinde veli beklentilerinin örgütsel ve yönetsel boyutları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(4).

Akdoğan, H. (2014). *Velilerin öğrenci başarısı için okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri* [Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Bayram, B. (1997).*Özel okul velilerinin beklentileri ile ekonomik durumu müsait olduğu halde devlet okullarına yönelen velilerin beklentilerinin belirlenmesi ve buna bağlı olarak özel okullarda görülen kapasite boşluğunun nedenlerini tespit etmeye yönelik bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/, 30-32.

Bozyiğit, S. (2017). Özel okulların eğitim hizmetlerine ilişkin veli beklentisi ve algısı: Nitel bir araştırma. In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies), 2, 538-540.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi, 16.

Demir, Z. (2000). *Öğrenci velilerinin beklentileri açısından özel ve resmî okulların karşılaştırılması (Niğde il örneği)* [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Elliott, A.C., & Woodward, W.A. (2007). *Statiscal analysıs quick reference guidebook with spss examples.* Sage Publications, 77-79.

Falbo, T., Glover, R. W., Stokes, S. L., Holcombe, W. L., Lee, W. N., Inchauste, V., & Schexnayder, D. (2003). Parent satisfaction with school quality: Evidence from one texas district. *Texas, USA: University of Texas Press.* http://dx.doi.org/10.26153/tsw/26483

Fındıkçı, İ.(1997). *Eğitim pazarında reklam ve insan unsuru*. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 53.

Gençel A. Ö. & Okay, H. (2009). İlköğretim müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ilköğretim müzik dersi öğretim programına yönelik görüşleri (Balıkesir ili örneği). 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Balıkesir, 9-10.

Gibbons, S. & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review, 30*(2), 312-331. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.11.001, 321

Gül, H., & Kale, A. (2020). Devlet okulları ve özel okullardaki müzik eğitimi uygulamalarına ilişkin bir değerlendirme. *Eurasian Journal of Music and Dance*, 1(1), 45-60. https://doi.org/10.31722/ejmd.844798, 226

Hesapçıoğlu, M. & Nohutçu, A. (1999). Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve okulların reklam stratejileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(11), 183-202.

Kaya Kürekçi, Ö. (2002). *Özel okullarda eğitim hizmetlerine ilişkin pazarlama karması stratejileri ve özel ilköğretim okulu velilerine yönelik bir alan araştırması* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Köksal, M. (2023). Müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin devlet ve özel okul bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 123-145. https://doi.org/10.17860/mersinefd.1257323

Kulaksızoğlu, A., Çakar, M. & Dilmaç, M. (1999). Türkiye'de özel okullar hakkındaki tutumla ilgili bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(11), 233-246.

Nartgün, Ş. & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 153-167.

Özkara, Y. (2002). *Özel ilköğretim okullarının veli beklentilerini karşılama düzeyi* [Yüksek lisans tezi, Sekçuk Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

*This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Sarıçay, N. (2006). *Türkiye'de eğitim sektörünün sorunları, eğitimin ekonomik boyutu ve çözümleri*. İzmir Ticaret Odası Araştırma ve Meslekleri Geliştirme Müdürlüğü, Ar-ge Bülteni

Say, A. (2002). *Müziğin kitabı*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, 12.

Smedley, D. (1995). Marketing secondary schools to parents-some lesson from the research on parental choice. *Education Manegement & Adminisration*, *23*(2), 96-103.

Şahan, M. A. (2011). *İlköğretim okullarında öğrencisi olan velilerin yönetici ve öğrtemenlerden beklentileri* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Türkiye Eğitim Meclisi Raporu (2014). *Türkiye eğitim meclisi sektörü raporu*. https://www.tobb.org.tr/Documents/yayinlar/2014/T%C3%BCrkiye%20E%C4%9Fitim%20Meclis%20Sekt%C3%B6r%20Raporu%202014%20web.pdf

Uçan A. (1996). *İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, 23.

Ustaoğlu, B., & Barış, D. A. (2017). Özel okullardaki öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin müzik dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, *14*(4), 4701-4710. https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5058

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Music education is a critical element that supports the multifaceted development of individuals during their educational process. Especially when received from an early age, music education positively affects children's cognitive, affective, psychomotor, and social development, making significant contributions to their cultural accumulation. Additionally, music education is known to enhance aesthetic sensitivity and creative thinking skills. In this context, it is important for music education to be meticulously structured and implemented in alignment with its objectives, as it is crucial for both individual and societal development.

Within the contemporary educational system, the importance of artistic courses is emphasized alongside scientific and cultural subjects. Private schools preferred by parents offer education focusing not only on academic success but also on children's interests and talents (Sarıçay, 2012). Parents do not want their children to be limited to standard curricula but demand development in areas of their interest as well. Increasing numbers of private schools are dedicating substantial space to artistic education alongside standard subjects. Various studies indicate that this is one of the reasons why private schools are preferred.

The primary aim of this study is to analyze music classes in private educational institutions according to the expectations of parents and the perspectives of music teachers. The research examines whether factors such as parents' age, gender, occupation, and education level create differences in these expectations, and also investigates whether these expectations vary depending on the students' educational levels (elementary, middle, high school).

This study is the first comprehensive investigation aimed at identifying the expectations regarding music classes held by students' parents and music teachers at 11 private schools in Bolu. It significantly contributes by revealing music teachers' awareness of parents' expectations and their views on the quality of the music classes. Additionally, this research serves as a valuable guide for future studies on similar topics.

2. METHOD

The study included 11 different private schools in Bolu. Surveys were administered to the parents of students attending these schools and to the music teachers working there. To address the research subproblems, surveys were distributed to parents and music teachers at these schools across various educational levels. The surveys and personal information forms designed to measure expectations regarding music classes were reviewed based on parent and teacher feedback, and their reliability was tested through pilot applications. The study aimed to reach 700 parents and 11 music teachers. The surveys used a 5-point Likert scale to assess parent expectations.

This study employs both correlational and descriptive research approaches. Correlational research examines relationships between variables without intervention (Büyüköztürk, 2006). Descriptive research, on the other hand, involves collecting data to understand the current state of a subject. In this study, descriptive data were first presented, followed by a correlational analysis. The scales used facilitated the systematic collection and analysis of parents' and teachers' opinions on music classes.

The parent expectation scales were directly distributed to the schools by the researcher and handed out to parents through the guidance services and school principals. The completed scales were also collected using the same method. Additionally, the teacher surveys were delivered by the researcher and collected after they were completed. This approach ensured a systematic methodology in the data collection process.

The analysis examined whether parental expectations vary based on demographic variables such as age, gender, education level, and occupation. Additionally, it investigated differences in parental expectations according to student grade level. Normality testing of the data was conducted using the Kolmogorov-Smirnov test due to the sample size exceeding 50 (Elliott & Woodward, 2007). Comparisons among

*This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

categorical variables were performed using the Mann-Whitney U test, while differences among occupation subgroups were assessed with the Kruskal-Wallis H test. Comparisons between subgroups of age and student grade level were analyzed using both the Kruskal-Wallis H test and the Mann-Whitney U test.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The facilities for music classes at private schools were found to be partially adequate by parents. While parents acknowledged that music classes positively contribute to their children's development, they considered the class duration insufficient. It was observed that children both enjoy and learn from the music classes, and they value the subject. Parents did not view music classes as unnecessary and did not react negatively to their children's low grades in these classes. Parents who desire their children to play at least one instrument have requested weekend music courses at the school. Additionally, the need to increase the number of music teachers was emphasized.

The expectations of music teachers indicate significant deficiencies in music classes at private schools. Analyses reveal that teachers find classrooms inadequately equipped and the number and variety of instruments insufficient. Although parents support teachers in providing materials, it has been concluded that music classes are not given the same importance as other subjects and are perceived merely as classes for playing instruments. While parents want their children to participate in choirs and instrumental groups, it was also found that music teachers do not sufficiently support talented students with courses. Teachers reported that these high parental expectations create pressure, but they have a partially positive effect on their performance. Nonetheless, there is a call for increasing class hours and the number of music teachers.

The expectations of parents with children attending private schools regarding music classes were examined based on gender, age, occupation, and education level. The analysis found that female parents have higher expectations compared to their male counterparts. In terms of age, it was found that parents aged 36-49 have higher expectations compared to those under 35 and those over 50. The occupation variable did not create any differences in expectations for music classes. However, an analysis based on education level revealed that parents with bachelor's and postgraduate degrees have higher expectations compared to those with only primary, secondary, or high school education. Analyses conducted to determine whether the expectations of parents with children in private schools from 1st to 12th grade vary by educational level revealed significant differences. It was found that elementary school parents have higher expectations for music classes compared to middle and high school parents.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13.12.2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2018/261

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. Yazarın araştırmaya katkı oranı %70, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dur.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, literatür tarama, veri toplama, tartışma yazma, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Danışmanlık, yöntemin belirlenmesi, yönlendirme.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 1303– 1332. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1444074

Ortaöğretime Geçiş Merkezi Sınavları Fen Sorularının Görsel İçerik ve Grafik Okuryazarlık Düzeylerine Göre İncelenmesi

Examining the Secondary Education Transition Center Exams Science Questions According to Visual Content and Graphic Literacy Levels

Barış ŞAHİN[1], **Murat BURSAL**[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 28.02.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 28.05.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Bu çalışmanın amacı, 1998-2021 yıllarında Türkiye'de 8. sınıflar düzeyinde uygulanan Ortaöğretime Geçiş Merkezi Sınavları (OGMS) fen sorularının görsel içerik analizlerini gerçekleştirerek, bu sorularda kullanılan grafik türlerinin ve grafik okuryazarlık düzeylerinin değişimini incelemektir. Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman analizi ve nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde frekans analizi yöntemleriyle incelenen toplam 615 OGMS fen sorusunun, görsel içerik açısından, %70,8'inde tekli görsel gösterimlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen sorularda en sık kullanılan gösterim türünün çizim olduğu, bunu sırasıyla grafik, tablo ve diyagramların takip ettiği; denklem, fotoğraf ve harita gösterimlerinin ise fen sorularının %1'inden azında kullanıldığı belirlenmiştir. Farklı OGMS türleri karşılaştırmalarında; OKS, SBS, TEOG ve LGS'de salt metin, tekli görsel ve çoklu görsel içeren fen sorularının benzer oranlarda kullanıldığı saptanmıştır. Sayfa başına soru sayısı en fazla OKS'de, en az LGS'de görülmüştür. OGMS sınavlarında kullanılan toplam 79 grafik sorunun %77'sinde çizgi grafiğinin kullanıldığı, daire grafiğinin ise toplamda bir soruda kullanıldığı görülmüştür. Grafik okuryazarlığı düzeyleri açısından tüm sınav türlerinde "verilerin arasını okuma" düzeyindeki grafik sorularının daha fazla oranda (%68) tercih edildiği, "verilerin ötesini okuma" düzeyinin ise grafik sorularının ancak %10'unda ve sadece çizgi grafiği içeren sorularda kullanıldığı belirlenmiştir. Çalışma bulguları ışığında, OGMS fen sorularında farklı türlerdeki çoklu görsellerin kullanımının tercih edilmesi, kullanılan grafik türlerinin çeşitlendirilmesi ve beceri temelli yeni nesil fen sorularının doğasına uyumlu olarak "verilerin ötesini okuma" düzeyindeki grafik sorularının artırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretime geçiş merkezi sınavlar, Görsel içerik, Grafik türleri, Grafik okuryazarlık, Fen soruları

&

Abstract: The aim of this study is to analyze the visual contents of the science questions of the Transition to Secondary Education Central Exams (TSECE) applied at the 8th grade level in Türkiye between 1998-2021, and to examine the changes in the graphic types and graphic literacy levels used in these questions. Within the framework of the qualitative and quantitative research approaches, 615 TSECE science questions in total were examined with the document analysis and frequency analyses methods. In terms of the visual content, single visual representations were found to be used in 70,8% of the science questions. The most frequently used visual type is found to be drawing, and it was determined that graph, table, and diagram visuals were preferred respectively, while equation, photograph and map representations were used in less than 1% of the science questions. In comparisons of different TSECE types, it was determined that text-only, single visual, and multiple visual science questions were used at similar rates in OKS, SBS, TEOG, and LGS exams. The value of the number of questions per page was the highest in OKS and the least in LGS exams. Among the 79 TSECE questions involving graphs, it was observed that line graph was used in 77% of graphic questions, and circle graph was used in one question in total. In terms of graphic literacy levels of these questions, it was determined that in all exam types, graphic questions at the "reading between the data" level were preferred at a higher rate (68%), while the "reading beyond the data" level was used in only 10% of the graphic questions and was used only in line graph questions. Based on the findings of this study, it has been suggested that the use of multiple visuals of different types in TSECE science questions should be preferred, the types of graphics used in science questions should be diversified, and the number of graphic questions at the "reading beyond the data" level should be increased, which is compatible with the nature of skill-based new generation science questions.

Keywords: Transition to secondary education central exams, Visual content, Graphic types, Graphic literacy, Science questions

Atıf/Cite as: Şahin, B., & Bursal, M. (2025). Ortaöğretime geçiş merkezi sınavları fen sorularının görsel içerik ve grafik okuryazarlık düzeylerine göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1303-1332, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1444074*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans çalışması verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

[1] Sorumlu Yazar: Doktora Öğrencisi Barış ŞAHİN, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, baris1945@gmail.com, 0000-0002-2351-179X

[2] Prof. Dr. Murat BURSAL, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, mbursal@cumhuriyet.edu.tr, 0000- 0002-5980-6418

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Öğrencilere inceleme, araştırma, test etme ve farklı durumları ilişkilendirme gibi yetenekleri kazandırmada yardımcı olmayı hedefleyen (Günay-Bilaloğlu, 2005) fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel amacı, tüm bireyleri fen okuryazarı olarak hayata hazırlayarak hayat boyu öğrenmeyi gerçekleştirmektir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, 2018a, 2024). Hayat boyu öğrenme sürecinde öğrencilerin çevrelerindeki bilgiyi anlamlandırmak için fen okuryazarlığı çerçevesinde birçok farklı okuryazarlık becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir. Bu okuryazarlık becerilerinin kazanılması hedefleri güncellenen her fen öğretim programı ile daha fazla vurgulanmakta ve önem kazanmaktadır. Örneğin, Türkiye Maarif Modeli kapsamında geliştirilen 2024 fen bilimleri öğretim programı üzerine yapılan bir çalışmada, önceki programda gözlem yapma, keşfetme, tartışma şeklinde karşımıza çıkan kazanım ifadelerinin yerini, ağırlıklı olarak, gözleme dayalı tahmin yapma, veri toplama, veri analizi, deney düzeneği oluşturma, değişkenler arası benzerlik ve farklılıkları gösterebilme şeklinde üst düzey alan ve kavramsal becerileri işaret eden ifadeler kullanıldığı vurgulanmıştır (Kıryak vd., 2024). Benzer şekilde, Irmak ve Çetin (2024), 2024 fen bilimleri öğretim programında olasılıklı düşünme ile ilişkili öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde tahminlerin nasıl gerçekleştirileceği ve geçerliliğin hangi şekilde yorumlanacağının daha açık bir biçimde resmedildiğini vurgularken öğretim programının uygulanmasında bu durumun öğretmenlere net bir çerçeve sunduğunu ifade etmiştir.

Son yıllardaki öğretim programlarının temelinde yer alan hayat boyu yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesinin öğrenciyi merkeze alması sonucunda, farklı zekâ alanlarında gelişim gösteren bireyler için öğretim süreçlerinin bu zekâ alanlarına yönelik tasarlanmasını öneren çoklu zekâ kuramı (Gardner, 1993), öğretim programlarının önemli unsurlarından biri hâline gelmiştir (Köksal, 2006). Çoklu zekâ türlerinden biri olan görsel-uzamsal zekâ; çizgilerin, şekillerin, renklerin ve bu değişkenler arasındaki ilişkiliye yönelik öğrenci duyarlılığını içerirken, ayrıca düşüncelerin ve fikirlerin resmedilmesine ve grafiklere dönüştürülmesine yönelik yetenekleri de kapsamaktadır (Armstrong, 1994). Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, çoklu zekâ kullanımı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımlarının öğrenci başarısını olumlu etkilediğini ilişkin birçok araştırma (Balım vd., 2004; Korkmaz, 2001; Kural, 2020; Yüce, 2020) yapıldığı, ayrıca yaygınlık açısından görsel-uzamsal zekâya yönelik etkinliklerin daha fazla oranda öğrencilerin ilgisini çektiği (Yazıcı, 2006) rapor edilmektedir.

Görsel-uzamsal zekanın okuryazarlık bağlamındaki karşılığı olan görsel okuryazarlık kavramı, sadece sayılar ve kelimeler gibi yazılı bilgi türlerini değil grafikler, şekiller, tablolar vb. unsurlar gibi görsel ögeleri de anlamlandırabilmeyi içerir (MEB, 2018a). Tarihsel süreçte, ilk olarak Debes (1968) tarafından görme duyusunun yardımıyla şekillenen genel anlamıyla öğrenme eylemi için esas olan bir dizi görme yeterliliği olarak tanımlanan görsel okuryazarlık, Hortin (1980) tarafından ise görsel ögeleri okuma ve anlama potansiyeline ek olarak görsel elemanlar ile düşünme ve öğrenme yeteneği şeklinde izah edilmiştir. Metinlerin görsel ögelerle desteklenmesi sayesinde zihinsel işlem sürecinin basitleştirilerek anlamlı öğrenmenin gerçekleşebileceği düşüncesiyle (Sanalan vd., 2007) bilim ve teknolojinin gelişimi ile gerekliliği de gittikçe artan görsel okuryazarlık, hayatın diğer birçok alanı gibi öğretim programlarının da merkezinde yer almaktadır (Tüzel, 2010).

Bireylerin çevrelerinde algıladıkları görsel ögeleri anlamlandırma sürecine odaklanan görsel okuryazarlık (Alpan, 2008; Zeren & Arslan, 2009), bireylere sunulan içeriklerdeki görsel öge türlerinin bilişsel süreçler üzerindeki etkilerini de yorumlamayı sağlar (Felten, 2008). Buna göre, aynı içerikteki bir bilgiyi sadece salt metin yoluyla vermek yerine, hedeflenen amaçlara göre fotoğraf, resim, çizim, tablo, grafik, infografik vb. görsel ögelerle desteklenerek sunulması, hem görsel zekâ ve okuryazarlık gelişimini hem de hedeflenen içeriğin daha net ve öz biçimde aktarılmasını sağlayabilir (Bayrak, 2022; Lankow vd., 2012).

Görsel okuryazarlık bağlamında bireylerin bilişsel süreçlerine yönelik en yaygın kullanılan görsel ögelerden biri grafikler olduğu için görsel okuryazarlık için planlanan hedef kazanımlara ulaşmak için gereken ön şartlardan birisi de grafik okuryazarlığıdır. Grafikler, verileri okuyarak değişkenlerle ilişkili değerlendirme yapmakta, kavramların daha iyi anlaşılmasında, sayısal ve sözel kavramların farklı

metotlarla bireylere kavratılmasında (Tanrıkut, 2007), soyut özellikten somut özelliğe geçişte (Akgün, 2010; Talaslıoğlu & Şahin, 2018; Tanrıkut, 2007), veri tablolarında okunması zor olan eğilimlerin kısa sürede fark edilmesinde (Beichner, 1994), deneyimli bilimsel çalışmaların anahtarı olarak düşünülen etkili araçlardır (Bowen & Roth, 1999).

Grafik okuryazarlığı, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmış olup ilgili tanımlar çerçevesinde farklı grafik okuryazarlık düzeyleri de tanımlanmıştır. Fry (1981), grafik okuryazarlık kavramını öğrencilerin grafikleri okuma, yorumlama ve oluşturma becerisi olarak; Zucker vd. (2015) grafikleri okuma ve çizme yeteneği olarak, Aldrich ve Sheppard (2000) ise grafikleme, fotoğraf, diyagram, harita, poz, eskiz, çizelge, grafik ve metinsel özellik taşımayan bilgiyi, iki boyutlu grafikler şeklinde anlamamızı ve sunmamızı kapsayan yetenek şekli olarak ifade etmişlerdir. Daha kapsamlı bir tanım olarak, Bursal (2019) ise grafiklerdeki değişkenleri ve veri değerlerini doğru biçimde okuyup bilimsel olarak yorumlayabilme, eldeki verileri kullanarak uygun grafikler oluşturma ve bir grafiği farklı grafik türlerine dönüştürebilme şeklinde tanımlamıştır. Grafik okuryazarlık düzeylerinin sınıflandırılmasında ise başlangıç düzeyi, orta düzey ve ileri düzey basamaklarına karşılık gelecek şekilde; "verileri okuma (grafikteki görünür değerleri okuma)", "verilerin arasını okuma (grafikteki genel bilgiyi açıklama)" ve "verilerin ötesini okuma (grafikle ilgili yorum ve çıkarsamalar yapma)" şeklinde birbiriyle ilişkili ve aşamalı üç düzey tanımlanmıştır (Friel vd., 2001).

Bilgi ve teknolojideki gelişimle birlikte farklı türlerdeki görsel verilerin ve özellikle grafiklerin kullanımı günlük yaşamda hızlanarak artmaktadır (Glazer, 2011). Türkiye'de, yoğunlukla matematik dersleri kapsamında olmak üzere, ilkokul 2. sınıf düzeyinden itibaren şekil grafikleri, 4. sınıftan itibaren sütun grafikleri, 7.sınıftan itibaren daire ve çizgi grafiklerine yönelik becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2018b). Yaygın kullanılan çizgi, sütun ve daire grafiklerinin tümüne ait kazanımların ortaokul sonu itibariyle öğrencilere kazandırılması hedefi, ortaokul yıllarının grafik eğitimi açısından çok önemli olduğunu göstermektedir (Pereira-Mendoza, 1995; Phillips, 1997; Yayla & Özsevgeç, 2014; Yingkang & Yoong, 2007).

Dünya genelinde, öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) ile Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]) sınavlarında da farklı görsel içeriklerin kullanımı yoluyla öğrencilerin görsel ve grafik okuryazarlık düzeyleri ölçülmektedir (MEB, 2010, 2019). Son yıllarda Türkiye'de de MEB inisiyatifi ve girişimleriyle, uluslararası sınavlarda hedeflenen beceri düzeylerini içerecek şekilde farklı okuryazarlık becerilerini bulunduran yeni nesil sorulara yönelim başlamıştır. Yeni nesil soruların, anlama ve yorumlamaya dayalı (Şen & Ünal, 2021) olması, öğrenilen bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirilebilmesi (Karslı vd., 2019) ve tablo, grafik vb. günlük hayattan görsellerin kullanılması (Kablan & Bozkuş, 2021) gibi bazı özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu amaçlarla paralel olarak, son yıllarda MEB'in yayınlamış olduğu öğrenci çalışma kaynaklarında farklı görsel gösterimler içeren sorulara daha fazla yer verildiği görülmektedir (Erden, 2020).

Türkiye'deki eğitim hayatında ve uygulamalarında merkezi sınavların başat etkisi nedeniyle, özellikle ortaokul düzeyindeki eğitim öğretim süreçlerinde kullanılan soru türleri ve içerikleri Ortaöğretime Geçiş Merkezi Sınavlarında (OGMS) kullanılan sorulara göre belirlenmektedir. Ülkemizde, ilköğretimden ortaöğretime geçiş için kullanılan OGMS uygulamaları, 1997 yılında alınan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim kararı ile başlamış olup sırasıyla 1998-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2009-2013 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS), 2014-2017 yılları arasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavları uygulanmış ve 2018 yılından itibaren günümüze kadar ise Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı uygulanmaktadır. Tüm bu süreç göz önüne alındığında, yıllar içinde değişen fen öğretim programları ile eğitim ve öğretim ihtiyaçları, uluslararası

sınavlarda alınan sonuçlar ve ulusal merkezi sınavların uygulanmasında karşılaşılan sorunlara çözüm uygulamaları gibi nedenlerle, OGMS'ler zaman içinde farklı yönlerde dönüşümler geçirdiği görülmektedir (Atılgan, 2018; MEB, 2017).

MEB tarafından uygulanan tüm OGMS türleri, sonuçları bakımından ortaöğretim düzeyindeki okullara öğrenci seçiminde kullanılmış olsa da yıllar içerisinde farklılaşan OGMS isimlerinden de anlaşılabileceği üzere, bu sınavların temel hedeflerinde değişiklikler görülmüştür. LGS ve OKS sınav türlerinin hedefi, öğrencileri sınav başarı düzeylerine göre sıralama olarak karşımıza çıkmaktadır. SBS ve TEOG sınav uygulamalarında ise öğrencilerin sınavlardaki başarı sıralamalarından ziyade öğrencilerin başarı seviyelerini ölçmeyi amaçlanmıştır (Büyüköztürk, 2016).

OGMS'de kullanılan soruların Türkiye'deki eğitim süreçlerini belirgin şekilde yönlendirmesi nedeniyle, ortaokul düzeyindeki fen sorularının özelliklerinin araştırıldığı çalışmalarda, OGMS fen sorularının incelendiği çalışmalar bariz biçimde öne çıkmaktadır. Bu alandaki ilgili literatür incelendiğinde, OGMS fen sorularını fen bilimleri dersi öğretim programları (Akyürek, 2019; Arı & İnci, 2015; Kaşıkçı vd., 2015; Özel, 2010), Bloom Taksonomisi (Akyürek, 2019; Arı & İnci, 2015; Gökulu, 2015; Keskin & Aydın, 2011; Oğuztekin & Bektaş, 2023; Polat & Bilen, 2022; Taşkın vd., 2019), bilimsel süreç becerileri (Arıkan & Kırındı, 2020; Çolak, 2017), Solo Taksonomisi (Acet vd., 2021), görsel içerik (Kurnaz & Yüzbaşıoğlu, 2013; Yüzbaşıoğlu vd., 2021) ve PISA-TIMSS çerçevesi (Çakır, 2019; İncikabı vd., 2016; Sarıoğlan vd., 2021) gibi farklı açılardan inceleyen çok sayıda çalışma yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın genel amacı, 1998-2021 yılları arasında uygulanan OGMS'de yer alan fen sorularının görsel içerik analizlerinin yapılarak fen sorularında kullanılan görsel içerik türlerinin ve kullanılan grafik özelliklerinin değişimini istatistiksel analizler yoluyla incelemektir. Bu bağlamda bu çalışmada aşağıdaki araştırma problemleri incelenmiştir:

1- OGMS fen soruları görsel içerik türleri frekans dağılımı nasıldır? Bu sorulardaki görsel içerik türlerinin kullanım oranları, görsel gösterim ve OGMS türlerine göre değişmekte midir?
2- OGMS fen sorularında kullanılan grafik türlerinin frekans dağılımı nasıldır? Bu sorulardaki grafik türlerinin kullanım oranları, grafik ve OGMS türlerine göre değişmekte midir?
3- OGMS'de grafik içeren fen sorularındaki grafik okuryazarlığı düzeylerinin frekans dağılımı nasıldır? Bu sorulardaki grafik okuryazarlığı düzeylerinin kullanım oranları, grafik okuryazarlığı ve OGMS türlerine göre değişmekte midir?
4- OGMS fen sorularında kullanılan grafik türleri ve grafik okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

İlgili literatürde belirli yıl aralıkları veya sınav türlerini kapsayan çalışmalar yer almasına karşın, OGMS'nin uygulanmaya başladığı 1998'den itibaren günümüze kadarki süreçte OGMS fen sorularını görsel içerikleri açısından ve fen sorularında kullanılan grafiklerin gerektirdiği grafik okuryazarlık düzeylerinin OGMS türüne göre kesitsel ve zamana göre boylamsal değişimini uygun istatistiksel analizler yoluyla araştıran çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili çalışmalar arasında, OGMS sorularının grafik içeriği bakımından en geniş kapsamlı çalışma, 1998-2023 yılları arasındaki OGMS sorularını betimsel içerik analiziyle inceleyen Yeniçeri ve Bulut (2023) tarafından yapılmıştır. Yeniçeri ve Bulut (2023) çalışmalarında, OGMS'deki tüm derslere ait soruları, kullanılan grafik türlerine ve "okuma, yorumlama, oluşturma ve değerlendirme" şeklinde tanımladıkları grafik okuryazarlığı becerisi boyutlarına göre incelemiştir. Çalışmaları sonucunda OGMS sorularında grafiklerin en fazla kullanıldığı alt testin %53 ile fen bilimleri olduğunu rapor eden (Yeniçeri & Bulut, 2023); ayrıca çizgi grafiğinin özellikle fen derslerinde yaygın olarak kullanıldığını, OKS sınavlarında grafiklerin SBS ve TEOG sınavlarına göre daha fazla oranda sorulduğunu ve grafik içeren soruların büyük çoğunluğunun (%88,1) grafik yorumlama becerisi gerektirdiğini rapor etmiş fakat bu çıkarımlarının istatistiksel olarak anlamlılığını teyit edecek herhangi bir istatistiksel analiz

uygulamamışlardır. Literatürdeki bu eksikliklerden hareketle planlanan bu çalışmadan elde edilecek sonuçların ilgili literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmanın verileri, 1998-2021 yılları arasında Türkiye'de MEB tarafından 8. sınıflara uygulanan 28 adet OGMS'de yer alan toplam 615 fen sorusunun nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak sınıflandırılması yoluyla oluşturulmuştur. Çalışmanın nicel veri analizi aşamasında ise doküman analizi yoluyla oluşturulan sınıflandırma ölçeği düzeyindeki verilerin frekans değerleri kullanılarak frekans ve yüzde oran analizleri ve karşılaştırmaları yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışmanın ilk aşaması kapsamında incelenen 615 OGMS fen sorusunun görsel içerik analizi için salt metin soruları yanında; Pozzer ve Roth'un (2003) günlük yaşamda kullanılan gerçek görsellikten simgesel görselliğe doğru devam eden "fotoğraf", "çizim", "diyagram", "harita", "tablo", "grafik", "denklem" ögelerinden oluşan görsel içerik sınıflandırması kullanılmıştır. Sorular, metin dışında görsel öge içermeme durumunda "salt metin", metin yanında tek türde görsel öge kullanıldığı durumlarda "Tekli Görsel Gösterim Türü" ve metin yanında birden fazla farklı türlerde görsel öge kullanıldığı durumlarda "Çoklu Görsel Gösterim Türü" olarak sınıflandırılmıştır. Soruların görsel içerikleri incelenirken, ayrıca sınavların sayfa düzenleri ve sayfa başına düşen soru sayıları da dikkate alınmıştır. Sınavlardaki sayfa başına düşen soru sayılarını belirleme amacıyla yıllara göre sınavlarda sorulan sayfa başına düşen soru sayıları hesaplanarak (Tablo 3) karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında ise 615 OGMS fen sorusu içinde grafik içeren toplamdaki 79 fen sorusu belirlenerek öncelikle sorularda kullanılan grafik türleri, sonrasında ise bu soruların çözümü sürecinin gerektirdiği grafik okuryazarlık düzeyleri tanımlanmıştır. Grafik okuryazarlık düzeyi sınıflandırmasında Friel vd., (2001) tarafından tanımlanan üçlü "i. verileri okuma", "ii. verilerin arasını okuma" ve "iii. verilerin ötesini okuma" grafik okuryazarlık düzeyleri kategorileri kullanılmıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışmada esas alınan dokuman analizi ile veri oluşturma sürecinde her iki araştırmacı aynı sorular üzerinde bağımsız olarak çalışmış ve her bir soruda %100 uyum sağlanana kadar karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Çalışma verilerinin geçerlik ve güvenirliklerinin teyit etmek amacıyla fen eğitimi alanında doktora derecesine sahip dört farklı uzmandan, rasgele seçim yoluyla belirlenen farklı yıllardaki sınav türlerinden birine (2003 OKS, 2011 SBS, 2016/1 TEOG, 2019 LGS, 2021 LGS) ait fen sorularının grafik okuryazarlık düzeylerini analiz etmeleri istenmiş ve her uzman ile bireysel toplantılar düzenlenerek belirlenen yıllara ait tüm sorular karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu karşılaştırmalı analizler sonucunda, tüm fen alan eğitimi uzmanlarıyla incelenen 13 sorunun 12'sinde %100 uyum olmak üzere grafik okuryazarlık düzeyi sınıflandırması açısından genel olarak %93 oranında uyum sağlandığı gözlenmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Çalışmanın araştırma problemlerinde incelenen görsel gösterim türleri, grafik türleri ve grafik okuryazarlığı düzeylerine ait frekans verileri için öncelikle OGMS türü ve yıllara göre frekans dağılım tabloları hazırlanmış ve betimsel analizleri yapılmıştır. Görsel gösterim türleri, grafik türleri ve grafik okuryazarlığı düzeyleri frekans verilerinin homojen olarak dağılıp dağılmadığını incelemek için Ki-Kare Uyum (Goodness of Fit) testleri uygulanmıştır.

OGMS fen sorularının; görsel içerik türlerine, grafik türlerine ve grafik okuryazarlık düzeylerine göre kendi aralarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik karşılaştırılmasında, soru sayılarının ilişkili örneklemler olarak incelenmesi gerektiği ve soru sayılarına ait verilerin normal dağılım varsayımını sağlamaması nedeniyle, bu analizleri gerçekleştirmek için normal dağılıma sahip olmayan ikiden fazla ilişkili örneklemin karşılaştırılmasını sağlayan parametrik olmayan Friedman Testleri kullanılmıştır. Friedman testlerinin istatistiksel olarak anlamlı sonuç verdiği durumlarda, hangi ikili kategoriler arasında anlamlı farklılık olduğu, Bonferroni düzeltmesi uygulanan İkili Karşılaştırmalar (Pairwise Comparisons) testleri ile incelenmiştir.

OGMS fen sorularının görsel içerik türleri, grafik türleri ve grafik okuryazarlık düzeyleri dağılımlarının farklı OGMS türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak için ilişkisiz örneklemlerin karşılaştırılmasını sağlayan parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testleri ve ikili karşılaştırmalar (Pairwise Comparisons) testleri uygulanmıştır. Bu testlerde standardize verileri kullanabilmek için öncelikle her sınav türü için yıllara göre 20 soruluk fen bilimleri testinde yer alan ortalama soru sayıları hesaplanmıştır. SBS, TEOG ve LGS'de fen soru sayısı 20 olmasına karşın; OKS'de fen sorusu sayısının 25 olması nedeniyle; tüm sınav türlerinde aynı sayıda (20 soru) standardize verileri kullanabilmek için OKS'deki gerçek frekans değerleri %20 oranında azaltılarak düzeltme işlemi yapılmıştır.

OGMS fen sorularındaki grafik türleri ve grafik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlılığını incelemek için öncelikle Ki-Kare Bağımsızlık testi uygulanmış ama bu analizin yapılabilmesi için gereken hücrelerin en az %80'inde beklenen frekans değerinin 5'ten fazla olması varsayımı sağlanamadığından; bu varsayımı gerektirmeyen Fisher's Kesin (Exact) Testi kullanılmıştır. Grafik türleri ve grafik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için ise ikiden fazla kategorili değişkenler arasındaki ilişkiler için kullanılan Cramer V katsayısı hesaplanmıştır. Çalışma kapsamında yapılan tüm analizlerde ,05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın ilk araştırma problemi kapsamında incelenen 615 OGMS fen sorusunun Pozzer ve Roth'un (2003) görsel içerik sınıflandırmasına göre görsel gösterim türleri soru sayıları ve yüzde değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 verilerine göre 1998-2021 arasındaki OGMS fen sorularının yaklaşık %20'si herhangi bir görsel gösterim türü kullanılmadan "Salt Metin" olarak sorulmuştur. Diğer soruların yaklaşık %71'inde "tekli görsel gösterim" türü kullanılırken, yaklaşık %9'unda "çoklu görsel gösterim" türü birlikte kullanılmıştır. "Tekli görsel gösterim" içeren sorularda "çizim" %48,8 ile en sık kullanılan gösterim türüdür. "Çoklu görsel gösterim" türü içeren sorularda %3,9 oran ile en fazla "Metin + Grafik + Çizim" soruları kullanılmıştır. Çizim içeren tüm soruların, genel sorular içerisindeki oranı ise %56,1'tür. Buna göre, OGMS fen sorularının %50'sinden fazlasında görsel gösterim olarak çizimlerin kullanıldığı görülmektedir. Çizim içeren soruları, %13,5 oranla tablo ve %12,8 oranla grafik içeren sorular takip etmektedir. En az kullanılan görsel gösterim türleri ise harita ve "fotoğraf" olup, bu görsel gösterimlerin her birinin toplamdaki sorulara oranları %1'in altındadır.

Tablo 1 verilerine göre, 1998-2021 yılları arasındaki OGMS'de yer alan toplam 615 fen sorusu arasında, salt metin (n=124), tekli görsel (n=435) ve çoklu görsel (n=56) içeren soru sayısının homojen olarak dağılıp dağılmadığını belirlemek için yapılan Ki-Kare Uyum testi sonucuna (χ^2 (2, n=615)=398,35; p<,001) göre, fen sorularında kullanılan görsel içeriklerin dağılımının homojen olmadığı ve "tekli görsel" kullanılan soru sayısının "salt metin" ve "çoklu görsel" kullanılan soru sayılarına göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1.
Görsel Gösterim Türleri Soru Sayıları ve Yüzde Değerleri

	Görsel Gösterim Türü	Soru Sayısı	%
Metin	Salt Metin	124	20,2
Tekli Görsel Gösterim Türü	Metin + Çizim	300	48,8
	Metin + Tablo	57	9,3
	Metin + Grafik	45	7,3
	Metin + Diyagram	24	3,9
	Metin + Denklem	3	0,5
	Metin + Fotoğraf	4	0,7
	Metin + Harita	2	0,3
	Toplam	435	70,8
Çoklu Görsel Gösterim Türü	Metin + Çizim + Grafik	24	3,9
	Metin + Çizim + Tablo	18	2,9
	Metin + Grafik + Tablo	7	1,1
	Metin + Çizim + Diyagram	2	0,3
	Metin + Grafik + Denklem	2	0,3
	Metin + Çizim + Fotoğraf	1	0,2
	Metin + Grafik + Diyagram	1	0,2
	Metin + Denklem + Tablo	1	0,2
	Toplam	56	9,1

Tablo 2'de 1998-2021 arasında farklı isimlerle (OKS, SBS, TEOG ve LGS) gerçekleştirilen OGMS'deki görsel gösterim türlerinin ilgili sınav türleri içerisinde yüzde dağılımları verilmiştir (OGMS fen sorularındaki görsel gösterim türlerinin düzeylerinin yıllara göre değişimi için bakınız Ek 1).

Tablo 2.
OGMS Türlerine Göre Görsel Gösterim Türleri Yüzde Değerleri

	Görsel Gösterim Türü	OKS	SBS	TEOG	LGS
Salt Metin	**Metin**	**16,4**	**21,0**	**23,1**	**26,3**
Tekli Görsel Gösterim Türü	Metin + Çizim	48,7	47,0	51,3	46,3
	Metin + Tablo	12,0	8,0	6,3	7,5
	Metin + Denklem	0,0	0,0	1,9	0,0
	Metin + Diyagram	2,9	3,0	6,3	3,8
	Metin + Harita	0,0	1,0	0,0	1,3
	Metin + Fotoğraf	0,0	2,0	1,3	0,0
	Metin + Grafik	8,0	10,0	5,6	5,0
	Toplam	**71,6**	**71,0**	**72,7**	**63,9**
Çoklu Görsel Gösterim Türü	Metin + Çizim + Tablo	2,9	6,0	1,3	2,5
	Metin + Çizim + Diyagram	0,0	1,0	0,0	1,3
	Metin + Çizim + Fotoğraf	0,0	0,0	0,0	1,3
	Metin + Denklem + Tablo	0,4	0,0	0,0	0,0
	Metin + Grafik + Çizim	6,2	0,0	1,9	5,0
	Metin + Grafik + Tablo	1,8	0,0	1,3	0,0
	Metin + Grafik + Diyagram	0,0	1,0	0,0	0,0
	Metin + Grafik + Denklem	0,7	0,0	0,0	0,0
	Toplam	**12,0**	**8,0**	**4,5**	**10,1**

Tablo 2 incelendiğinde, 1998-2008 arasında uygulanan OKS'den 2018'den itibaren uygulanmaya başlanan LGS'ye doğru gidildikçe, soru içeriklerinde "salt metin" kullanımında sürekli bir artış ve buna bağlı olarak görsel gösterim içeren soruların oranında azalma gözlenmektedir. "Çoklu görsel gösterim" türü içeren sorular %12 oranla en fazla OKS'de, %4,5 oranla en az TEOG'da görülmektedir. Görsel gösterim türleri arasında en sık kullanılan gösterim türü olan çizim oranı, tüm sınav türlerinde %50'den yüksektir. Görsel gösterim türleri arasında, sınav türlerine göre en fazla değişkenlik gösteren gösterim türü tablolar olup, tablo gösterimleri OKS sorularının %17,1'inde kullanılmasına karşın, bu oran SBS'de %14'e, LGS'de %10'a ve TEOG'da %8,9'a kadar düşmektedir.

Görsel gösterim türlerinin OGMS'ye göre yüzdeleri incelendiğinde, bazı sınavlarda bazı görsel gösterim türlerinin diğerlerine kıyasla dikkati çeken oranlarda farklı kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, en yaygın olarak %57,8 oranla çizim, %17,1 oranla tablo ve %16,7 oranla grafik içeren fen soruları OKS'de kullanılırken, OKS'deki diyagram sorularının oranı %2,9 ile tüm OGMS arasında en düşük orandadır. Diyagram soruları %6,3 ve denklem soruları %1,9 oranla en çok TEOG sınavında sorulurken, TEOG sınavlarındaki grafik içerikli fen sorularının oranı %8,8 ile tüm OGMS içinde en düşük orandadır. OKS'de harita ve fotoğraf sorularına, SBS'de ve LGS'de denklem sorularına, TEOG'da ise harita görsel gösterimini içeren sorular yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 3'te her OGMS türüne ait 20 soruluk fen bilimleri testlerinde salt metin, tekli ve çoklu görsel gösterim içeren ortalama soru sayıları ve ayrıca sayfa başına düşen ortalama soru sayıları rapor edilmiştir. (OGMS fen sorularındaki görsel gösterim türlerinin yüzde dağılımlarının ve sayfa başına düşen soru sayılarının yıllara göre değişimi için bakınız Ek 1 ve Ek 2. Sayfa başına düşen soru sayısının en fazla değişim gösterdiği sınav örnek sayfaları için bakınız Ek 3 ve Ek 4).

Tablo 3.
OGMS Türlerine göre Ortalama Görsel Gösterim ve Sayfa Başına Soru Sayıları

		OKS	**SBS**	**TEOG**	**LGS**
		Ort. Soru	Ort. Soru	Ort. Soru	Ort. Soru
Gösterim Türü	**Salt Metin**	3,3	4,2	4,6	5,3
	Tekli Görsel	14,3	14,2	14,5	12,7
	Çoklu Görsel	2,4	1,6	0,9	2,0
Sayfa Başına OGMS Soru Sayısı		4,7	3,1	3,4	1,6

Tablo 3 incelendiğinde, tüm OGMS türlerinde gösterim türü sıralamasının; tekli görsel, salt metin ve çoklu görsel olmak üzere aynı olduğu ama özellikle son yıllarda uygulanan TEOG ve LGS'de salt metinden oluşan soruların sayılarında giderek artış olduğu gözlenmektedir. Sorularda tercih edilen görsel gösterim türlerinin, ayrıca bir test sayfasında yer alan soru sayısını da etkilediği Tablo 3 verilerinden açıkça görülmektedir. Sayfa başına düşen ortalama soru sayısı, salt metin sorularının en az yer aldığı OKS'de 4,7 ile en fazla, salt metin sorularının en fazla yer aldığı LGS'de 1,6 soru sayısı ile en az değer almaktadır. Ek 2-3-4'te görüleceği üzere, çalışma kapsamında incelenen 1998-2021 arası OGMS türlerinde, yıllar ilerledikçe sayfa başına düşen sorularda azalma eğilimi gözlenmektedir. Ek 2'de görüleceği üzere, 1998 OKS ve 1999 OKS (Örnek test sayfası için bakınız Ek 3) toplamda 4 sayfa kullanımı ve sayfa başına 6,2 soru sayısı ile en yoğun sınav sayfalarına sahip sınavlar iken, 2020 LGS (Örnek test sayfası için bakınız Ek 4) 13,5 sayfa kullanımı ve sayfa başına 1,5 soru sayısı ile en az yoğun sınav sayfalarına sahiptir.

1998-2021 arasındaki 28 OGMS'de yer alan 615 fen sorusunda salt metin, tekli görsel ve çoklu görsel kullanılmasında anlamlı farklılık görülüp görülmediğini araştırmak için Ek 1'de rapor edilen veriler üzerinden yapılan Friedman testi sonucuna (χ^2 (2, n=28)=46,57; p<,001) göre görsel içerik kullanımı açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi görsel gösterim türleri arasında olduğuna ilişkin yapılan İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparisons) testlerinde, tekli görsel kullanılan soruların, hem salt metin (p<,001) hem de çoklu görsel (p<,001) kullanılan soru sayılarına göre

anlamlı düzeyde daha fazla olduğu, salt metin ve çoklu görsel kullanılan soru sayıları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı (p=,098) belirlenmiştir.

OGMS türüne göre görsel gösterim türlerinin kullanıldığı fen soru sayılarının değişip değişmediğini incelemek için Ek 1'de rapor edilen veriler üzerinden yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre ise; salt metin (χ^2 (3, n=28)=3,21; p=,36), tekli görsel (χ^2 (3, n=28) =1,92; p=,59) ve çoklu görsel (χ^2 (3, n=28) =4,29; p=,23) içeren soruların tüm sınav türlerinde benzer oranlarda kullanıldığı ve sınav türüne göre görsel gösterim türü kullanımında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. OGMS türüne göre sayfa başına düşen ortalama soru sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için yapılan Kruskal-Wallis H testinin sonucuna (χ^2 (3, n=28) =18,08; p<,001) göre ise, OKS, SBS, LGS ve TEOG sınav türleri arasında sayfa başına düşen soru sayılarında anlamlı fark olduğuna karar verilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi sınav türleri arasında olduğunu araştırmak için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, OKS'de sayfa başına düşen soru sayısının LGS'ye göre anlamlı şekilde (p<,001) daha fazla olduğu sonucu bulunmuştur.

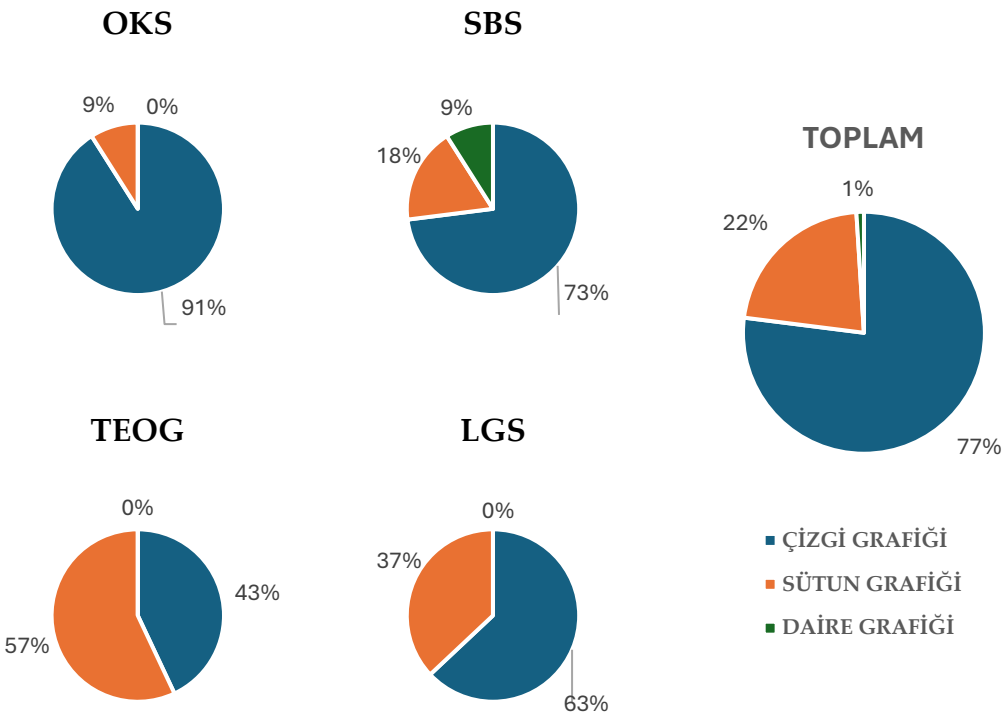
Çalışmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü araştırma problemleri kapsamında 1998-2021 yılları arasındaki ortaöğretime geçiş sınavlarının fen sorularında tespit edilen toplam 79 grafik sorusu için grafik türü ve grafik okuryazarlık düzeyleri çapraz tablosu Tablo 4'te verilmiştir. (OGMS fen sorularındaki grafik içerikli sorularının sayısının yıllara göre değişimi için bakınız Ek 5).

Tablo 4.
1998-2021 Yıllarındaki OGMS Fen Sorularının Grafik Türü ve Grafik Okuryazarlık Düzeylerine göre Çapraz Tablo Frekansları ve Yüzdeleri

	Grafik Okuryazarlık Düzeyleri			
Grafik Türü	**Verileri Okuma**	**Verilerin Arasını Okuma**	**Verilerin Ötesini Okuma**	**Toplam**
Çizgi	10	44	7	61 (%77)
Sütun	7	10	0	17 (%22)
Daire	0	0	1	1 (%1)
Toplam	17 (%22)	54 (%68)	8 (%10)	79 (%100)

Tablo 4'teki genel toplam verileri kullanılarak, 1998-2021 yıllarında OGMS fen sorularında yer alan çizgi (n=61), sütun (n=17) ve daire (n=1) grafik türlerinin homojen sayıda olup olmadığına ilişkin yapılan Ki-Kare Uyum testi sonucuna (χ^2 (2, n=79)=73,32 p<,001) göre, fen sorularında kullanılan grafik türleri dağılımının homojen olmadığı ve grafik sorularının %77'sinde tercih edilen çizgi grafikli soruların sayısının, diğer grafik türlerini (sütun ve daire) içeren soru sayısından anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, OGMS'deki grafik içeren toplam 79 fen sorusu arasında verileri okuma (n=17), verilerin arasını okuma (n=54) ve verilerin ötesini okuma (n=8) sorularının homojen olarak dağılıp dağılmadığını incelemek amacıyla yapılan Ki-Kare Uyum testi sonucunda (χ^2 (2, n=79)=45,14 p<,001), fen sorularında kullanılan grafik okuryazarlık düzeyleri dağılımının da homojen olmadığı belirlenmiştir. Sınavlarda kullanılan "verilerin arasını okuma" (%68) düzeyindeki soru sayısının, diğer grafik okuryazarlık düzeylerindeki (verileri okuma ve verilerin ötesini okuma) soru sayısından anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir.

İkinci araştırma problemi kapsamında OGMS türlerine göre fen sorularındaki grafik türlerinin yüzde dağılımı Grafik 1'de ve her grafik türü için OGMS'de yer alan ortalama grafik sorusu sayıları Tablo 5'te verilmiştir. (Yıllık bazda detaylı veriler için bakınız Ek 5).



Grafik 1. *1998-2021 OGMS türüne göre fen soruları grafik türleri yüzde dağılımı*

Tablo 5.
Grafik Türlerine göre Farklı OGMS Türlerindeki Ortalama Soru Sayıları

	OKS	SBS	TEOG	LGS
Grafik Türü	Ort. Soru	Ort. Soru	Ort. Soru	Ort. Soru
Çizgi	3,1	1,6	0,8	1,3
Sütun	0,3	0,4	1,0	0,8
Daire	0,0	0,2	0,0	0,0

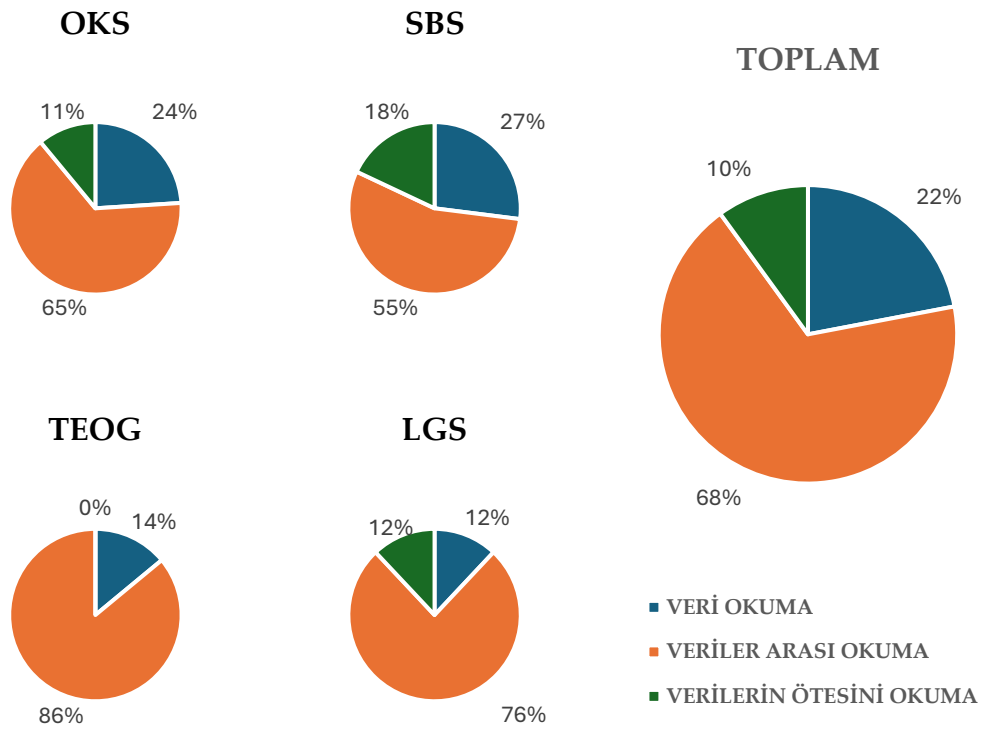
Grafik 1 ve Tablo 5 verileri birlikte incelendiğinde, farklı grafik türlerinin OGMS'deki kullanımlarında boylamsal ve kesitsel bazı farklılıklar gözlenmektedir. Örneğin, OKS'den TEOG'a gidildikçe; çizgi grafiği kullanımında düşüş görülürken, LGS'de bir önceki sınav türü TEOG'a göre çizgi grafiği kullanımında bir artış tespit edilmiştir. Sütun grafiği kullanımında ise OKS'den TEOG'a gidildikçe artış görülürken, LGS'de bir önceki sınav türü TEOG'a göre azalış tespit edilmiştir. Çizgi grafiği, OKS'de %91, SBS'de %73, LGS'de %63 gibi yüksek oranlarla en fazla sorulan grafik türü olurken; sütun grafiği ise %57 oranla TEOG sınavında en fazla kullanılan grafik türü olmuştur. Daire grafiği ise tüm sınavlar içinde sadece SBS'de bir soruda kullanılmış olup, diğer hiçbir sınavda daire grafiği sorusu tercih edilmemiştir.

OGMS fen grafik soru sayılarının grafik türlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla Ek 5'te rapor edilen veriler üzerinden yapılan Friedman testi sonucuna (χ^2 (2, n=28)=32,91; p<,001) göre 1998-2021 arasındaki 28 sınavda kullanılan fen sorularının grafik türlerinde sorulma sıklıkları açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi boyutlar arasında olduğuna ilişkin yapılan İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparisons) testlerinde, daire grafiği sorularının

çizgi grafiği (p<,001) ve sütun grafiği (p=,001) sorularına göre daha az oranda kullanıldığı, çizgi ve sütun grafiği sorularının kullanım oranlarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı (p=,058) belirlenmiştir.

OGMS türleri arasında, farklı grafik türü kullanımı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için Ek 5'te rapor edilen veriler üzerinden yapılan Kruskal-Wallis H testinin sonucuna göre ise OGMS fen sorularında en az tercih edilen grafik türü olan daire grafiği (χ^2 (3, n=28)=4,60; p=,204) soru dağılımında, sınav türlerine göre farklılık olmadığı, çizgi grafiği (χ^2 (3, n=28)=12,26; p=,007) ve sütun grafiği (χ^2 (3, n=28) =8,40; p=,038) içeren soru dağılımlarının ise bazı sınav türlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılıkların hangi sınav türleri arasında olduğunu araştırmak için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; çizgi grafiklerinin TEOG sınavlarına göre OKS'de (p=,004), sütun grafiklerinin ise OKS'ye göre TEOG sınavlarında (p=,044) daha fazla tercih edildiği diğer sınav türleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir.

Üçüncü araştırma problemi kapsamında OGMS türüne göre fen sorularındaki grafik okuryazarlığı düzeylerinin dağılımı Grafik 2'de verilmiştir. (OGMS fen sorularındaki grafik içerikli sorularının grafik okuryazarlık yüzde dağılımlarının yıllara göre değişimi için bakınız Ek 5).



Grafik 2. *1998-2021 OGMS türüne göre fen soruları grafik okuryazarlığı düzeyleri yüzde değerleri*

Çalışmanın üçüncü araştırma problemi kapsamında, Tablo 4 ve Grafik 2'de özetlenen OGMS soruları grafik okuryazarlığı düzeyleri dağılımı incelendiğinde, OKS'den SBS'ye gidildikçe "verileri okuma" düzeyine ilişkin grafik kullanımında artış görülürken, aynı düzeydeki sorular için SBS'den LGS'ye kadar sürekli azalış tespit edilmiştir. Tüm OGMS türlerinde en fazla tercih edilen grafik okuryazarlık düzeyi olan

"verilerin arasını okuma" düzeyi en fazla TEOG'da (%86) en az ise en az SBS'de (%55) kullanılmaktadır. "Verilerin ötesini okuma" düzeyi grafik soruları, OKS, SBS ve LGS'de %11-18 aralığında ve birbirine yakın oranlarda kullanılırken, TEOG sınavlarında "verilerin ötesini okuma" düzeyinde grafik sorusuna rastlanmamıştır. Ayrıca, incelenen 28 merkezi ortak sınav arasında, 21 sınavın fen soruları arasında "verilerin ötesini okuma" düzeyinde grafik sorusu sorulmadığı belirlenmiştir.

İncelenen 79 OGMS fen grafik sorusunun grafik okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla Ek 5'te rapor edilen veriler üzerinden yapılan Friedman testi sonucuna (χ^2 (2, n=28) = 20,21; p<,001) göre 1998-2021 arasındaki 28 sınavda kullanılan fen sorularının grafik türlerinde sorulma sıklıkları açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi boyutlar arasında olduğuna ilişkin yapılan İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparisons) testlerinde, verilerin arasını okuma düzeyindeki soruların, verileri okuma (p=,027) ve verilerin ötesini okuma (p<,001) düzeylerindeki sorulara göre anlamlı şekilde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Verileri okuma grafik okuryazarlık düzeyindeki sorular ile verilerin ötesini okuma düzeyindeki soruların sayıları arasında ise anlamlı bir fark (p=,687) bulunmamıştır.

OGMS türleri arasında, sınav türüne göre farklı grafik okuryazarlık düzeyi kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için Ek 5'te rapor edilen veriler üzerinden yapılan Kruskal-Wallis H testinin sonucuna göre verileri okuma (χ^2 (3, n=28)=3,459; p=,326), verilerin arasını okuma (χ^2 (3, n=28)=,924; p=,820) ve verilerin ötesini okuma (χ^2 (3, n=28)=3,811; p=,283) düzeylerine göre grafik sorularının kullanımında OGMS türleri arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çalışmanın dördüncü araştırma problemi kapsamında grafik türleri ve grafik okuryazarlığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Tablo 4 verilerine bakıldığında, OGMS'deki fen sorularında "verilerin arasını okuma" grafik okuryazarlık düzeyinin grafik türü fark etmeksizin, hem çizgi (44/61=%72), hem de sütun grafiği sorularında (10/17=%59) daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Her iki grafik türünde de "verileri okuma" düzeyindeki sorular, ikinci sırada olup, çizgi grafiklerine (10/61=%16) kıyasla, sütun grafiklerinde daha fazla oranda (7/17=%41) kullanılmaktadır. Bir adet daire grafiği sorusu dışında, "verilerin ötesini okuma" düzeyi, sadece çizgi grafiği içeren sorularda (7/61=%12) kullanılırken, sütun grafiği kullanılan sorularda bu düzeye ulaşan fen sorusuna rastlanmamıştır.

Tablo 4'teki fen sorularının grafik türü ile grafik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkisini incelemek için hesaplanan Cramer V katsayısına (V=,31; p=,006) ve yapılan Fisher's Kesin (Exact) Testi sonucuna (p=,017) göre, fen sorularında kullanılan grafik türü ile bu soruların grafik okuryazarlık düzeyleri arasında orta kuvvetli anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre, OGMS fen sorularında kullanılan grafik türünün çizgi, sütun veya daire grafiği olmasının, sorunun grafik okuryazarlık düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve orta kuvvette etkili olduğu kararına varılmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada birinci araştırma problemi kapsamındaki 1998-2021 OGMS fen sorularının görsel okuryazarlık incelemesinde; OGMS fen sorularının %80'inde görsel gösterimlerin kullanıldığı ve "tekli görsel" gösterim türü kullanılan OGMS fen soru oranının (%70,8) "salt metin" ve "çoklu görsel" kullanılan soru sayısına göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. OGMS fen sorularında kullanılan görsel gösterim türleri arasında çizimlerin tüm OGMS türlerinde %50'den fazla soruda tercih edilerek en yaygın kullanılan görsel türü olduğu, daha sonra sırasıyla grafik, tablo ve diyagram görsellerinin tercih edildiği, denklem, fotoğraf ve harita türündeki görsellerin ise çok az kullanıldığı tespit edilmiştir. OGMS fen testlerinde yer alan ortalama soru sayısına göre yapılan karşılaştırma testlerinde ise; salt metin, tekli görsel ve çoklu görsel içeren soruların OKS, SBS, LGS ve TEOG sınav türlerinde benzer oranlarda kullanıldığı ama sayfa başına düşen soru sayısı bakımından OKS'de sayfa başına düşen soru sayısının (4,7 soru) LGS'deki soru sayısından (1,6 soru) anlamlı düzeyde fazla olduğu sunucu bulunmuştur.

OGMS sorularında tekli görsel gösterim olarak çizimlerin yaygın kullanılması bulgusu; OGMS fen sorularının görsel içerikleri inceleyen diğer çalışmalarla (Kurnaz & Yüzbaşıoğlu, 2013; Yüzbaşıoğlu vd.,

2021) benzerlik göstermektedir. Örneğin, görsel içerikleri açısından 1998-2012 yılları OKS ve SBS fen sorularını inceleyen Kurnaz ve Yüzbaşıoğlu (2013) ile 2013-2021 yılları SBS, TEOG ve LGS fen sorularını inceleyen Yüzbaşıoğlu vd. (2021) OGMS fen sorularında en yaygın kullanılan görsel gösterimlerin sırasıyla şekil (çizim), metin, tablo ve grafik olduğunu rapor etmiştir.

Zaman içinde değişen ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve güncellenen fen öğretim programlarına rağmen 20 yılı aşkın bir süredir tüm OGMS sınav türlerinde (OKS, SBS, TEOG ve LGS) en çok kullanılan gösterim türlerinin çizim, tablo ve grafik olması dikkat çekicidir. Farklı görsel gösterimleri, sorularda sunulan bilgi hakkında yorum yapılabilmesine yardım sağlayabildiği (Yakmaci-Guzel & Adadan, 2013) için yaygın kullanılan bu görsel gösterim türlerinin yanı sıra denklem, diyagram, fotoğraf ve harita gibi görsel türleri de sınavlarda daha fazla oranlarda kullanılmalıdır. Bu yolla, öğrencilere görsel okuryazarlık düzeylerini geliştirmek adına çeşitliliğe dayanan fırsatlar sağlanmış olacaktır. Farklı çeşitlilikteki görsel ögeler, sadece soru çözümünde değil, anlamlı öğrenme ortamı oluşturmaya katkıda bulunup, kalıcı öğrenmeler sağlanmasına da yardımcı olabilir (Alpan, 2008; Senemoğlu, 2004). Ayrıca, farklı görsel kullanımının öğrencilere sağlayabileceği olumlu motivasyon yoluyla geleneksel metotlar ile ulaşılması zor olan öğrencilere daha kolay ulaşılabilir (Ausburn, 1975). Örneğin, görsel materyaller ile zenginleştirilmiş sınav sorularının inceleyen Yüce (2019), görsel materyal içermeyen sorularla karşılaştıklarında öğrencilerin %92'sinin çözemeyeceklerini hissettiklerini, aynı öğrenciler görsel materyal içeren sorularla karşılaştıklarında ise %96,8'sının sınavdan yüksek not alabileceklerini düşündüklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, görsel materyal kullanımının öğrencilerin ilgisini çekmede, motivasyonunu sağlamada ve akademik başarısını artırmada çok etkili olduğunu rapor eden çok sayıda çalışma (Başak, 2002; Bayram, 2001; Crisp & Sweiry, 2006; Stokes, 2002) yapılmıştır.

OGMS fen sorularında kullanılan görsel türleri dışında, her bir soruya ayrılan sayfa alanının da görsel okuryazarlık açısından önem arz ettiğinden hareketle, bu kapsamda yapılan incelemeler sonucunda yıllar içinde OGMS tasarımlarında bir iyileşme olduğu gözlenmiştir. 1998-2008 yılları arasında yapılan OKS fen sorularının bazen bir sayfada 7-8 soru olacak şekilde hazırlanırken (Bakınız Ek 3), son yıllarda yapılan LGS'de öğrencilerin sayfa içeriğini daha rahat inceleyebileceği şekilde bir sayfada ortalama 1-2 sorunun bulunduğu (Bakınız Ek 4) tespit edilmiştir. Konuyla ilişkili görsel kullanımının, öğrencileri gerekli bilgiyi hatırlamaları noktasında olumlu yönde etkilerken (Wasylenky & Tapajna, 2001), aynı zamanda görsel öge kullanma ile soruların güçlük algısı düzeyi azaltılmaktadır (Hunt, 1978; Özsu & Can, 2020). Erol (2016) TEOG sınav soruları üzerine yaptığı çalışmada, renksiz ve karmaşık görseller kullanıldığında, öğrencilerin kararsızlıkla beraber algılamada güçlük yaşadıklarını rapor etmiştir. Bu bilgiler ışığında, son yıllarda yapılan LGS sınavlarında, soru başına ayrılan sayfa miktarının geniş tutulmasının ve ayrıca görsel gösterimlerin yeterince büyük ve renkli olmasının öğrencileri daha önceki yıllardaki OGMS fen sorularına kıyasla, soru çözümüyle uğraşmaya daha fazla teşvik edebileceği öne sürülebilir.

Bu çalışmanın ikinci araştırma problemi kapsamında, 1998-2021 yılları arasındaki OGMS fen soruları arasında grafik içeren 79 sorunun grafik türü açısından incelenmesinde, bu soruların %77'sinde kullanılan çizgi grafiklerinin, sütun ve daire grafiklerine göre anlamlı düzeyde yüksek oranda kullanıldığı bulunmuştur. Çizgi grafiği kullanım oranı OKS, SBS ve LGS'de %60'tan fazla olmakla beraber, sadece TEOG sınavlarında daha fazla tercih edilen sütun grafiklerinin %57 oranla kullanıldığı, tüm sınavlar içinde daire grafiğinin ise sadece 1 soruda kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen çizgi grafiğinin en yaygın kullanılan grafik türü olduğu bulgusu, literatürde fen öğretimi süreçlerinde en sık kullanılan grafik türünün çizgi grafiği olduğunu öne süren çalışmalarla (Gültekin, 2009; McKenzie & Padilla, 1986; Peebles & Ali, 2015; Yeniçeri & Bulut, 2023) uyumludur. OGMS fen bölümlerinde yer alan grafik sorularının kullanım sıklığı sırasının çizgi, sütun ve daire grafiği şeklinde olması ve sütun grafiği sorularının en çok TEOG sınavında kullanılması sonucu 1998-2023 yılları arası OGMS grafik sorularını inceleyen Yeniçeri ve Bulut'un (2023) araştırma sonuçlarıyla uyumludur.

Geçmiş çalışmalarda, öğretim süreçlerinde tercih edilen grafik türlerinin öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde oldukça etkili olduğu rapor edildiği için OGMS fen sorularına ağırlıklı olarak çizgi grafiklerinin kullanılmasının getirdiği bazı sonuçlar olacaktır. Grafik becerilerinde deneyimlenen zorlukların karşılaştırıldığı çalışmalarda (Akgün, 2010; Bell vd., 1987; Kranda & Akpınar, 2018; Kwon, 2002; Peebles & Ali, 2015; Turhan, 2015), her yaş grubundan öğrencilerin diğer grafik türlerine göre çizgi grafiklerinde daha fazla zorluk yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin, grafiklerle çalışırken kendilerini en çok sütun grafiğinde başarılı gördükleri (Kranda, 2018) ve çizgi grafiği yerine sütun grafiği ile çalışmayı tercih ettikleri rapor edilmiştir (Beler, 2009; Bursal & Polat, 2020; Bursal & Yetiş, 2020; Kranda & Akpınar, 2018). OGMS fen sorularında kullanılacak grafiklerin seçimi yapılırken, verilerin birden fazla grafik türüne uygun olduğu durumlarda, öğrencilerin farklı grafik türlerine yönelik görüşlerinin de dikkate alınması faydalı olacaktır.

İkinci araştırma probleminde ele alınan grafik türünün öğrenci başarısına etkisi göz önüne alındığında, üçüncü araştırma probleminde ele alınan grafik sorularının ihtiyaç duyduğu grafik okuryazarlık düzeyinin, öğrenciler tarafından soruların algılanan zorluk seviyelerini etkilediği öne sürülebilir. Grafik sorularındaki başarı düzeylerini inceleyen araştırmacılar, öğrencilerin "verileri okuma" düzeyindeki soruları kolaylıkla cevaplayabildiklerini (Curcio, 1987; Friel vd., 2001) fakat "verilerin arasını okuma" ve "verilerin ötesini okuma" düzeylerine yönelik sorularda daha fazla zorlandıklarını rapor etmektedir (Bannister vd., 2007; Curcio, 1987; Glazer, 2011; Lowrie & Diezmann, 2007). Bu farklılığın en önemli gerekçesi olarak ise "verilerin ötesini okuma" düzeyinde grafiğin tüm parçalarını grafik okuma sürecine katmak gerekmesine karşın; daha alt düzey soruları, grafiklerin sadece en çarpıcı özelliklerine odaklanarak cevaplandırabildikleri gösterilmektedir (Lowrie & Diezmann, 2007). Bu nedenle, öğrencilerin grafik okuryazarlığını artırmak için "verilerin ötesini okuma" düzeyindeki sorulara daha fazla ağırlık verilmesi düşünülmelidir.

Çalışmamızın üçüncü araştırma problemi kapsamında, 1998-2021 yılları arasındaki OGMS fen soruları arasında grafik içeren 79 sorunun grafik okuryazarlık düzeyi açısından incelenmesinde, en sık kullanılan grafik okuryazarlık düzeyi olan "verilerin arasını okuma" düzeyindeki soru sayısının diğer grafik okuryazarlık düzeylerindeki (verileri okuma ve verilerin ötesini okuma) soru sayılarından anlamlı düzeyde daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, "okuma, yorumlama, oluşturma ve değerlendirme" şeklinde tanımladıkları grafik okuryazarlığı becerisi boyutları arasında OGMS fen sorularının %96'sının yorumlama düzeyinde olduğunu rapor eden Yeniçeri ve Bulut (2023) bulguları ile de uyumludur. Grafik okuryazarlığının en alt düzeyi olan "verileri okuma" düzeyinden en üst düzeyi olan "verilerin ötesini okuma" düzeyine gidildikçe; zorluk seviyesinin arttığı (Curcio, 1987; Friel & Bright, 1995; Erbilgin vd., 2015; Zeuch vd., 2017) dikkate alındığında, OGMS fen sorularının özellikle orta zorlukta grafik becerilerini ölçmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Çalışmamızın dördüncü araştırma problemi kapsamında grafik içerikli 79 OGMS fen sorusu için sorularda kullanılan grafik türü ile soruların grafik okuryazarlık düzeylerinin ilişkili olup olmadığı hakkında yapılan analizlerde, fen sorularında kullanılan grafik türleri ile bu soruların gerektirdiği grafik okuryazarlık düzeylerinin anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen OGMS fen soruları arasında, birden fazla soruda kullanılan çizgi ve sütun grafiklerinin en fazla oranda "verilerin arasını okuma" ve ikinci sırada "verileri okuma" grafik okuryazarlığı düzeyleri gerektirmesine karşın, "verilerin ötesini okuma" düzeyinde grafik okuryazarlığı ölçümü için sütun grafiklerinin tercih edilmeyip, bu düzeydeki becerilerin ancak çizgi veya daire grafikleri ile ölçülebildiği sonucuna varılmıştır. Buna göre, OGMS fen sorularında, "verilerin ötesini okuma" düzeyindeki grafik sorularına daha fazla ağırlık verilmesi sonucuna ulaşılan üçüncü araştırma problemi bulguları ile uyumlu olarak, hedeflenen grafik becerilerinin kazandırılmasında amaca uygun grafik türlerinin seçimine dikkat edilmelidir.

Bu çalışmada incelenen dört araştırma probleminden elde edilen bulgular ışığında;

1998-2021 yılları arasında yapılan OGMS fen sorularında çoğunlukla; görsel türü olarak çizimler olmak üzere "tekli görsel" gösterimlerin kullanıldığı, grafik içeren sorularda çizgi grafiklerinin kullanıldığı, grafik

okuryazarlık düzeyi açısından orta düzey kabul edilen "verilerin arasını okuma" düzeyinin tercih edildiği ve incelenen sorularda kullanılan grafik türü ile grafik okuryazarlık düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonuçlarına varılmıştır. Bu bulgulardan hareketle ülkemizde yapılan OGMS fen sorularında; görsel gösterim kullanımının dengeli biçimde planlanmadığı, fen soruları içinde %13 (79/615) gibi az bir oranda tercih edilen grafik sorularının büyük çoğunluğunun çizgi grafiklerinden oluştuğu ve ayrıca grafik sorularının ancak %10'unun ileri düzey grafik okuryazarlığını ölçecek nitelikte olduğu sonuçlarına varılmıştır. Öte taraftan, OGMS türleri arasında, 1998-2008 arasında uygulanan OKS'de sayfa başına düşen ortalama fen sorusu sayısı oldukça fazla iken, 2018 yılından itibaren kullanılan ve güncel süreçte devam eden LGS'de sayfa başına düşen ortalama soru sayısının görsel okuryazarlık açısından öğrencilere rahatlık sağlayacak biçimde azaltıldığı belirlenmiştir.

OGMS'de görsel içerik kullanılan fen sorusu sayısının anlamlı düzeyde yüksek çıkması olumlu bir sonuç olup, salt metin kullanılan soruların yüzdesinin özellikle son yıllardaki sınavlarda artması ilgi çekicidir. MEB (2013, 2018a) fen dersi öğretim programlarında öğrencilerden formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar gibi gösterimleri kullanmaları beklenmekle beraber; "analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme gibi yaşam becerileri"; "gözlem yapma, verileri kullanma ve model oluşturma, deney yapma gibi bilimsel süreç becerileri" ve "mühendislik ve tasarım becerileri" alanlarında nitelikli gençlerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmada, öğrencilere yardımcı olacağı düşünülen grafik, tablo ve diyagram görsellerinin, fen soruları içinde daha fazla kullanılması gereklidir. Görsel işaretlerin, metinlerden çok daha hızlı kavranabildiği (Winn, 1991) dikkate alındığında ve OGMS'e hazırlık yapan öğrencilerin önceki yıllarda sınavlarda çıkan soru tarzları üzerine yoğunlukla çalıştıkları da düşünüldüğünde; görsel gösterim türlerinin sınavlarda dengeli olarak dağılmaması durumunda, MEB'in fen dersi öğretim programındaki hedeflerinin gerçekleşmesinde güçlükler yaşanabilecektir.

Görsel okuryazarlık, grafik okuryazarlık düzeyleri öğretim hedeflerinin öğrencilere kazandırılmasında etkili araçlardır. Öğrencilerin grafik performanslarının artırılması için öğrencilerin bilişsel grafik becerilerinin geliştirilmesi yanında grafiklere yönelik duygusal durumlarının da göz önüne alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Bursal & Yetiş, 2020). OGMS vb. fen sorularında çizgi grafiklerinin yoğunlukla tercih edilmesi, beraberinde öğretmenlerin derslerde çizgi grafiklerine daha fazla ağırlık vermesini doğuracağı için bu durum, öğrencilerin çizgi grafikleri çalışmaları üzerine daha fazla zaman ayırmalarını gerektirecektir. Bu süreç, öğrencilerin çizgi grafiğine karşı olası olumsuz tutumlarının ortadan kaldırılmasına da yardımcı olabileceği gibi uygun koşullar sağlanmadığında, çizgi grafiğine karşı önyargıya ve başarısız olma düşüncesine sahip olan öğrencileri duygusal durumları açısından dezavantajlı hale getirebileceği ihtimali de göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, ülkemizde yapılan ortaöğretime geçiş sınavlarının fen öğretim programı hedefleri ile uyumlu hâle gelmesi açısından birtakım öneriler geliştirilmiştir. OGMS'de görsel gösterim türlerinin yeterli ölçüde kullanılmasına rağmen OKS'den LGS'ye doğru gidildikçe "salt metin" kullanımında artış görülmektedir. LGS sınavlarında sayfa başına düşen soru sayılarının azalması ve teknolojinin gelişmesiyle beraber sorularda görsellerin renkli ve büyük olması sayesinde, soruların öğrenciler tarafından daha anlaşılır ve ilgi çekici olabileceği düşünülmektedir. Görsel gösterimlerin büyük oranda sorularda kullanılmasına ek olarak ortaokul ders kitaplarında yer alan diyagram, denklem, harita ve fotoğraf tarzı görsellere daha fazla başvurulabilir. Bu sayede öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgileri daha rahat yorumlamalarını sağlayabilir ve öğrencilerin sorulara olan ilgisini artırılabilir. Fen sorularında çizgi grafiklerinin yanı sıra sütun ve daire grafiği üzerinde daha fazla durulabilir, konu kapsamı göz önüne alınarak üst grafik okuryazarlık düzeylerinden "verilerin ötesini okumaya" daha fazla soruda yer verilebilir. Fen öğretim programlarına geri bildirim sağlayabilmek için OGMS sorularının farklı grafik türleri ve grafik okuryazarlık düzeylerini kapsayacak şekilde sorular sorulurken, "yeni nesil" olarak

adlandırılan soru tarzlarına yardımcı olacak şekilde görsel gösterim ve grafik okuryazarlık düzeylerinin kullanılması önem arz etmektedir.

Bu çalışma sonuçları doğrultusunda, OGMS'de görsel okuryazarlık, grafik türleri ve grafik okuryazarlık analizleri üzerine çalışma yapmayı planlayan araştırmacılara aşağıdaki tavsiyeler verilmiştir. Görsel gösterim türleri ve görsel okuryazarlık düzeyleri incelenmesinde, görsellerin renkli veya renksiz olma durumları göz önünde bulundurularak araştırma yapılabilir. Farklı disiplinlerde görsel gösterim türleri ve görsel okuryazarlık düzeyleri kullanımını incelemek amacıyla, OGMS'deki diğer derslerin (Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ile İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük) soruları için araştırmalar yapılabilir. Farklı disiplinler arasında grafik türü kullanımı ve grafik okuryazarlık düzeylerini karşılaştırmak amacıyla OGMS'de fen dersi dışında grafiklerin kullanıldığı Matematik ve Sosyal Bilgiler dersi sorularına yönelik benzer araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça/Reference

Acet, İ., Acet A., & Kurnaz, M. A. (2021). 8. sınıf fen bilimleri öğretim programının ve 2019, 2020 yıllarına ait LGS sorularının Solo Taksonomisine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *43*, 279–297. https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.835873

Akgün, İ. H. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuma ve yazırlama becerisini kazanma düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi], Niğde Üniversitesi.

Akyürek, G. (2019). *LGS ve TEOG sınavlarının fen bilimleri dersi öğretim programı ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Aldrich, F., & Sheppard, L. (2000). Graphicacy-the fourth 'R'? *Primary Science Review*, *64*, 8-11.

Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 74–102.

Arı, A., & İnci, T. (2015). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(4), 17–50. https://doi.org/10.12780/uusbd.75570

Arıkan, O., & Kırındı, T. (2020). OKS, SBS, TEOG fen bilimleri testi sorularının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, *5*(2), 155–170.

Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD.

Atılgan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Journal of Education, 19*(1), 1–18. https://doi.org/10.12984/egeefd.363268

Ausburn, F. B. (1975). *A comparison of multiple and linear image presentations of a comparative visual location task with vısual and haptic college students*. ERIC Document. ED101727.

Balım, A. G., Pekmez, E. Ş., & Erdem, M.Ö. (2004). Asitler bazlar konusunda çoklu zekâ kuramına dayalı uygulamaların öğrenci başarısına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, *5*(2), 13–19.

Bannister, V. R. P., Jamar, I., & Mutegi, J. W. (2007). Line graph learning. *Science and Children, 45*(2), 30–32.

Başak, A. (2002). *Materyal kullanımının ilköğretim okulu öğrenci başarısına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi.

Bayrak, Ş. (2022). *Sağlık iletişiminde hareketli grafik kullanımı ve hareketli prospektüs uygulaması* [Yüksek Lisans Tezi], Anadolu Üniversitesi.

Bayram, S. (2001). Fen bilgisi öğretiminde bilgi iletim biçiminin öğrenci başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *13*, 55–78.

Beichner, R. J. (1994). Testing student interpretation of kinematics graph. *American Association of Physics Teachers , 62*(8), 750-762. https://doi.org/10.1119/1.17449

Beler, Ş. (2009). *Fotosentez konusunda öğrencilerin grafiksel becerileri ve karşılaştıkları güçlükler* [Yüksek Lisans Tezi], Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Bell, A., Brekke, G., & Swan, M. (1987). Diagnostic teaching: 4 graphical interpretations. *Mathematics Teaching, 119*, 56–60.

Bowen, G. M., & Roth, W. M. (1999). Do we adequately prepare preservice scienceteachers to teach inquiry? *Annual Conference of the National Association for Research in Science Teaching*, Boston.

Bursal, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen derslerinde kullanılan grafiklere yönelik bazı duyuşsal özelliklerini ölçme araçları geliştirme. *Online Fen Eğitimi Dergisi, 4*(1), 20–43.

Bursal, M., & Polat, F. (2020). Middle school students' line graph skills and affective states about common graph types used in science courses. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *8*(4), 290–303. https://doi.org/10.46328/ijemst.v8i4.1026

Bursal, M., & Yetiş, S. (2020). Middle school students' graph skills and affective states about graphs. *International Journal of Research in Education and Science*, *6*(4), 692–704. https://doi.org/10.46328/ijres.v6i4.1136

Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 345–356.

Crisp, V., & Sweiry, E. (2006). Can a picture ruin a thousand words? The effects of visual resources in exam questions. *Educational Research, 48*(2), 139-154. https://doi.org/10.1080/00131880600732249

Curcio, F. (1987). Comprehension of mathematical relationships expressed in graphs. *Journal for Research in Mathematics Education, 18*(5), 382–393.

Çakır, Z. (2019). *TEOG, LGS ve PISA fen bilimleri sorularının analizi ve karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi], Uşak Üniversitesi.

Çolak, M. (2017). TEOG fen bilimleri sorularının bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 15–34.

Debes, J. (1968). Some foundations of visual literacy, *Audiovisual Instruction*, *13*, 961–964.

Erbilgin, E., Arıkan, S., & Yabanlı, H. (2015). Çizgi grafiğini yorumlama ve oluşturma becerilerinin ölçülmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 43–61.

Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 81–103.

Erol, H. (2016). TEOG sınavında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili sorulan sorular hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(57), 548–567. https://doi.org/10.17755/esosder.06825

Felten, P. (2008), Visual literacy. *Change, November-December*, 6064.

Friel, S. N., Curcio, F. R., & Bright, G. W. (2001). Making sense of graphs: Critical factors influencing comprehension and instructional implications. *Journal for Research in Mathematics Education, 32*, 124–158.

Friel, S. N., & Bright, G. W. (1995). *Graph knowledge: Understanding how students interpret data using graphs.* Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Columbus, Ohio. (ERIC Document No: 391 661).

Fry, E. (1981). Graphical literacy. *Journal of Reading, 24*(5), 383–389.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.

Glazer, N. (2011). Challenges with graph interpretation: a review of the literature. *Studies in Science Education*, *47*(2), 183–210. https://doi.org/10.1080/03057267.2011.605307

Gökulu, A. (2015). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile TEOG sınavlarında sorulan fen ve teknoloji sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi, *Route Educational and Social Science Journal, 2*(2), 434–446. https://doi.org/10.17121/ressjournal.302

Gültekin, C. (2009). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çözeltiler ve özellikleri ile ilgili grafik çizme okuma ve yorumlama becerilerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi], Balıkesir Üniversitesi.

Günay-Bilaloğlu, R. (2005). Erken çocukluk döneminde fen öğretiminde analoji tekniği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(30), 72–77.

Hortin, J. A. (1980). *Visual literacy and visual thinking*. Educational Resources Information Center (ERIC) Document ED214522.

Hunt, D. R. (1978). Illustrated multiple choice examinations. *Medical Education*, *12*(6), 417–420.

Irmak, Z., & Çetin, D. (2024). 2018 ve 2024 ortaokul fen bilimleri öğretim programlarının bilimsel muhakeme becerileri açısından karşılaştırılması. *Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR), 8*(3), 447–474.

İncikabı, L., Pektaş, M., & Süle, C. (2016). Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki matematik ve fen sorularının PISA problem çözme çerçevesine göre incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 17*(2), 649–662.

Kablan, Z., & Bozkuş, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 211–231. https://doi.org/10.17860/mersinefd.800738

Karslı, G., Karamustafaoğlu, S., & Kurt, M. (2019). Yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik 7. sınıf "Hücre ve Bölünmeler" ünitesi başarı testi: geçerlik ve güvenirlik. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, *7*(1), 68–98.

Kaşıkçı, Y., Bolat, A., Değirmenci, S., & Karamustafaoğlu, S. (2015). İkinci dönem TEOG sınavı fen ve teknoloji sorularının bazı kriterlere göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(1) 225–232.

Keskin, M. Ö., & Aydın, S. (2011). Seviye Belirleme Sınavı 6. sınıf fen ve teknoloji testinde çıkan biyoloji sorularının revize edilmiş taksonomi'ye göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 727–742.

Kıryak, Z., Ülger, T. K., Ülger, B. B., Bozkurt, I., & Çepni, S. (2024). 2018 ve 2024 ilk ve ortaokul fen bilimleri ve matematik dersleri öğretim programları öğrenme çıktılarının karşılaştırılması ve beceriler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(44), 3054–3089.

Korkmaz, H. (2001). Çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *26*(119), 71–78.

Köksal, M. S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *14*(2), 473–480.

Kranda, S. (2018). *7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki grafik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi], Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Kranda, S., & Akpınar, M. (2018). Defining of graphical literacy levels of 7th grade students' in social studies course. *Journal of Kırşehir Education Faculty, 19*(3), 2459–2472.

Kural, E. (2020). *Çoklu zekâ kuramına dayalı fen öğretiminin akademik başarıya ve derse yönelik tutuma etkisi: Bir meta-analiz çalışması* [Yüksek Lisans Tezi], Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Kurnaz, M. A., & Yüzbaşıoğlu, M. K. (2013). Ortaöğretim kurumlarına giriş sınav sorularının bazı gösterim türleri arasındaki geçişler açısından incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *2*(2), 267–279.

Kwon, O. N. (2002). The effect of calculator based ranger activities on students' graphing ability. S*chool Science and Mathematics, 102*(2), 57-67. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2002.tb17895.x

Lankow, J., Ritchie, J., & Crooks, R. (2012). *Infographics: The power of visual storytelling*. John Wiley & Sons.

Lowrie, T., & Diezmann, C. M. (2007). *Middle school students' interpretation of graphing task: diffuculties within a graphical language.* Proceeding of the 4th East Asia Regional Conferance on Mathematics Education (ss. 430–436). University Sains Malaysia, Penang.

McKenzie, D. L., & Padilla, M. J. (1986). The construction and validation of the test of graphing in science. *Journal of Research in Science Teaching*, *23*(7), 571–579. https://doi.org/10.1002/tea.3660230702

MEB (2010). *PISA 2006 projesi ulusal nihai raporu*. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/09155232_PISA_2006.pdf

MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2017). *Temel eğitim genel müdürlüğü, fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar),* Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018b). *Matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye raporu [PISA 2018 report on Turkey]* https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf.

MEB (2024). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Oğuztekin, E., & Bektas, O. (2023). 2018-2021 LGS fen sorularının Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, *7*(1), 227–245. https://doi.org/10.34056/aujef.1108229

Özel, R. (2010). *Seviye belirleme sınavı sorularının fen ve teknoloji programları ile öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi], Kocaeli Üniversitesi.

Özsu, M., & Can, N. (2020). İngilizce dersi test maddelerinde resim kullanımının test ve madde psikometrik özelliklerine etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(1), 85–103. https://doi.org/10.33437/ksusbd.693800

Peebles, D., & Ali, N. (2015). Expert interpretation of bar and line graphs: The role of graphicacy in reducing the effect of graph format. *Frontiers in Psychology*, 6, 1673. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01673

Pereira-Mendoza, L. (1995). Graphing in the primary school: Algorithm versus comprehension. *Teaching Statistics, 17*(1), 2–6. https://doi.org/10.1111/j.1467-9639.1995.tb00704.x

Phillips, R. J. (1997). Can juniors read graphs? A review and analysis of some computer-based activities. *Journal of Information Technology for Teacher Education, 6*(1), 49–58. https://doi.org/10.1080/14759399700200005

Polat, M., & Bilen, E. (2022). TEOG ve LGS merkezi sınav fen sorularının bilişsel süreç boyutunun Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile değerlendirmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Egitimi*, *7*(1), 45–72. https://doi.org/10.37995/jotcsc.1041329

Pozzer, L. L., & Roth W.M. (2003). Prevalence, function and structure of photographs in high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching 40*(10), 1089–1114. https://doi.org/10.1002/tea.10122

Sanalan, V.A., Sülün A., & Çoban, T.A. (2007). Görsel okuryazarlık, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 33–47.

Sarıoğlan, A. B., Dolu, G., & Sevim, N. (2021). Sekizinci sınıf merkezî sınavlardaki fen sorularının TIMSS-2019 bilişsel alanlara göre analizi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, *8*(3), 514–533. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.973021

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim; kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.

Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal Fort the Integration of Tecnology in Education*, *1*(1), 10–19.

Şen, E. Ö., & Ünal, D. P. (2021). Matematik dersi öğretim programının Eisner eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 605–632. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1029100

Talaslıoğlu, S. S., & Şahin, F. (2018). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuryazarlığı etkinlikleri ile karar verme becerileri ve kavram öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 15*(1), 62–76. https://doi.org/10.14687/jhs.v15i1.4709

Tanrıkut, N. (2007). *Görüyorum ve okuyorum*. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi, Ankara.

Taşkın, G., Aksoy, G., & Daşdemir, İ. (2019). *2019 LGS fen bilimleri sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi*. International Symposium on The Active Learning, Adana.

Tüzel, M. S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*(27), 691–705.

Turhan, D. (2015). *8. sınıf öğrencilerinin grafikler konusundaki başarıları ile bu başarılara ilişkin öğretmen algılarının karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi], Atatürk Üniversitesi.

Wasylenky, K., & Tapajna, N. (2001): The effects of positive and negative ıllustrations on text recall. *Ottawa Papers in Linguistics,* 29,105–112.

Winn, W. (1991). Learning from maps and diagrams. *Educational Psychology Review, 3*(3), 211–247.

Yakmaci-Guzel, B., & Adadan, E. (2013). Use of multiple representations in developing preservice chemistry teachers' understanding of the structure of matter. *International Journal of Environmental and Science Education, 8*(1), 109–130.

Yayla, G., & Özsevgeç, T. (2014). Ortaokul öğrencilerinin grafik becerilerinin incelenmesi: Çizgi grafikleri oluşturma ve yorumlama. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3), 1381–1400.

Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde kullanılan görsel araçlar: Haritalar-küreler, resimler, tablolar ve grafikler, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*, 651–662.

Yeniçeri, Ü., & Bulut, S. (2023). Türkiye'de ortaöğretime geçiş sınavlarında sorulan grafik sorularının grafik okuryazarlığı becerileri açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(3), 1715–1741. https://doi.org/10.17679/inuefd.1358186

Yingkang, W., & Yoong, W. K. (2007). Exploring attitude toward statistical graphs among Singapore secondary school students. *The Mathematics Educator, 10*(1), 39–58.

Yüce, S. (2019). *Görsel materyallerle zenginleştirilmiş sınav sorularının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi], Sakarya Üniversitesi.

Yüce, F. (2020). Çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen fen konularının öğrencilerin başarı ve kalıcılığına etkisi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, *4*(1), 25–30.

Yüzbaşıoğlu, M. K., Tokiçin, U., & Kurnaz, M. A. (2021). Ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarındaki fen bilimleri sorularının gösterim türleri açısından incelenmesi: Bir yineleme çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *4*(2), 537–555.

Zeren, G., & Arslan, R. (2009). Bir eğitim süreci olarak görsel okuryazarlık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 43–52.

Zeuch, N., Förster, N., & Souvignier, E. (2017). Assessing teachers' competencies to read and interpret graphs from learning progress assessment: Results from tests and interviews. *Learning Disabilities Research & Practice*, *32*, 61–70. https://doi.org/10.1111/ldrp.12126

Zucker, A., Staudt, C., & Tinker, R. (2015). Teaching graph literacy across the curriculum. *National Science Teachers Association*, *38*(6), 19–24.

EKLER

Ek 1. 1998-2021 OGMS Fen Sorularındaki Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Değişimi

Sınav	Görsel Okuryazarlık Düzeyleri (%)		
	Salt Metin	Tekli Görsel	Çoklu Görsel
1998 OKS	28	68	4
1999 OKS	44	52	4
2000 OKS	16	80	4
2001 OKS	8	88	4
2002 OKS	8	72	20
2003 OKS	8	72	20
2004 OKS	12	64	24
2005 OKS	16	64	20
2006 OKS	20	72	8
2007 OKS	20	72	8
2008 OKS	0	84	16
OKS Ortalama	**16,4**	**71,6**	**12,0**
2009 SBS	30	60	10
2010 SBS	20	65	15
2011 SBS	25	65	10
2012 SBS	15	85	0
2013 SBS	15	80	5
SBS Ortalama	**21,0**	**71,0**	**8,0**
2014/1 TEOG	35	60	5
2014/2 TEOG	20	65	15
2015/1 TEOG	20	80	0
2015/2 TEOG	10	90	0
2016/1 TEOG	35	55	10
2016/2 TEOG	0	95	5
2017/1 TEOG	25	75	0
2017/2 TEOG	40	60	0
TEOG Ortalama	**23,1**	**72,7**	**4,5**
2018 LGS	10	85	5
2019 LGS	25	55	20
2020 LGS	25	60	15
2021 LGS	45	55	0
LGS Ortalama	**26,3**	**63,9**	**10,1**

Ek 2. 1998-2021 1998-2021 OGMS Fen Bölümlerinde Sayfa Başına Soru Sayıları

Sınav	Sayfa Sayısı	Soru Sayısı	Sayfa Başı Soru Sayısı	Ort.
1998 OKS	4	25	6,2	
1999 OKS	4	25	6,2	
2000 OKS	4,5	25	5,6	
2001 OKS	4,5	25	5,6	
2002 OKS	4,5	25	5,6	
2003 OKS	6,5	25	3,8	4,7
2004 OKS	6,5	25	3,8	
2005 OKS	6,5	25	3,8	
2006 OKS	6	25	4,2	
2007 OKS	8,5	25	2,9	
2008 OKS	7	25	3,6	
2009 SBS	5,5	20	3,6	
2010 SBS	7	20	2,9	
2011 SBS	5,5	20	3,6	3,1
2012 SBS	8	20	2,5	
2013 SBS	6,5	20	3,1	
2014/1 TEOG	6	20	3,3	
2014/2 TEOG	6	20	3,3	
2015/1 TEOG	6	20	3,3	
2015/2 TEOG	5	20	4,0	3,4
2016/1 TEOG	6	20	3,3	
2016/2 TEOG	6	20	3,3	
2017/1 TEOG	6	20	3,3	
2017/2 TEOG	6	20	3,3	
2018 LGS	11,5	20	1,7	
2019 LGS	12,5	20	1,6	1,6
2020 LGS	13,5	20	1,5	
2021 LGS	11,5	20	1,7	

Ek 3. 1999 OKS Fen Bilgisi Testi, s.10

1999 ORTAÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRENCİ SEÇME VE YERLEŞTİRME SINAVI

15. Bir öğrenci saf maddelerin donma sıcaklığının ayırdedici bir özellik olduğunu göstermek istiyor. Bunun için erime sıcaklığı 52 °C olan X maddesi ile 78 °C olan Y maddesini alıyor. Bu öğrenci aşağıdaki deneylerden hangisini yaparsa farklı maddelerin farklı sıcaklıklarda donduğunu en iyi gözler?

A) Bir tüpte X maddesini eriterek, erimenin başladığı sıcaklığı ölçmek.
B) X ve Y maddelerini ayrı tüplerde eriterek donmaya başladıkları sıcaklıkları ölçmek.
C) Erimiş haldeki Y nin donmaya başladığı sıcaklığı ölçmek.
D) Donma sıcaklığında bulunan X ve Y nin donma sırasında dışarıya verdikleri ısıyı ölçmek.

16. Yanmakta olan bir madde üzerine köpüklü yangın söndürücüyle yeterli miktarda köpük sıkılarak yanan olsmin havayla teması kesilip yangın söndürülür.

Aşağıdaki olaylardan hangisi benzer prensiple açıklanamaz?

A) Yanan olsmi kilimle örtmek.
B) Yanan olsmin üzerine ıslak battaniye örtmek.
C) Yanan olsmin üzerine kum atmak.
D) Yanan olsmin yanında bir kartonu hızla sallamak.

17.

Yukarıdaki terazinin kefelerinde ağırlıkları eşit olmak üzere açıkta ve şeffaf naylon torba içinde elmalar bulunmaktadır. Bir süre bu sistemde gözlem yapan bir kişi aşağıdaki hangi soruya doğrudan cevap veremez?

A) Havayla teması azaltılan besinler daha uzun süre mi dayanır?
B) Havayla teması azaltılan besinler vitaminlerini daha çok mu korur?
C) Havayla teması azaltılan besinler daha mı az kütle kaybeder?
D) Havayla teması azaltılan besinler daha mı az su kaybeder?

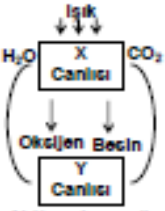
18. Ayşe, Mehmet'e kan verebiliyor. Nalan, Mehmet ve Ahmet'e kan verebiliyor. Ancak, Ahmet, Mehmet'ten kan alamıyor. Buna göre, hangi iki kişinin kan grubu kesinlikle aynı olamaz?

A) Ayşe - Mehmet
B) Ahmet - Nalan
C) Mehmet - Ahmet
D) Nalan - Ayşe

19. Bir canlı türünün farklı ortamlarda yaşayan bireyleri arasında farklılıklar gözlenmektedir. Aşağıdakilerden hangisi buna örnektir?

A) İnsan popülasyonunda bazı bireylerin farklı boyda olması
B) Bir köpek popülasyonundaki bireylerin farklı desende posta sahip olmaları
C) Bir bitki türü popülasyonuna ait bireylerin yüksek bölgelerde kısa, vadilerde uzun boylu olması
D) İnsan popülasyonunda, bireyler arasında farklı kan gruplarının olması

20.



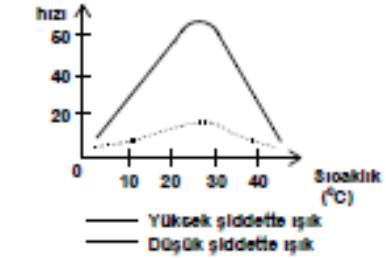
Yandaki şemayı inceleyen bir öğrenci aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

A) X canlısının üretici olduğuna
B) Y canlısının tüketici olduğuna
C) X ve Y canlısının ortak yaşadığına
D) Y canlısının otçul olduğuna

21. Aşağıdakilerden hangisi insanda doğuştan gelen bir reflekstir?

A) Daha önceden eli yanan çocuğun sıcak sobadan uzaklaşması
B) Günde üç öğün yemek yiyen bir insanın, öğün vakti geldiğinde açlık hissetmesi
C) Karanlık ortamdan aydınlık ortama aniden geçildiğinde gözlerin kısılması
D) Keman çalmayı unutmuş olan birinin bir süre sonra tekrar çalabilmesi

22.



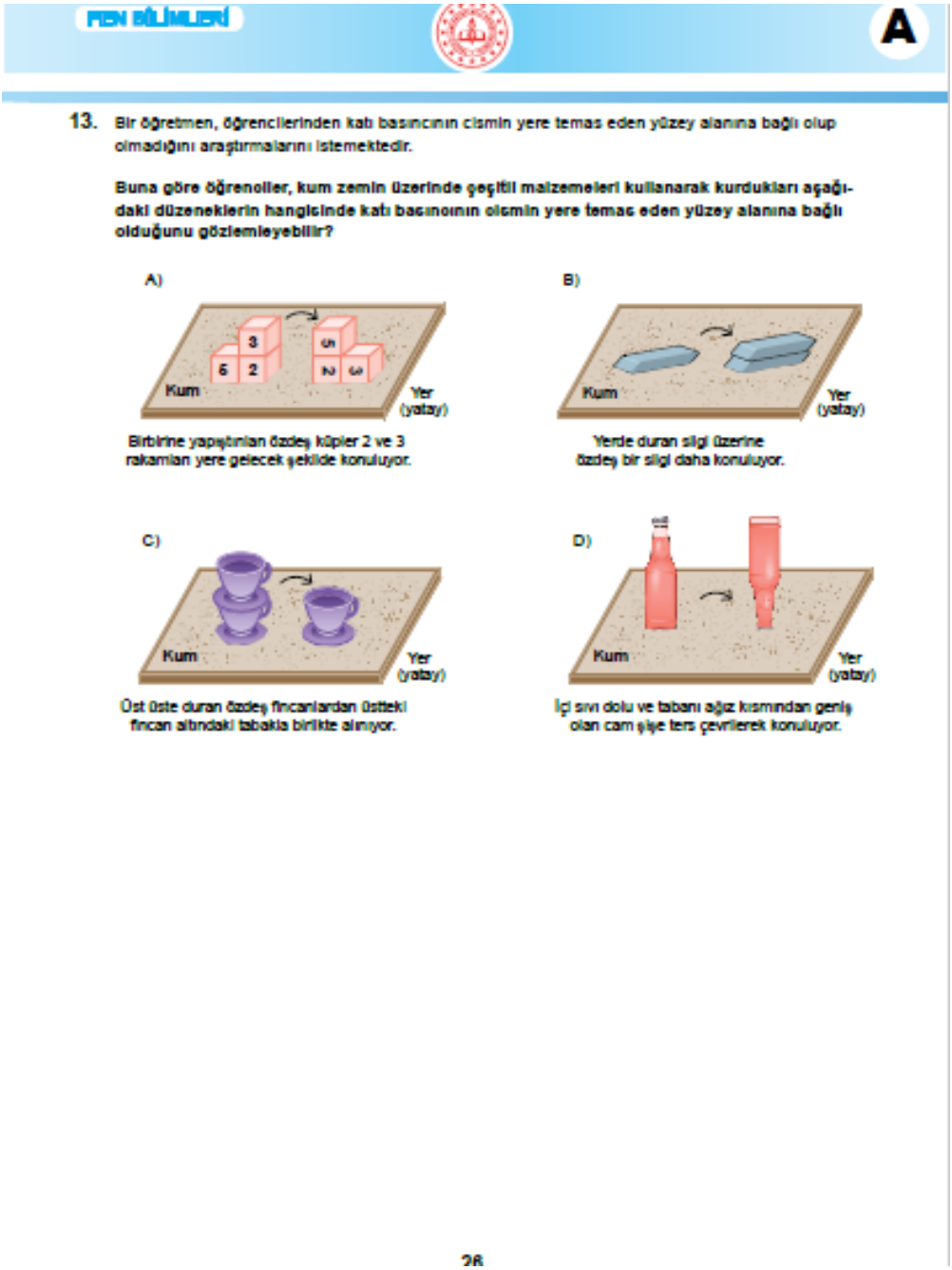
Fotosentez hızının sıcaklığa bağlı değişimi grafikteki gibidir.
Yeşil bir bitki aşağıdaki koşulların hangisinde bulunduğunda fotosentez hızı en fazla olur?

A) 10 °C da düşük şiddette ışıkta
B) 25 °C da yüksek şiddette ışıkta
C) 30 °C da düşük şiddette ışıkta
D) 40 °C da yüksek şiddette ışıkta

FEN BİLGİSİ TESTİ

-10-

Ek 4. 2020 LGS Fen Bilimleri Testi, s.26



FEN BİLİMLERİ

A

13. Bir öğretmen, öğrencilerinden katı basıncının cismin yere temas eden yüzey alanına bağlı olup olmadığını araştırmalarını istemektedir.

Buna göre öğrenciler, kum zemin üzerinde çeşitli malzemeleri kullanarak kurdukları aşağıdaki düzeneklerin hangisinde katı basıncının cismin yere temas eden yüzey alanına bağlı olduğunu gözlemleyebilir?

A)

Birbirine yapıştırılan özdeş küpler 2 ve 3 rakamları yere gelecek şekilde konuluyor.

B)

Yerde duran silgi üzerine özdeş bir silgi daha konuluyor.

C)

Üst üste duran özdeş fincanlardan üstteki fincan altındaki tabakla birlikte alınıyor.

D)

İçi sıvı dolu ve tabanı ağız kısmından geniş olan cam şişe ters çevrilerek konuluyor.

2R

Ek 5. 1998-2021 OGMS Fen Sorularında Kullanılan Grafik Türleri Frekans Dağılımı ve Grafik Okuryazarlık Düzeyleri Yüzde Değerleri

Sınav	Grafik Türüne göre Soru Sayısı			Grafik Sorularının Grafik Okuryazarlık Düzeyi Dağılımı (%)		
	Çizgi	Sütun	Daire	Verileri Okuma	Verilerin Arasını Okuma	Verilerin Ötesini Okuma
1998 OKS	1	0	0	0	100	0
1999 OKS	2	0	0	50	50	0
2000 OKS	2	0	0	50	0	50
2001 OKS	6	0	0	33	50	17
2002 OKS	5	0	0	40	20	40
2003 OKS	5	0	0	20	80	0
2004 OKS	6	1	0	0	100	0
2005 OKS	3	1	0	25	50	25
2006 OKS	4	0	0	25	75	0
2007 OKS	3	1	0	50	50	0
2008 OKS	5	1	0	0	100	0
OKS Genel	**42**	**4**	**0**	**24**	**65**	**11**
2009 SBS	1	0	0	0	100	0
2010 SBS	1	1	1	67	0	33
2011 SBS	3	0	0	0	100	0
2012 SBS	2	0	0	0	50	50
2013 SBS	1	1	0	50	50	0
SBS Genel	**8**	**2**	**1**	**27**	**55**	**18**
2014/1 TEOG	0	1	0	0	100	0
2014/2 TEOG	2	1	0	0	100	0
2015/1 TEOG	0	0	0	0	0	0
2015/2 TEOG	2	2	0	25	75	0
2016/1 TEOG	0	1	0	0	100	0
2016/2 TEOG	1	2	0	33	67	0
2017/1 TEOG	0	0	0	0	0	0
2017/2 TEOG	1	1	0	0	100	0
TEOG Genel	**6**	**8**	**0**	**14**	**86**	**0**
2018 LGS	1	1	0	0	100	0
2019 LGS	1	1	0	0	100	0
2020 LGS	1	1	0	50	0	50
2021 LGS	2	0	0	0	100	0
LGS Genel	**5**	**3**	**0**	**12**	**76**	**12**
Toplam	**61**	**17**	**1**	**22**	**68**	**10**

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The concept of visual literacy, which is the equivalent of visual-spatial intelligence in the context of literacy, includes not only written information types such as numbers and words, but also graphs, figures, tables, etc. Visual literacy includes making sense of visual elements such as visual elements (MEB, 2018a). With the idea that meaningful learning can be achieved via simplifying the mental processes by supporting texts with visual elements (Sanalan et al., 2007), visual literacy should be a major concept in school curricula (Tüzel, 2010).

Since graphics are one of the most used visual elements in the context of visual literacy, graphic literacy is one of the prerequisites for achieving the target teaching objectives for visual literacy. Graphic literacy is defined in various studies. For example, Fry (1981) defined the concept of graphic literacy as students' ability to read, interpret and create graphics. Bursal (2019) defined it as being able to read the variables and data values in the graphs correctly and interpret them scientifically, creating appropriate graphs using the available data, and converting a graph into different graph types. In the classifications of graphic literacy levels, corresponding to the levels of beginner, intermediate and advanced; three interrelated and progressive levels have been defined as "reading the data (reading visible values on the graph)", "reading between the data (explaining general information in the graph)" and "reading beyond the data (making comments and inferences about the graph)" (Friel et al., 2001).

Due to the dominant influence of central exams in educational life and practices in Türkiye, the question types and contents used in education and training processes, especially at the secondary school level, are determined according to the questions used in the Transition to Secondary Education Central Exams (TSECE). TSECE applications used for the transition from elementary to secondary education started with the 8-year compulsory education initiative started in 1997, and respectively, Secondary Education Institutions Selection and Placement Exam (OKS) between 1998-2008, Level Determination Exam (SBS) between 2009-2013, Transition from Basic Education to Secondary Education (TEOG) exams were applied between 2014-2017, and the High School Transition System (LGS) exam has still been applied since 2018. Considering this entire process, it can be seen that TSECE's have undergone transformations in different directions over time, due to various reasons such as the changes in science curriculum and in educational objectives over the years as well as due to the achievement levels in international exams (Atılgan, 2018; MEB, 2017).

Although there are studies covering certain year intervals or TSECE types in the relevant literature, no study has been detected where the TSECE science questions have been examined in terms of their visual content and the graphic literacy levels from 1998, when the TSECE was first implemented, to the present day. Also, the graph types used in TSECE science questions have not yet been examined cross-sectionally and longitudinally. Moreover, no study was found to investigate these topics through employing appropriate statistical analyses. The general purpose of this research is to analyze the visual content of the science questions in the TSECE applied between 1998 and 2021, and to examine the changes in the visual content types and graphic features used in science questions through statistical analysis. In this context, the following research problems were examined in this study:

1) What is the frequency distribution of visual content types in TSECE science questions? Do the usage rates of visual content types in these questions vary according to visual display and TSECE types?
2) What is the frequency distribution of the graph types used in TSECE science questions? Do the usage rates of chart types in these questions vary according to chart and TSECE types?

3) What is the frequency distribution of graphic literacy levels in science questions containing graphics in TSECE? Do the usage rates of graphic literacy levels in these questions vary according to graphic literacy and TSECE types?
4) Is there a significant relationship between the types of graphs used in TSECE science questions and graph literacy levels?

2. METHOD

In this study, a total of 615 science questions in 28 TSECE, applied to 8th graders by the Ministry of Education in Türkiye between 1998-2021 were selected as the data source and qualitative data was constructed via the categorization of these questions with the document analysis method. In the quantitative data analysis phase of the study, the frequency data constructed in the previous qualitative phase was used to conduct the frequency analyses.

For the visual content analysis of the 615 TSECE science questions; Pozzer and Roth's (2003) visual content classification consists of the elements "photograph", "drawing", "diagram", "map", "table", "graph" and "equation", continuing from real visuality used in daily life to symbolic visuality used. In the second stage of the study, 79 science questions containing graphics among 615 TSECE science questions were identified. Firstly, the graphic types used in these questions and then the graphic literacy levels required by the solution process of these questions were defined. In the graphic literacy level classification, the definition of Friel et al., (2001) were used, where the graphic literacy levels were classified as "i. reading data", "ii. reading between data" and "iii. "reading beyond the data".

For the frequency data of visual types, graphic types and graphic literacy levels examined in the research problems of the study, frequency distribution tables were prepared according to TSECE type and years, and descriptive analyzes were carried out. In the analysis of visual representation types, graphic types and graphic literacy levels, Chi-Square Fit tests, Friedman Tests, Pairwise Comparisons tests, Kruskal-Wallis H tests and Pairwise Comparisons tests and Fisher's Exact Test were used.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The visual literacy review of 1998-2021 TSECE science questions indicated that visual representations were used in 80% of TSECE science questions, and the rate of TSECE science questions using "single visual" representation type (70.8%) was significantly higher than those using "text only" and "multiple visuals". Among the visual representation types used in TSECE science questions, drawings are the most frequently used visual type, being preferred in more than 50% of the questions in all TSECE types, followed by graphics, tables and diagram visuals. However, visuals such as equations, photographs and maps are found to be rarely used.

In comparison tests based on the average number of questions in TSECE science tests; questions containing pure text, single visuals and multiple images are concluded to be used at similar rates in OKS, SBS, TEOG and LGS exam types. In terms of the number of questions per page, the number of questions per page in OKS (4.7 questions) found to be higher than the number of questions in the LGS exam (1.7 questions). These findings are consistent with the results of Kurnaz and Yüzbaşıoğlu (2013), who examined OKS and SBS science questions from 1998-2012, and Yüzbaşıoğlu et al., (2021), who examined SBS, TEOG and LGS science questions from 2013-2021. These researchers reported that the most used visual representations in TSECE science questions are figures (drawings), texts, tables, and graphics.

The examination of 79 questions, which contained graphics, among the TSECE science questions between 1998 and 2021 implied that line graphs were used in 77% of these questions, which provided a significantly higher rate than column and circle graphs. Although the usage rate of line graphs is more than 60% in OKS,

SBS and LGS exams; it has been determined that bar graphs, which are more preferred only in TEOG exams, are used with a rate of 57%, and circle graph is used in only 1 question in all exams.

The finding of this study that the line graph is the most frequently used graph type in TSECE science sections, is consistent with the related studies in the literature suggesting that the most frequently used graph type in science teaching processes is the line graph (Gültekin, 2009; McKenzie & Padilla, 1986; Peebles & Ali, 2015; Yeniçeri & Bulut, 2023). The frequency of the graphic types in TSECE science questions is concluded to be line, bar and circle graphs respectively. Bar graph questions are mostly used in the TEOG exam, which is parallel with the research results of Yeniçeri and Bulut (2023), who examined TSECE graphic questions between 1998 and 2023.

The examination of the 79 TSECE science questions in terms of graphic literacy level, verified that the number of questions at the "reading between the data" level, which is the most frequently used graphic literacy level, was significantly higher than the number of questions at other graphic literacy levels (reading data and reading beyond the data).

It was concluded that the types of graphs used in TSECE science questions and the graphic literacy levels required by these questions were significantly related. Among the TSECE science questions examined, although line and bar graphs were used in questions requiring the "reading between the data" and "reading the data" graphic literacy levels, no bar graphs was found in questions at the "reading beyond the data" level. It was concluded that the highest graphic literacy level of the "reading beyond the data" level can only be measured with line or circle graphs.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden birisi olan doküman analizi kullanılmıştır. Bu sebepten ötürü Etik Kurul onayı alınmamıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu çalışma, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamlamış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı kurulmamıştır. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Review Article / **Derleme Makale**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 1333– 1346. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1557918

Bilgisayar Destekli Sözlü Çeviri Eğitimi Üzerine Bir Alanyazın Çalışması

A Literature Review on Computer-Assisted Interpreter Training*

Onur KÖKSAL[1], **Beyza Nur ZORLU**[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 29.09.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 05.05.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Sözlü çeviri sırasında kullanılan ekipmanlardan, eğitim materyallerine kadar teknoloji, eğitim sürecine büyük ölçüde dahil olmuştur. Teknolojinin kullanımı, özellikle yabancı dil olarak İngilizce dil öğretimi bağlamında birçok çalışma kapsamında araştırılmış ve incelenmiş olsa da teknolojinin sözlü çevirmen eğitimi üzerindeki etkisi konusunda literatürde bir boşluk olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, sözlü çeviri eğitiminin teknolojiyle nasıl uyumlu hale geldiğini inceleyen araştırmaları konu edinerek bir alanyazın incelemesi sunmaktadır. Çalışma kapsamındaki araştırmalar, özellikle Avrupa ülkelerinde bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitimi (Computer Assisted Interpreter Training) üzerine yapılan pedagojik araştırmalarda istikrarlı bir artış olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda araştırma nesnesi, temelde Bilgisayar Destekli Sözlü Çeviri Eğitimini (CAIT) konu olarak ele alan çalışmalardır. Bilgisayar Destekli Sözlü Çeviri Eğitimi, öğretim stratejilerine sunduğu yeni bakış açısıyla ve öğrenme materyallerine erişimi çeşitlendirmesi ile sözlü çeviri eğitiminin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Çalışmalardan elde edilen bulgular, sözlü çeviri eğitiminde teknolojinin avantajlarının dezavantajlarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, teknolojinin sözlü çeviri eğitimine katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, teknoloji odaklı eğitime sağlam bir teorik zemin oluşturulması ve farklı dil bağlamlarında kullanılan teknolojilerin eğitmen ve öğrenci üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla daha fazla deneysel araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Deneysel araştırmanın, sistematik bir bilgiden ziyade büyük ölçüde eğitmenin kişisel deneyimine ve inançlarına dayanan sözlü çeviri eğitiminde ilerleme sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sözlü Çeviri, Teknoloji, Sözlü Çevirmen, Bilgisayar Destekli Sözlü Çeviri, Bilgisayar Destekli Sözlü Çeviri Eğitimi

&

Abstract: Technology has become a major part of the training process, from the equipment used during interpreting to the training materials, and interpreter training has become unthinkable without the use of technology. Although the use of technology has been investigated and examined in many studies, especially in the context of teaching English as a foreign language, a gap has been identified in the literature on the effect of technology in interpreter training. This study aims to present a literature review by examining how interpreting training is compatible with technology. The studies within the scope of the study show that there is an increase in pedagogical research on Computer-Assisted Interpreter Training (CAIT), especially in European countries. In this context, the research object is basically the studies that take Computer-Assisted Interpreter Training (CAIT) as a subject. Computer-Assisted Interpreter Training contributes to the training of the student with its new perspective on training strategies an d diversification of access to learning materials. The findings show that the advantages of technology in interpreting training outweigh its disadvantages. Based on the studies, it has been concluded that technology contributes to interpreter training. However, more empirical research is needed to establish a solid theoretical basis for technology-focused interpreter training and to examine the effects of technology used in different language contexts on the instructor and the student. It is believed that empirical research will improve interpreter training, which is largely based on the instructor's personal experience and beliefs rather than systematic knowledge.

Keywords: Interpreting, Technology, Interpreter, Computer-Assisted Interpreting, Computer-Assisted Interpreter Training

Atıf/Cite as: Köksal O., Zorlu, & B. N. (2025). Bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitimi üzerine bir alanyazın çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1333-1346, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1557918.*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

*Bu çalışma, 4. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu çerçevesinde sözlü olarak sunulmuştur.

[1] Prof. Dr., Onur KÖKSAL, Selçuk Üniversitesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, onurkoksal@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0798-3620

[2] Sorumlu Yazar: Arş. Gör., Beyza Nur ZORLU, Selçuk Üniversitesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, beyzanur.zorlu@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3658-3845

*This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Teknoloji, günümüzde sözlü çeviri eğitiminde büyük ölçüde var olan bir yeniliktir. Bu bakımdan teknolojinin bir parçası olan bilgisayar destekli sözlü çeviri, öğrencilere bireysel pratik yapmaları amacıyla rehberlik sağlayarak sözlü çeviri eğitiminin kalitesini ve etkililiğini artırmaktadır (Sandrelli ve Jerez, 2007). En geniş anlamıyla bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitimi veya CAIT, öğretim ve öğrenimin bazı yönlerini desteklemek veya geliştirmek için teknolojinin kullanımı anlamında gelmektedir (Yenkimaleki ve Van Heuven, 2023).

Bilgisayar Destekli Sözlü Çeviri Işığında Eğitim

Fritella'ya (2021) göre bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitimi, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşım olarak eğitimi desteklemek amacıyla temelde teknolojiyi (yalnızca bilgisayar değil) kullanmaktır. Bu tanım doğrultusunda, bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitimi aşağıdaki özellikleri içermelidir:

1.) Bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitimi, kapsamlı bir kavramsallaştırma ve planlama içermektedir.

2.) Bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitiminin temel amacı, son teknolojilerin kullanılmasıyla öğretim kalitesini iyileştirmek, öğrencilerin performanslarını güçlendirmek ve/veya öğrenme deneyimlerini artırmaktır.

3.) Bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitiminin odağında, belirli öğrenme ihtiyaçlarının karşılanabilmesinin teknoloji yoluyla gerçekleştirilmesi bulunmaktadır.

4.) Bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitiminde yalnızca bilgisayar değil; birçok teknolojik aracın kullanımı söz konusudur.

Yukarıda belirtilen özelliklerden hareketle günümüzde oldukça önem kazanan bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitimi, özellikle yirminci yüzyılın son on yılı için bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Teknolojinin hızla gelişmesi ve internetin artan kullanımı göz önüne alındığında, Avrupa'daki konferans çevirmenliği eğitimlerinde bilgisayar destekli teknolojilerin giderek daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Bu gözlemler, Çin'de de teknoloji odaklı eğitimlerin gelişmesine yol açmış ve Avrupa'daki gelişmeler sırasıyla takip edilmiştir (Xu ve Deng, 2015; Prandi, 2023).

Bilgisayar Destekli Sözlü Çeviri Uygulaması

Bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitiminin desteklenmesi ve gelişimi birçok yönde olmuştur. Bahsedilen teknolojik yenilikler arasında bireysel kullanım için geliştirilen dijital araçlardan (sözlü çeviri yazılımları gibi), üç boyutlu sanal öğrenme ortamlarından ve dijital not alma kalemlerinden bahsedilebilir (Braun vd., 2013; Braun vd., 2020). Bu yenilikler, "süreç öncesinde kullanılan teknolojik araçlar" ve "süreç sırasında kullanılan teknolojik araçlar" şeklinde iki gruba ayrılmaktadır:

Süreç öncesinde kullanılan teknolojik araçlar, sözlü çevirmenin çeviri eylemi öncesinde konuşma metnini inceleyerek teknik terimlere ya da uzmanlık alan konularına bakmasına olanak veren araçlar olarak ifade edilmektedir. Süreç öncesinde teknik terimler ve uzmanlık alanları hakkında bilgi edinmek için kullanılabilecek olan araçlara LookUp, Interplex UE ve InterpretBank örnek verilebilir.

Süreç sırasında kullanılan teknolojik araçlar ise, sözlü çeviri türüne göre değişiklik göstererek ardıl çeviride Evernote, Sky Wifi Smartpen, Echo Smartpen ve PenSupremacy gibi not almayı kolaylaştıran araçlar şeklinde; eşzamanlı çeviride ise kulaklık, Microsoft Teams, Zoom, Verspeak, SpeakUs, Interprefy, Voiceboxer, Interactio gibi simultane çeviri platformları ve araçları şeklinde dikkat çekmektedir (Costa, Corpas-Pastor ve Duran-Munes, 2014).

Dil hizmetleri pazarının genişlemesi ve sözlü çeviri hizmetlerine olan talebin artmasıyla birlikte, bu alanda eğitime duyulan ihtiyaç artmaktadır. Eğitim programlarının geliştirilmesi sorunsalı ile sözlü çeviri eğitimiyle ilgili literatürde de istikrarlı bir artış olmuştur (Mikkelson ve Jourdenais, 2015; Wang vd., 2018;

Yenkimaleki ve van Heuven, 2023). Araştırmacılar, sözlü çeviri eğitimi sürecinde gerçekleşen teknolojik gelişmeleri; nicel, nitel ve karma metodolojiler ile incelemiştir (Deysel ve Lesch, 2018; Fantinuoli ve Prandi, 2018; Frittella, 2019b; Seeber ve Luchner 2020). Bu doğrultuda, alanda yeni eğitim fırsatlarının sağlanması amacıyla yapılan araştırmalar sayesinde üniversitelerin çeviribilim bölümlerinde yeni bir müfredatın geliştirilmesi konusunda giderek uzmanlaşıldığı görülmektedir.

Literatür Taraması

Mehmet Şahin ve Şeyda Eraslan'ın ortak projeleri olan TÜBİTAK destekli "Sanal Dünyalarda Sözlü Çeviri ve Sözlü Çeviri Eğitimi" başlıklı proje kapsamında, Türkiye'deki sözlü çeviri eğitimi uygulamalarındaki eksiklikler ve beklentiler incelenerek yeni bir öğrenme ve öğretme ortamının yaratılmasına yönelik çalışmalar yürütülmüştür (Şahin ve Eraslan, 2017). Alanda yürütülen çeşitli çalışmalara rağmen, bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitimi konusunda hala doldurulması gereken boşlukların olduğu görülmektedir (Pan et al., 2017; Wang 2023). Pek çok sayıda araştırmacı, sözlü çevirmenlerin ve eğitmenlerin karşılaştıkları sorunları ele almalarına yardımcı olmak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır (Yan vd., 2018).

Ders içeriği açısından, resmi sözlü çeviri eğitimi büyük ölçüde dil konsolidasyonunu, alan bilgisini, kültür edincini, sözlü çeviri kuram ve tekniklerini, mesleki etik bilgisini sözlü çeviri uygulamasını içermektedir (Ren ve Huang, 2019). Ko'nun (2004) Avustralya'daki üç sözlü çeviri eğitim programında 17 sözlü çeviri eğitmeni üzerinde yaptığı anket, sözlü çeviri becerisinin yüksek düzeyde sözel ve görsel etkileşim gerektirdiğini göstermiştir. Bu nedenle, sözel ve görsel etkileşim gerektiren sözlü çeviri becerisinin günümüz teknolojisiyle desteklenerek öğrenciye kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Son yıllarda, sözlü çeviri uygulamalarına ve eğitimine teknolojik gelişmeleri entegre etme girişimleri artmış ve bu nedenle bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitimi (CAIT) daha da ilgi görmeye başlamıştır. Sandrelli ve Jerez (2007), bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitiminin, 1990'ların ortalarında gelişmeye başlayan ve nispeten yeni bir çalışma alanı olduğunu belirtmiştir.

Bilgisayar destekli sözlü çevirinin önemi ve popülaritesi COVID-19 salgınıyla daha çok ivme kazanmıştır. Çevrimiçi öğrenmeye karşı duyulan ihtiyacı karşılamak ve öğrenci katılımını sağlamak amacıyla lisans düzeyinde video konferans uygulamaları gerçekleştirilmiş ve iletişim platformları (örneğin Zoom ve Microsoft Teams gibi) araçlar kullanılmıştır. Genel olarak, teknolojinin kullanımının uzaktan öğrenmeyi ve karma öğrenmeyi geliştirdiği ve eğitmen-öğrenci etkileşimini kolaylaştırdığı öne sürülmektedir (Perez ve Hodáková, 2021; Prandi, 2023).

Bununla birlikte, teknolojinin insan çevirmen eğitmenlerinin ve gerçek hayattaki otantik sözlü çeviri uygulamalarının temel rolünü tamamen değiştiremeyeceği düşünülmektedir (Chan, 2023). Bilgisayar destekli sözlü çeviri, öğretim stratejilerinde yenilik yaparak öğrenme materyallerine erişim sağlayarak ve öğretim ve öğrenme kısıtlamalarına yönelik çözümlerin geliştirilmesini teşvik ederek sözlü çeviri pedagojisinin gelişimine katkıda bulunmuştur (Fritella, 2021; Wang, 2023).

Hızla değişen teknoloji, sözlü çeviri eğitiminde giderek daha önemli bir rol oynarken, bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitiminde kullanılan teknolojilere ve bu teknolojilerin öğretim ve öğrenme üzerindeki etkilerine odaklanan kapsamlı bir inceleme eksikliği bulunmaktadır. Bu doğrultuda, sözlü çeviri eğitimindeki teknolojik eğilimlerin ve gelişmelerin araştırmacı perspektifinden nasıl ilerlediği keşfetmek amacıyla yürütülen bu çalışma, 2022-2024 yılları arasında bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitimi üzerine yapılan İngilizce dilindeki çalışmaları gözden geçirmeyi, bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitiminin temel özelliklerini ve eğilimlerini vurgulamayı ve gelecekteki araştırmalar için değerli bir öneride bulunmayı amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

Çalışmanın amacı bilgisayar destekli çeviri eğitimi üzerine yapılan incelemeleri belirleyerek sözlü çeviri eğitimindeki teknolojik eğilimleri keşfetmektir. Diğer disiplinlerden farklı olarak sözlü çeviri eğitimi ile ilgili çalışmalarda tek bir atıf dizini bulunmamaktadır. Bu nedenle, makaleler tek bir atıf dizinine göre seçilmemiş olup 2022-2024 döneminde yayınlanan ilgili çalışmalar çeşitli veri tabanlarından toplanmıştır.

Literatür tarama sürecinde kullanılan anahtar sözcükler arasında "computer-assisted", "technology", "interpreting" ve "interpreter training" yer almıştır. Beş çalışmanın dördü, Çin odağında gerçekleştirilmiştir. Nitel metodolojiyle yürütülen bu çalışmada, belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizine yer verilmiştir. Doküman analizi, araştırma sorusuna uygun olarak kaynağı inceleme ve değerlendirme sürecidir (Karasar, 2005). Doküman analizi, hem basılı hem de çevrimiçi ortamda gerçekleştirilebilmektedir. Çalışmalar bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirilmiştir.

İncelenecek olan çalışmalar aşağıdaki gibidir:

Tablo 1.
Araştırmada İncelenen Bilimsel Çalışmalar

1. Chan, V. (2023). Investigating the impact of a virtual reality mobile application on learners' interpreting competence. Journal of Computer Assisted Learning, 39(4), 1242-1258.
2. Chan, V. (2022). Using a virtual reality mobile application for interpreting learning: listening to the students' voice. Interactive Learning Environments, 1-14.
3. Tahraoui, A. (2022). Teaching sight and bilateral interpreting online: students' perceptions of teacher feedback. Texto Livre, 15, e39545.
4. Tian, S., & Yang, W. (2024). Modeling the use behavior of interpreting technology for student interpreters: An extension of UTAUT model. Education and Information Technologies, 29(9), 10499-10528.
5. Yan, D., & Fan, Q. (2022). Online informal learning community for interpreter training amid COVID-19: A pilot evaluation. PLoS One, 17(11), e0277228.

Çalışmalar aşağıdaki kriterlere göre seçilmiştir:

1. Makalelerin akademik çalışmalarda ortak bir dil olan İngilizce dilinde yazılmış olması.
2. Makalelerin tamamının erişime açık olması,
3. Makalelerin bilgisayar destekli sözlü çeviri eğitimi üzerine yazılmış olması,
4. Makalelerin 2022-2024 yılları arasında yayınlanmış olması.

Bu doğrultuda makalelerin nitelikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2.
Araştırmada İncelenen Bilimsel Çalışmaların Dil, Erişim, Araştırma Nesnesi ve Yayın Trihi Bakımından Değerlendirilmesi

Makalenin Adı	Makale Dili	Makaleye Erişim	Makalenin Araştırma Nesnesi	Yayın Tarihi
Investigating the impact of a virtual reality mobile application on learners' interpreting competence	İngilizce	Açık Erişim	Bilgisayar Destekli Sözlü Çeviri Eğitimi	2023
Using a virtual reality mobile application for interpreting learning: listening to the students' voice	İngilizce	Açık Erişim	Bilgisayar Destekli Sözlü Çeviri Eğitimi	2022
Teaching sight and bilateral interpreting online: students' perceptions of teacher feedback	İngilizce	Açık Erişim	Bilgisayar Destekli Sözlü Çeviri Eğitimi	2022
Modeling the use behavior of interpreting technology for student interpreters: An extension of UTAUT Model	İngilizce	Açık Erişim	Bilgisayar Destekli Sözlü Çeviri Eğitimi	2024
Online informal learning community for interpreter training amid COVID-19: A pilot evaluation.	İngilizce	Açık Erişim	Bilgisayar Destekli Sözlü Çeviri Eğitimi	2022

Çalışmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1.) Yalnızca İngilizce dilinde yazılmış makaleler çalışma kapsamında dahil edilmiştir.

2.) Makaleler yalnızca erişime açık olanlarla sınırlandırılmıştır.

3.) Yalnızca 2022-2024 yılları arasında yayınlanan makaleler incelenmiştir.

3. BULGULAR ve TARTIŞMA

Investigating the impact of a virtual reality mobile application on learners' interpreting competence başlıklı birinci makale, Journal of Computer Assisted Learning adlı dergide 2023 yılında yayınlanmıştır. Bu araştırma, sözlü çevirmen eğitiminde karşılaşılan zorlukları, teknolojik çağda öğrenme ihtiyaçlarındaki değişiklikleri, COVID-19 salgınının neden olduğu eğitim paradigması değişimini, sanal gerçeklik (VR) ve mobil teknolojilerin birleştirilmesine yönelik çalışmaların eksikliğini ve sözlü çeviri eğitimine teknolojinin dahil edilmesini güncel çalışma konuları olarak öne sürmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, "Sanal Sözlü Çevirmenlik Uygulaması" adlı iki yönlü İngilizce-Çince ve Çince-İngilizce sözlü çeviri eğitimi için mobil tabanlı bir sanal gerçeklik ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi şeklinde sunulmuştur. Bu uygulama, her iki sözlü çeviri modunu (eşzamanlı-ardıl), videolu dersleri ve çevrimiçi geri bildirim platformunu kapsayan çeşitli öğrenme kaynaklarını içermektedir.

Çalışmada, ana dili Çince olan ve ikinci/yabancı dil olarak İngilizce (ESL/EFL) konuşan otuz bir lisans öğrencisi yer almıştır. Veriler, hem ön test hem de son test yapılarak toplanmıştır. Ana dili Çince olan otuz bir ikinci/yabancı dil (English as a Second Language/English as a Foreign Language) lisans öğrencisi, uygulamayı bireysel olarak kullanmıştır. Veriler, ön test ve son test yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, "Sanal Sözlü Çevirmenlik Uygulaması" adlı modelin sözlü çeviri eğitiminde yer alması, öğrencilerin sözlü çeviri performanslarını önemli ölçüde artırmıştır.

Sanal gerçekliğin sözlü çeviride kullanılması ile ilgili benzer bir çalışma Ritsos ve diğerleri (2012) tarafından yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, sözlü çevirmenler sanal gerçeklikle donatılmış çeviri sisteminin faaliyete geçmesinin süreci kolaylaştırdığını ve gelecekte sürekli olarak çevirmenler tarafından başvurulabilecek bir araç olabileceğini ifade etmiştir. Buna ek olarak, Zuang ve Liu'nun 2024 yılında gerçekleştirdiği çalışmada da, sanal gerçekliğin öğrencilerin sözlü çeviri yapma konusunda duydukları endişeyi önemli ölçüde azalttığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmalar da, inceleme dahilinde bulunan Investigating the impact of a virtual reality mobile application on learners' interpreting competence başlıklı makalenin bulgularını destekler niteliktedir.

Using a virtual reality mobile application for interpreting learning: listening to the students' voice adlı ikinci makale, Interactive Learning Environments başlıklı dergide 2022 yılında yayınlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, birinci makaledeki amaca benzer nitelikte İngilizce-Çince ve Çince-İngilizce sözlü çeviri eğitimi için Sanal Sözlü Çeviri Uygulamasının (VIP) faydaları ve kısıtlamaları hakkındaki öğrenci görüşlerini incelemektir. Otuz bir Çinli üniversite öğrencisi ile birlikte derinlemesine bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda belirlenen altı fayda türü şu şekildedir: Sözlü çeviri ve dil yeterliliği, otantik ve sürükleyici öğrenmeyi destekleyen sözlü çeviri uygulamaları, öğrenme esnekliği ve verimliliği, öğrenmeyi deneyimleme, bilişsel gelişim, duygusal gelişim.

Bu altı fayda türü doğrultusunda öğrencilerin büyük bir kısmı Sanal Sözlü Çeviri Uygulaması modelini; sözlü çeviri edincini ve dil yeterliliğini geliştirmek, kolayca erişilebilen ve stres içermeyen bir öğrenme deneyiminden faydalanmak, bağımsız öğrenmeyi ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yararlı bir araç olarak gördüklerini ifade etmiştir.

Benzer bir çalışma, Chan tarafından 2024 yılında yürütülen Investigating students' perceptions of the use of a multifunctional mobile-based virtual reality application for English/Chinese interpreting learning başlıklı makaledir. Öğrencilerin algılarından yola çıkılarak yapılan bu çalışmada, sanal gerçeklik teknolojisinin sürükleyici öğrenme fırsatını sunarak öğrencileri gerçek çalışma koşullarına hazırladığı görülmüş ve öğrencilerde öğrenme kaygısını hafiflettiği sonucuna varılmıştır. Cao'nun 2024 yılında yaptığı çalışmada da benzer bir şekilde, sanal gerçekliğin öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmaya göre, öğrencilerin sanal gerçeklik yolu ile sözlü çeviri yapmasının yalnızca sözlü çeviri performanslarını olumlu yönde etkilemesi değil, aynı zamanda öz değerlendirme yeteneklerini güçlendirmesi ve sözlü çeviriye olan ilgilerini artırması da bulgular arasında yer almıştır.

Teaching sight and bilateral interpreting online: students' perceptions of teacher feedback başlıklı makale ise, Texto Livre adlı dergide 2022 yılında yayınlanmıştır. Çalışma, yazılı metinden sözlü çeviri ve ikili görüşme çevirisi derslerinde öğrencilerin hocalar tarafından çevrimiçi olarak sağlanan geri bildirimlere ilişkin algılarını anlamaya yönelik yürütülmüştür. Öğrenci merkezli bir bakış açısı sunulan incelemede, 95 lisans öğrencisine bilişsel ve psikolojik bağlamda sorulan sorular ile bir anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin çevrimiçi geri bildirime karşı farklı tercihleri, ihtiyaçları ve duygusal tepkileri olduğunu göstermiştir.

Bununla birlikte, çalışmadan elde edilen bulgulara göre, çevrimiçi eğitimde verilen geri bildirimin değerli olduğu ve öğrencilerin çoğunun duygusal ihtiyaçlarını karşıladığı görülmüştür. Bu doğrultuda, teknolojik gereksinimlerle uyumlu olacak şekilde uzaktan sözlü çeviri eğitimi verilmesini ve çevrimiçi geri bildirim sürecini destekleyen çalışmalar yürütmenin dikkate alınması gerektiği öne sürülmüştür.

İnceleme kapsamına giren Teaching sight and bilateral interpreting online: students' perceptions of teacher feedback başlıklı makalenin bulgularının aksine, Roziner ve Shlesinger'in 2010 yılında yaptığı çalışmada, uzaktan sözlü çeviride en az seviyede olumlu geri bildirim verildiği görülmüştür, dolayısıyla bu durum çevirmenlerin uzaktan sözü çeviriye olan bakış açısında olumsuz bir etkiye yaratmıştır. Benzer bir çalışma, Zorlu ve Özkaya Marangoz tarafından 2023 yılında yürütülmüştür. Çalışmada, profesyonel sözlü çevirmenlerin olumlu geri bildirimden duydukları memnuniyetin, yerinde veya uzaktan sözlü çeviri tercihlerini etkilediği görülmüştür. Bu doğrultuda, psikolojik olarak takdir edilmenin sözlü çeviride büyük öneminin olduğu sonucunda varılmıştır.

Modeling the use behavior of interpreting technology for student interpreters: An extension of UTAUT model adlı dördüncü makale, Education and Information Technologies başlıklı dergide 2024 yılında yayınlanmıştır. Çalışmada, sözlü çeviri teknolojisinin eğitimine dahil etme konusuna odaklanılmıştır. Bu doğrultuda, çalışmada teknoloji kabul ve kullanım modeli (UTAUT) oluşturulmuştur. Bu model motivasyon, görev- teknoloji ilişkisi ve teknolojide öz yeterlik (motivation, task-technology ft, and technology self-efficacy) olmak üzere üç temayı ön plana çıkarmaktadır. Yüz seksen iki Çinli sözlü çevirmen adayına uygulanan anket sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin sözlü çeviri teknolojisini kullanımında niyetinin önemli olduğu görülmüştür. Öğrencilerin davranışsal niyetini olumlu ve önemli ölçüde etkileyen üç faktör de motivasyon, görev-teknoloji ilişkisi ve teknolojide öz yeterlik olarak ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, temalar doğrultusunda geliştirilen UTAUT başlıklı modelin kullanımının, öğrencilerin sözlü çeviri eğitimin sürecinde olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür.

Benzer bir çalışmanın Melicherčíková ve Dove tarafından 2021 yılında yürütüldüğü görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, yazılı çeviriden ziyade sözlü çeviride motive olmanın performans sözlü çeviri performansı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Wu'nun 2016 yılında yürüttüğü çalışmada da, motive olmuş sözlü çeviri eğitimi alan öğrencilerin daha iyi performans gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Online informal learning community for interpreter training amid COVID-19: A pilot evaluation başlıklı beşinci ve son makale ise, PLoS One adlı dergide 2022 yılında yayınlanmıştır. Çalışma, Çin'deki bir üniversitede lisans düzeyindeki sözlü çeviri bölümü öğrenci stajyerler için çevrimiçi gayri resmi öğrenme toplulukları geliştirerek ve uygulayarak bu toplulukları sözlü çeviri eğitimine entegre etmek amacı taşıyan öncü araştırma niteliğindedir. Araştırmacı, 1,5 yıllık pilot projeye kurumdan 36 öğrenciyi katılımcı olarak belirlemiştir. Bulgular, öğrenci merkezli sözlü çeviri eğitiminin gayri resmi bir ortamda işbirlikçi ve deneyimsel aktivitelerle desteklendiğinde, öğrencilerin katılımını ve akademik başarılarını harekete geçirmesi sayesinde olumlu sonuç verdiğini göstermiştir. Bu doğrultuda, gayri resmi öğrenmenin resmi eğitimi desteklemede olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Benzer bir çalışma Rosendo tarafından 2022 yılında yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, askeriye alanında sözlü çeviri konusunda hazırlık yapmak amacıyla oluşturulan sözlü çevirmen pratik yapma topluluklarının çeviri performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, Palalas tarafından 2017 yılında yürütülen çalışmada, resmi olmayan öğrenme yollarının becerilerin gelişiminde olumlu bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir.

4. SONUÇ

Elde edilen verilerden hareketle birinci makaleye göre, sözlü çeviri bağlamında geliştirilecek olan yeni müfredatta sanal gerçekliğin kullanımının dikkate alınması gereken bir husus olduğu söylenebilir. Birinci makale ile ilişkili olarak ikinci makaleye göre, sözlü çeviri eğitimi alan öğrencilerin sanal gerçeklik ortamında aldıkları eğitimi pozitif bir şekilde algıladıkları görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin bilgisayar destekli çeviri eğitimine teşvik edilmesi konusunda hükümet tarafından çeşitli çalışmalar yürütebilir.

Üçüncü makalede ise, birinci ve ikinci makaleden farklı olarak çevrimiçi çeviri eğitiminde geri bildirim vermenin öğrencinin sözlü çeviri eğitimine etkisi üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgulara dayanarak çevrimiçi ortamda verilen olumlu geri bildirimlerin büyük önem arz ettiği ve bildirimleri vermek için uygun bir arayüzün tasarlanmasının olumlu bir ilerleme olacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamındaki dördüncü makalede, UTAUT adlı bir sözlü çeviri eğitim modelinin öğrenciler üzerindeki etkisine odaklanılmıştır. Sunulan modelin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve öz yeterlilik algılarını geliştirdiğini öne süren çalışma, teknolojinin öğrencilerin sözlü çeviri eğitiminde psikolojik ihtiyaçlarına da olumlu yanıt verdiğini gözler önüne sermektedir. Bu doğrultuda, sözlü çeviri eğitimi

müfredatının psikolojik gereksinimlere olumlu yanıt veren bir model doğrultusunda geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir

Beşinci ve son makale ise, çevrimiçi gayriresmi öğrenme topluluklarının resmi eğitime katkıda bulunduğunu ileri sürerek geliştirilecek olan yeni sözlü çeviri eğitimi müfredatına resmi olmayan sosyal öğrenme topluluklarının da entegre edilmesi gerektiğine ışık tutmaktadır. Bu bakımdan, sözlü çeviri eğitiminde öğrenimin kuvvetlendirilmesi amacıyla resmi olmayan fakat sözlü çeviri ile ilişkili sosyal aktivitelere de yer verilmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir.

Kaynakça /References

Balkul, H. İ. (2017). Suriyeli sığınmacılara sunulan yazılı ve sözlü çeviri hizmetleri: Türkiye örneklemi ve Küresel Bakış. International Journal of Language Academy, 5(4) 102-112.

Braun, S., Davitti, E., & Slater, C. (2020). 'It's like being in bubbles': affordances and challenges of virtual learning environments for collaborative learning in interpreter education. The interpreter and translator trainer, 14(3), 259-278.

Braun, S., Slater, C., Gittins, R., Ritsos, P. D., & Roberts, J. C. (2013). Interpreting in Virtual Reality: designing and developing a 3D virtual world to prepare interpreters and their clients for professional practice. New prospects and perspectives for educating language mediators, 93-120.

Chan, V. (2024). Investigating students' perceptions of the use of a multifunctional mobile-based virtual reality application for English/Chinese interpreting learning. International Journal of Mobile Learning and Organisation, 18(3), 304-322.

Chan, V. (2023). Investigating the impact of a virtual reality mobile application on learners' interpreting competence. Journal of Computer Assisted Learning, 39(4), 1242-1258.

Chan, V. (2022). Using a virtual reality mobile application for interpreting learning: listening to the students' voice. Interactive Learning Environments, 1-14.

Costa, H., Corpas Pastor, G., & Durán Muñoz, I. (2014). Technology-assisted interpreting. MultiLingual, 143(25), 3.

Deysel, E., & Lesch, H. (2018). Experimenting with computer-assisted interpreter training tools for the development of self-assessment skills: National Parliament of RSA. Interpreting and technology, 11, 61.

Fantinuoli, C., & Prandi, B. (2018). Teaching information and communication technologies. A proposal for the interpreting classroom. trans-kom, 11(2), 162-182.

Fritella, F. (2021). Computer-assisted conference interpreter training: limitations and future directions.
Journal of Translation Studies, 1(2), 103-142.

Frittella, F. M. (2019). Numbers: from stumbling block to training tool. Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım. Ko, L. (2004). Teaching interpreting by distance mode.

Melicherčíková, M., & Dove, M. E. (2021). Interpreter trainees' performance–motivation, quality and assessment (an empirical study). In Changing Paradigms and Approaches in Interpreter Training (pp. 209- 228). Routledge.

Mikkelson, H., & Jourdenais, R. (Eds.). (2015). The Routledge handbook of interpreting (p. 456). London: Routledge.

Palalas, A. (2017). Community and informal learning, and skills development. Capacity building in a changing ICT Environment, 17-26.

Perez, E. – Hodáková, S. (2021). Translator and interpreter training during the COVID-19 pandemic: Procedural, technical and psychosocial factors in remote training. Current Trends in Translation Teaching and Learning E, 8, 276 – 312.

Ren, W., & Huang, J. (2019). Interpreting Studies by Chinese Scholars (1949–2017). Translation Studies in China: The State of the Art, 135-162.

Rosendo, L. R. (2022). Interpreting for the military: Creating communities of practice. The Journal of Specialised Translation, 37.

Sandrelli, A., & Jerez, J. D. M. (2007). The impact of information and communication technology on interpreter training: State-of-the-art and future prospects. The Interpreter and translator trainer, 1(2), 269- 303.

Seeber, K. G., & Luchner, C. D. (2020). Simulating Simultaneous Interpreting with Text: From 101 Training Model to Training Module. In The role of technology in conference interpreter training (pp. 129-154). Peter Lang USA.

Şahin, M. ve Eraslan, Ş. (2017). Sözlü çeviri eğitiminde yeni yaklaşımlar: Sanal dünyalar. M. Ş. Yetkiner içinde, Dilbilim Çeviribilim Yazıları. Anı Yayınları, 189-202.

Pan, J., Wang, H., & Yan, J. X. (2017). Convergences and divergences between studies on translator training and interpreter training: Findings from a database of English journal articles. Target, 29(1), 110-144.

Prandi, B. (2023). Computer-assisted simultaneous interpreting: A cognitive-experimental study on terminology. Language Science Press.

Ritsos, P. D., Gittins, R., Roberts, J. C., Braun, S., & Slater, C. (2012, September). Using virtual reality for interpreter-mediated communication and training. In 2012 International Conference on Cyberworlds (pp. 191-198). IEEE.

Rosiner, I. and Shlesinger, M. (2010), Much ado about something remote: Stress and performance in remote interpreting, Interpreting, 12.2, 214- 247.

Tahraoui, A. (2022). Teaching sight and bilateral interpreting online: students' perceptions of teacher feedback. Texto Livre, 15, e39545.

Tian, S., & Yang, W. (2024). Modeling the use behavior of interpreting technology for student interpreters: An extension of UTAUT model. Education and Information Technologies, 29(9), 10499-10528.

Wang, Y. (2023). Artificial Intelligence technologies in college English translation teaching. Journal of psycholinguistic research, 52(5), 1525-1544.

Wu, Z. (2016). Towards understanding interpreter trainees'(de) motivation: An exploratory study.
Translation & Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research, 8(2), 13-25.

Xu, M., & Deng, J. (2015). Integrating information and communication technology into interpreter training in china: state-of-the-art and prospect. Chinese Journal of Applied Linguistics, 38(2), 219-233.

Yan, J. X., Pan, J., Wang, H., Yan, J. X., Pan, J., & Wang, H. (2018). Research on Translator Training After the New Millennium: A Corpus-Based Review of Eight Journals on Translation Studies. Research on Translator and Interpreter Training: A Collective Volume of Bibliometric Reviews and Empirical Studies on Learners, 39-58.

Yan, D., & Fan, Q. (2022). Online informal learning community for interpreter training amid COVID-19: A pilot evaluation. PLoS One, 17(11), e0277228.

Yenkimaleki, M., & van Heuven, V. J. (2023). Relative contribution of explicit teaching of segmentals vs. prosody to the quality of consecutive interpreting by Farsi-to-English interpreting trainees. Interactive Learning Environments, 31(1), 451-467.

Zhang, R., & Liu, J. (2024). Effects and Causes of VR-Supported Interpreting Learning Environment on the Interpretation Classroom Anxiety of Student Interpreter. Open Journal of Applied Sciences, 14(2), 398- 410.

Zorlu, B. N., & Özkaya Marangoz, E. (2023). Evaluation of Remote Interpreting in Terms of Stress and Burnout. Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 14(28), 139-163.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The development of computer-assisted interpreter training has been in many ways. Among the technological innovations, interpreting softwares, three-dimensional virtual learning environments and digital note-taking pens can be mentioned (Braun et al., 2013; Braun et al., 2020). These innovations are divided into two as "technological tools used before the interpreting process" and "technological tools used during the interpreting process".

Technological tools used before the interpreting process allow the interpreter to examine the speech text before the act of interpreting and look at technical terms or areas of expertise related. Some examples of tools that can be used to obtain information about technical terms and areas of expertise before the interpreting process are LookUp, Interplex UE and InterpretBank.

Technological tools used during the process vary according to the type of interpreting. For consecutive interpreting, there are some useful tools that facilitate note-taking such as Evernote, Sky Wifi Smartpen, Echo Smartpen and PenSupremacy. For simultaneous interpreting, platforms such as Microsoft Teams, Zoom, Verspeak, SpeakUs, Interprefy, Voiceboxer, Interactio attract attention (Costa, Corpas-Pastor, and Duran-Munes, 2014).

Researchers have examined the technological developments in interpreter training through quantitative, qualitative, and mixed methodologies (Deysel and Lesch, 2018; Fantinuoli and Prandi, 2018; Frittella, 2019b; Seeber and Luchner, 2020). In this direction, it is seen that translation and interpreting departments are increasingly working on developing a new curriculum. Within the scope of the project titled Sanal Dünyalarda Sözlü Çeviri ve Sözlü Çeviri Eğitimi (Interpreting and Interpreter training in Virtual Worlds) supported by TÜBİTAK (The Scientific and Technological Research Council of Türkiye), which is a joint project of Mehmet Şahin and Şeyda Eraslan, studies were carried out to create a new learning environment by examining the deficiencies and expectations in interpreter training in Türkiye (Şahin and Eraslan, 2017).

Therefore, this study aims to review the articles on computer-assisted interpreter training which were written in English and published between the years 2022 and 2024. This study is thought to contribute to the field by emphasizing the new trends and developments of computer-assisted interpreter training worldwide, and to make a valuable suggestion for future research.

2. METHOD

The aim of the study is to explore new technological trends and developments by reviewing the studies conducted on computer-assisted interpreter training. Unlike other disciplines, there is no single citation index in studies on interpreter training. Therefore, the articles were not selected according to a single citation index and the relevant studies published in the 2022-2024 period were collected from various databases. The

keywords used in the data collection process are "computer-assisted", "technology", "interpreting" and "interpreter training".

These studies were selected according to the following criteria:
1. Articles are written in English, which is lingua franca in academic studies,
2. Articles are open-access,
3. Articles are written on computer-assisted interpreter training,
4. Articles are published between the years 2022 and 2024.

The studies examined are as follows:

Table 1.
Reviewed Articles

1. Chan, V. (2023). Investigating the impact of a virtual reality mobile application on learners' interpreting competence. Journal of Computer Assisted Learning, 39(4), 1242-1258.
2. Chan, V. (2022). Using a virtual reality mobile application for interpreting learning: listening to the students' voice. Interactive Learning Environments, 1-14.
3. Tahraoui, A. (2022). Teaching sight and bilateral interpreting online: students' perceptions of teacher feedback. Texto Livre, 15, e39545.
4. Tian, S., & Yang, W. (2024). Modeling the use behavior of interpreting technology for student interpreters: An extension of UTAUT model. Education and Information Technologies, 29(9), 10499-10528.
5. Yan, D., & Fan, Q. (2022). Online informal learning community for interpreter training amid COVID-19: A pilot evaluation. PLoS One, 17(11), e0277228.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND CONCLUSION

According to the article titled *Investigating the impact of a virtual reality mobile application on learners' interpreting competence*, virtual reality in interpreter training has significantly increased the interpreting performance of students. Therefore, it can be said that the use of virtual reality is an issue that should be taken into consideration in the new curriculum.

According to the second article titled *Using a virtual reality mobile application for interpreting learning: listening to the students' voice*, which is similar to the first article, it is seen that students perceive the training they receive in the virtual reality environment positively. In this context, the government should work on encouraging students to receive computer-aided interpreter training

Unlike the first and second articles, the third article titled *Teaching sight and bilateral interpreting online: students' perceptions of teacher feedback*, emphasizes the effect of providing feedback in online interpreter training on the student. Based on the findings, it can be said that positive feedback provded in an online environment is of great importance for the students of interpreting and that designing a suitable interface for providing feedback easily can be a positive development in the field.

In the fourth article titled *Modeling the use behavior of interpreting technology for student interpreters: An extension of UTAUT model*, the effect of an interpreter training model suggested as UTAUT (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology Model) on students is focused. The study, which finds that the model developed through technology responds positively to the psychological needs of students by increasing motivation and improving self-efficacy. In this context, it is considered important to develop the curriculum about interpreter training in line with a model that responds positively to psychological needs.

The fifth and last article titled *Online informal learning community for interpreter training amid COVID-19: A pilot evaluation*, sheds light on the need to integrate informal social learning communities into the new curriculum about interpreter training. According to the findings, it is seen that online informal learning communities contribute to formal interpreter training. In this respect, it is thought to be important to include informal but interpreting-related social activities in interpreter training in order to improve students' learning performance.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden birisi olan doküman analizi kullanılmıştır. Bu sebepten ötürü Etik Kurul onayı alınmamıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1 (%60): Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

Yazar 2 (%40): Veri Analizi, Raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı mevcut değildir. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 1347– 1371. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1564668

Eğitimde Ödül ve Cezanın Öğrenci Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Opinions on the Reflections of Reward and Punishment on Student Behaviors in Education

Ecehan MERCAN[1], **Yüksel GÜNDÜZ**[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 10.10.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 02.06.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Eğitim; bireylerin bilgi, beceri, değer ve davranışlarını geliştirmek amacıyla yapılan gerçekleştirilen planlı ve bilinçli bir süreçtir. Bu eğitim sürecinde öğretmenlerin ödül ve cezayı bir öğretim amacı olarak kullandıkları bilinmektedir. Fakat eğitimde ödül ve cezanın yansımalarının konusu geçmişten bugüne genel olarak tartışılmıştır. Son yıllarda bu alana ilişkin çalışmalar genel kabul görmüş düşüncelerin birçoğunun değişmesine neden olmuştur. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre eğitim sürecinde uygulanan ödül ve ceza yöntemlerinin öğrenci davranışlarına yansımalarını saptamaktır. Bu araştırma olgu bilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Samsun ilinde çeşitli türden okul türlerindelarda görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 20 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla kullanılacak görüşme soruları, uzman görüşleri alınıpnin alınmasından ve örnek uygulamadan sonra son şeklini almıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin ödül ve ceza uygulamalarına ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin Ödül ödül yöntemleri nde öğretmenlerinarasından en çok maddi ödül yöntemlerini tercih ettikleriettiği, ceza yöntemlerinde söz konusu olduğunda de ise en çok ikinci tip cezaların kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler çoğunlukla ödül ve cezanın istendik davranışların kazandırılmasında çoğunlukla etkili olduğunu ve öğrenci davranışlarına olumlu yansıdığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenler e dönükiçin, ödül ve cezanın olumsuzluklarına ilişkin bilgilendirme etkinlikleri düzenlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Öğrenci davranışları, Ödül ve ceza

&

Abstract: Education is a planned and deliberate process aimed at developing individuals' knowledge, skills, values, and behaviors. It is known that teachers use rewards and punishments as instructional tools during this educational process. The reflections of these practices have been widely debated from past to present. In recent years, studies in this field have led to the reconsideration of many commonly accepted ideas. In this context, the aim of the present study is to determine the reflections of reward and punishment methods applied during the educational process on student behavior, according to teachers' perspectives. This research is a qualitative study designed in a phenomenological pattern. The study group consists of 20 teachers selected through maximum variation sampling, who were employed in various types of schools in the city of Samsun during the 2022-2023 academic year. A semi-structured interview form developed by the researcher was used for data collection. The interview questions used to collect data were finalized after receiving expert opinions and conducting a pilot study. Content and descriptive analysis techniques were employed to analyze the data obtained from the research. According to the findings, it was determined that teachers' views on the use of rewards and punishments were mostly positive. It was found that teachers predominantly preferred material rewards, and the most commonly used punishment methods involved second-type punishments. Teachers generally indicated that rewards and punishments were effective in fostering desired behaviors and positively impacted student behavior. In this context, information activities should be organized for teachers regarding the negative aspects of rewards and punishments.

Keywords: Education, Teacher, Student behavior, Reward and punishment

Atıf/Cite as: Mercan, E. & Gündüz, Y. (2025). Eğitimde ödül ve cezanın öğrenci davranışlarına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1347-1371, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1564668*.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Sorumlu Yazar: Lisansüstü Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, ecehanmercan@gmail.com, 0000-0001-7432-1809
[2] Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, yukselgunduz0735@gmail.com, 0000-0002-4710-8444

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan planlı ve yapılandırılmış bir süreçtir. Bu süreç, öğrenme teorileri, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme gibi pedagojik unsurları içerir. Eğitim, bireyin bilgi ve beceri düzeyini artırarak topluma uyumlu, bilinçli ve yetenekli bir birey hâline gelmesini hedefler. Kişisel, sosyal ve entelektüel gelişimi şekillendiren eğitim, bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak, problem çözme becerilerini geliştirmek ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek açısından önemlidir. Ayrıca ekonomik kalkınma ve sürdürülebilir büyüme için eğitim de kritik bir faktördür (Ertürk, 1972).

Eğitimin tanımı hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar, çocukların doğal öğrenme eğiliminde olduklarını ve eğitim ortamlarının bu süreci desteklemesi gerektiğini savunmuştur (Montessori, 1972). Eğitimin, yaşam boyu süren bir süreç olup, düşünme becerilerini geliştirmeyi, demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi ve toplumun sürekli gelişimine katkıda bulunmayı amaçladığı da savunulmuştur (Dewey, 2011). Ayrıca, eğitimin bireyin karakterini ve zihinsel yeteneklerini geliştirmek için kullanılan bir araç olduğu ve çocukların deneyimlerle bilgi edindiği vurgulanmaktadır (Locke, 1825). Bu yüzden eğitim, bireyin karakterini şekillendiren ve toplumun gelişimine katkı sağlayan önemli bir süreçtir (Franklin, 1909). Ertürk'e (1972) göre, eğitim, "bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir."

Her ne kadar günümüzde eleştiri alsa da eğitim ve öğretimde ödül ve ceza uygulamaları genel olarak hep var olmuştur. Literatüre bakıldığında, ödüllerin, öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmada önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır (Başaran, 2000). Eğitimde ödül, bir faaliyet, etkinlik veya nesne gibi herhangi bir durumu ifade edebilir ve bir sonuç doğurabilir. Ödüller, öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmada önemlidir. Eğitim bağlamında ödüller, eğitim-öğretim sürecine katılan herkese verilir ve ödül verildiğinde öğrenciler öğrenmede daha aktif olurlar. Bazı öğrencilerin önemli akademik yetenekleri vardır, ancak sınıfta utangaç, sessiz veya izole oldukları için öğrenmekle ilgilenmezler. Bu öğrencilerin yetenekleri gizlidir. Bir ödül, onları her zaman en iyi olmaya çabalamaya motive edebilir. Bu nedenle, ödülün, öğrenme sürecinde uygulanmasının uygun bir strateji olduğu kabul edilmektedir (Horner, 2009).

Ödül, istenilen davranışın gerçekleştiği durumlarda sunulan teşvik edici unsurları ifade eder. Bu, istenilen bir davranışın gerçekleşmesini sağlamak amacıyla kullanılan özendiricileri ve bu davranışın tekrarlanmasını sağlayan pekiştiricileri içerir. Ödül vermek, bireyde istenilen davranışların gerçekleşmesiyle oluşacak memnuniyeti ve güdüyü artırmak için kullanılan bir yöntemdir. Özendirici ve pekiştiriciler, bireyin keyif aldığı tüm uyaranları ve motivasyonu içerir (Başaran, 1998).

Ödüller çeşitli şekillerde ve türlerde olabilir. Bunlar; çıkartmalar, şekerlemeler, ikramlar, kalemler, sertifikalar, övgü ve para gibi maddi ödüller olabilir (Moberly, Wadder ve Duff; 2005). Partin (2016), ödülleri birçok türde kategorize etmiştir. Ona göre ödüller, hediye şeklinde maddi ödüller olabilir. Örneğin şeker, çıkartma, kalem, kitaplar ve çikolata gibi ödüller maddi ödüllerdir. İkinci olarak, ödüller aktivite şeklinde manevi ödüller olabilir. Örneğin mola vermek, oyun oynamak, öğretmen yardımcısı olmak ve bir şeyi ödünç almak gibi ödüller manevi ödüllerdir. Üçüncü ödül şekli ise sosyal ödüllerdir. Örneğin öğrenciyi sıralamaya sokma, alkışlama, gülümseme ve arkadaşlar ile öğretmenlerin takdiri gibi ödüller sosyal ödüllerdir. Son ödül şekli ise içsel pekiştirme şeklindedir. Örneğin neşe, hedefe ulaşma, öz tatmin, anlamlı mizah ve kendini ifade etme gibi ödüllerdir içsel ödüllerdir.

Ödül ve ceza kullanımının temelinde, insanın acıdan kaçıp zevke yönelme eğilimini kullanma ilkesi yatar. Bir kişi ödül aldıkça, bu durumlar onda bir güdü haline gelebilir ve kişi, bu güdüleri tatmin etmek için birçok davranışta bulunabilir. İstenmeyen davranışların arkasındaki nedenlerden biri, bu güdülerin tatmin edilmesi olabilir (Başaran, 2000).

Eğitimde ceza, genellikle öğretmenin, öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık olarak öğrenciyi hoşuna gitmeyen durumlarla karşı karşıya bırakması veya öğrenciyi hoşlanmadığı işleri yapmaya

zorlaması şeklinde tanımlanabilir (Korkmaz, 2004). Vygotsky (1965), öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltmek için ceza uygulamak yerine, istenilen davranışları örnek göstermenin daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Ona göre, öğretmenin ve öğrencinin bu istenmeyen davranışları konuşarak anlaması önemlidir. Yavuzer'e (2000) göre, ceza, öğrencinin gelecekte uygun davranışlar sergilemesi için hoş olmayan bir deneyim yaşatma amacını taşıyan bir müdahale şeklidir.

Eğitimde ceza türleri, birinci ve ikinci tip cezalar olarak ikiye ayrılır. Birinci tip ceza, öğrencinin istemediği bir duruma maruz kalması, ikinci tip ceza ise öğrencinin istenen bir durumdan mahrum bırakılmasıdır (Erözkan, 2012). Örneğin, kopya çeken bir öğrenci azarlandığında birinci tip ceza, teneffüsten mahrum bırakıldığında ise ikinci tip ceza uygulanmış olur. Ayrıca eğitimde psikolojik, sosyal ve fiziksel cezalar da kullanılır. Psikolojik ceza; uyarı, korkutma veya ilgiyi kesme gibi yöntemlerle uygulanır ve öğrencinin neden cezalandırıldığını anlaması önemlidir (Saban, 2002). Sosyal ceza, öğrenciyi diğer bireylerden izole etmeyi içerir, ancak uzun vadede etkisiz olabilir (Baloğlu, 2001). Fiziksel ceza ise en ciddi ceza türüdür ve öğrencinin kişilik gelişimini olumsuz etkileyebilir, saygı kaybına yol açabilir (Mahiroğlu ve Bulunç, 2003).

Eğitim kurumlarının ana hedefi, öğrencilerin istenilen davranış değişikliklerini göstermelerini sağlamaktır. Bu değişiklikler, yeni davranışların öğretilmesi, mevcut davranışların iyileştirilmesi veya istenmeyen davranışların azaltılması yoluyla gerçekleşebilir. Ancak psikologlar, eğitimciler ve araştırmacılar, cezalandırmanın geçici etkileri ve olumsuz sonuçları üzerinde durmaktadır (Herman, 1977). Cezalandırma, genellikle istenmeyen davranışları anında bastırabilir, ancak uzun vadede kalıcı bir değişiklik sağlamaz ve öğrencilerde olumsuz duygusal tepkilere neden olabilir. Bununla birlikte, ceza yerine pozitif pekiştirme yöntemleri kullanılarak istenilen davranışların teşvik edilmesi daha etkili olabilir (Hund ve Edmund, 1974).

Eğitimciler genellikle istenmeyen davranışların önlenmesi ve istenilen davranışların geliştirilmesi sürecinde cezanın etkisini değerlendirmektedirler. Kısa vadede cezanın etkili olduğu düşünülebilir; çünkü ceza, istenmeyen davranışların engellenmesine yardımcı olabilir. Ancak, cezanın etkisi sadece bu alanda değil, aynı zamanda öğrenciler için bir model oluşturma sürecinde de görülebilir. Öğrenciler genellikle öğretmenin davranışlarını taklit ederler, bu da cezanın ikinci bir etkisi olarak ortaya çıkar. Üçüncü olarak, ceza tekrarlandıkça bireyde bağışıklık gelişebilir ve ceza, düzeltici etkisini kaybedebilir. Bu nedenle, cezanın etkisi hem anlık sonuçlar verirken hem de uzun vadede öğrenciler üzerinde farklı etkiler yaratabilir (Korkmaz, 2004).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitim sürecinde uygulanan ödül ve cezanın öğrenci davranışlarına yansımalarını saptamaktır. Bu yönüyle yapılan çalışma, eğitim alanında birçok önemli soruyu ele almış ve öğretmenlerin bakış açısından bu sorulara cevap aramıştır. Özellikle, ödül ve ceza uygulamalarının öğrenci motivasyonu, öğrenme süreçleri, duygusal gelişim ve sınıf ortamı üzerindeki etkilerini anlamak, eğitimcilerin daha iyi kararlar almasına yardımcı olur ve öğrencilerin daha sağlıklı bir öğrenme deneyimi yaşamasına katkı sağlar. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1- Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2- Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3- Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödülün öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4- Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödülün öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5- Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6- Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

7- Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki cezanın öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
8- Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki cezanın öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Araştırmanın önemi, eğitimde ödül ve ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarına yansımalarını öğretmenlerin bakış açısından anlaşılması ve değerlendirilmesi gerekliliğine dayanmaktadır. Literatürde ve öğretmenlerin genel görüşlerinde çoğunlukla ödüllerin ve cezaların uygulanması gerektiği vurgulanmıştır (Açıkgöz ve Çelik, 2023; Altınkaynak, Bayrak, Taşkın ve Akman, 2018; Babayiğit ve Erkuş, 2016; Demir, Şahin ve Kartal, 2012; Fauziddin, Kusumawati ve Ananda, 2023; Fuad, Suyanto ve Muhammad, 2021; Gümüş, 2014; Hakim, 2018; Hallaç, 2016; Moberly, Waddle ve Duff, 2005; Mwai, Kimengi ve Kipsoi, 2014; Prasetiyo ve Yunarta, 2023; Ritonga, Daulay ve Lubis, 2023; Rizal, 2023; Safrida, 2020; Sadık, 2002; Safrida, 2020; Sak, Sak ve Çiçek, 2016; Sevim ve Karabulut, 2024; Sidin, 2020); Tetik, 2013; Uysal, Altun ve Akgün, 2010; Wardani, 2018; Yaman ve Güven, 2014; Yuningsih ve Sunaryo, 2021). Fakat araştırmacılar tarafından yapılan kapsamlı araştırmalar, ödül ve ceza sistemlerinin öğrenci davranışları üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle ödül sistemlerinin, öğrencileri öğrenme motivasyonlarından uzaklaştırarak, sadece ödül almak için çaba sarf etmeye yönelttiği görülmektedir. Aynı şekilde, ceza sistemlerinin de öğrencilerde korku ve endişe yaratarak; öğrenme sürecini olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur (Aydın, 2000; Bandura, 1963; Başaran,1998; Bolat, 2016; Cameron, 2006; Deci, Koestner ve Ryan; 1999; Dweck, 2007; Glasser, 1985; Gordon, 2003; Gündüz ve Balyer, 2011; Hall, 2009; Holt, 1995; Jones, 1987; Kazancı, 1989; Kohn, 1999; Lepper, Greene ve Nisbett, 1973; Marshall, 2009; McLoyd, 1979; Montessori, 1995; Morrish, 1998; Nelsen, 2006; Piaget, 1954; Reeve, 2006; Rosenberg, 2015; Ryan ve Deci, 2018; Sarıtaş, 2003; Swanson 2001; Vygotsky, 1998). Bu nedenle, bu araştırma, eğitimde ödül ve ceza yerine, öğrencilerin içsel motivasyonlarını güçlendirecek, katılımcı ve özgürleştirici yöntemlere odaklanmanın önemini vurgulamayı amaçlamaktadır. Yapılan alanyazın incelemesinde araştırmacı eğitimde ödül ve ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili herhangi bir nitel çalışmaya rastlamamıştır. Dolayısıyla bu çalışma, eğitimde ödül ve ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarına yansımalarını öğretmenlerin görüşlerine odaklanarak incelemeyi amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma olgu bilim deseninde tasarlanmış nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, araştırılan durumların müdahale edilmeden ve bütüncül bir şekilde incelenmesini amaçlar. Bu yöntem, sayılar yerine gerçekliği yansıtmayı ve bir olayı ayrıntılı bir şekilde ele almayı hedefler. Bilgi toplamada standart araçlar yerine, araştırmacı bizzat bilgi kaynağıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada, derinlemesine veri toplamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olguları inceler. Bu yöntemde araştırmacı görüşmeler yaparak bireylerin yaşam tecrübelerini güvenli bir ortamda paylaşmalarını sağlar (Kirk ve Miller, 1986).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinin İlkadım, Canik ve Atakum ilçelerinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise türü okullarda görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 20 öğretmen oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, nitel araştırmalarda farklı gruplardan veya bağlamlardan katılımcılar seçerek geniş bir bakış açısı kazanmayı hedefler. Bu yöntem, incelenen olgunun çeşitli yönlerini daha iyi anlamak için olabildiğince farklı bilgilerin toplanmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form oluşturulmadan önce alan araştırması yapılmış ve buna göre bir soru havuzu oluşturulmuştur. Havuzdan oluşturulan sorular alanında uzman iki öğretim üyesine inceletilmiş ve onların önerileri doğrultusunda oluşan sorular üç öğretmene okutulmuş ve onlardan da gelen öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir.

Araştırma başlamadan önce öğretmenlerle telefon görüşmeleri ve mesajlaşmalar yapılmış, araştırma hakkında kısa bilgiler verilmiş ve öğretmenlerin uygunluk durumuna göre randevular ayarlanmıştır. Öğretmenlere tekrar araştırma ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Her bir öğretmenle yapılan görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının incelediği olguyu tarafsız bir şekilde ve olduğu gibi gözlemlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Bu kavram, nitel araştırmaların güçlü yönlerinden biri olup, bulguların doğruluğu, okuyucunun, katılımcının ve araştırmacının perspektifine göre belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla, görüşme formu hazırlanırken eğitim bilimleri alanında uzman olan iki kişiden geri bildirim alınmış, bu görüşler doğrultusunda form revize edilmiş ve üç öğretmen üzerinde uygulanarak soruların açık ve uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Ayrıca, araştırma modeli, katılımcı grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi ve bulguların düzenlenme şekli detaylı olarak tanımlanmıştır. Çalışmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla veri kaybını önlemek adına tüm veriler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlere açık uçlu sorular sorularak detaylı bilgi toplanmış, veriler yorum eklenmeden maddeler halinde sunulmuş ve katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir. Bu yöntemle araştırmanın güvenirliğini artırılmaya çalışılmıştır (Rubin ve Rubin, 2005). Ayrıca, sonuç bölümünde veriler uygun şekilde tartışılmış ve aralarındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde, birinci araştırmacının yaptığı dökümlerden üçü rastgele seçilerek ikinci araştırmacı tarafından da incelenmiştir. İki araştırmacı, çalışmanın temalarının içerikle uyumunu kontrol etmiş ve bulguların kavramsal çerçeveyle uyumlu olduğunu, diğer araştırmalarla da desteklendiğini tespit etmiştir. Bu durum, çalışmanın güvenirliğini artıran bir faktör olmuştur (Golafshani, 2003; Maxwell, 2008; Shenton, 2004).

2.5. Verilerin analizi

Nitel araştırmada betimsel analiz ile içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. İçerik analizi, metinleri sistematik ve nesnel bir şekilde inceleyerek anlamları, temaları ve ilişkileri belirler; betimsel analiz ise veri setlerinin temel özelliklerini özetleyip tanımlayarak daha ileri analizlere temel oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizi süreci dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, anlamlı veriler toplanıp ve isimlendirilmiştir. İkinci aşamada, bu veriler benzerlik ve farklılıklarına göre kategorilere ayrılmıştır. Üçüncü aşamada, bu kategoriler tarafsız bir şekilde sunulmuştur. Dördüncü ve son aşamada ise, veriler araştırmacının görüşleriyle desteklenerek sonuçlara ulaşılmıştır. Betimsel analizde, katılımcıların veya gözlemlenen bireylerin görüşlerine vurgu yapmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Her bir öğretmen, numaralandırılarak (Ö1, Ö2 vb.) kodlanmış ve görüşlerin analizi için bu kodlar kullanılmıştır. Verilerin anlamlı bir şekilde sunulabilmesi için elde edilen cevaplar sınıflandırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30.09.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022-789

3. BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problem cümlesi "Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ödül uygulamalarına ilişkin görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödül Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Ödül Uygulamaları	Ödülün Uygulanmasını Savunanlar	Uygulamalar olmalıdır.	Ö11, Ö13, Ö16, Ö18, Ö20
		Motivasyonu yükseltmede etkilidir.	Ö1, Ö5, Ö17, Ö19, Ö20
		Derse ilgilerini artırır.	Ö1, Ö13
		Derslerde düzeni sağlar.	Ö11, Ö12
		Disiplin aşılar.	Ö11
		Sürdürülebilir bir öğrenme sağlar.	Ö14
		Öğretmen-öğrenci ilişkisini kuvvetlendirir.	Ö15
	Ödül Sistemini Eleştirenler	Alışkanlık haline gelir.	Ö9, Ö15
		Kısa süreli etkilidir.	Ö2, Ö9
		İşlevselliğini yitirmiştir.	Ö2
		Bir amaç haline gelir.	Ö7
		Bir yarışmaya dönüşür.	Ö8
		Hayal kırıklığına sebep olur.	Ö9
	Dengeli Yaklaşımı Savunanlar	Hak eden öğrenci almalıdır.	Ö12, Ö16
		Dengeli kullanılması gerekir.	Ö15, Ö17
		Güzel davranışı ödüllendirmek gerekir.	Ö4
		Adil bir şekilde kullanılmalıdır.	Ö17
	Dikkatlice Kullanılmasını Savunanlar	Aşırı kullanılmamalıdır.	Ö10, Ö11
		İçsel ödüller kullanılmalıdır.	Ö9
		Maddi ödül olmamalıdır.	Ö3
		Aynı ödüller verilmemelidir.	Ö6
		Sık sık verilmemelidir.	Ö7
		Abartılı ödüller olmamalıdır.	Ö12
		Süreç odaklı ödüller olmalıdır.	Ö15
		Erdeme yönelik olmalıdır.	Ö15

Tablo 1'de öğretmenlerin ödül uygulamalarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; ödülün uygulanmasını savunanlar, ödül sistemini eleştirenler, dengeli yaklaşımı savunanlar ve dikkatlice kullanılması gerektiğini savunanlar şeklindedir. Ödül uygulamalarına ilişkin görüşlerinde ödülün uygulanmasını savunan öğretmenlerin 5'i "Uygulamalar olmalıdır.", 5'i

"Motivasyonunu yükseltmede etkilidir", 2'si "Derse ilgilerini artırır.", 2'si "Derslerde düzeni sağlar.", 1'i "Disiplin aşılar.", 1'i "Sürdürülebilir bir öğrenme sağlar." ve 1'i de "Öğretmen-öğrenci ilişkisini kuvvetlendirir." şeklinde görüş bildirmiştir. Ödül sistemini eleştiren öğretmenlerin 2'si "Alışkanlık haline gelir.", 2'si "Kısa süreli etkilidir.", 1'i "İşlevselliğini yitirmiştir.", 1'i "Bir amaç haline gelir.", 1'i "Bir yarışmaya dönüşür." ve 1'i de "Hayal kırıklığına sebep olur." şeklinde görüş bildirmişlerdir. Dengeli yaklaşımı savunan öğretmenlerin 2'si "Hak eden öğrenci almalıdır.", 2'si "Dengeli kullanılması gerekir.", 1'i "Güzel davranışı ödüllendirmek gerekir." ve 1'i ise "Adil bir şekilde kullanılmalıdır." şeklinde görüş bildirmişlerdir. Dikkatlice kullanılması gerektiğini savunan öğretmenlerin 2'si "Aşırı kullanılmamalıdır.", 1'i "İçsel ödüller kullanılmalıdır.", 1'i "Maddi ödül olmamalıdır.", 1'i "Aynı ödüller verilmemelidir.", 1'i "Sık sık verilmemelidir.", 1'i "Abartılı ödüller olmamalıdır." ve 1'i de "Süreç odaklı ödüller olmalıdır." şeklinde görüş bildirmiştir. Bazı öğretmenlerin buna ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Ödülün genel olarak öğrencilerin motivasyonunu yükseltmede etkili olduğunu düşünüyorum. (...) Bence bu ödül uygulamaları öğrencilerin motivasyonlarını ve derse olan ilgilerini artırıyor. Ö9: Ödül, öğrencinin istendik davranışı anlık olarak yapmasına yardımcı olur. Ancak ödül kalıcı davranış değişikliği yaratmaz. Yani uzun vadede pek etkili olmaz. Ayrıca ödül çocukta bir süre sonra beklenti oluşturma, alışkanlık haline gelme, hayal kırıklığı gibi birçok olumsuz duruma sebep olabilir. Ö12: Ödüle karşı bakış açım olumlu. Ödül uygulamalarını doğru buluyorum. Ödüller uygulanmalıdır. Ödüller öğrencinin motivasyonunu arttırdığını inanıyorum. Ödül uygulandığı zaman derslerin daha verimli geçtiğini düşünmekteyim. Çok abartılı ödüllere karşıyım çünkü çok abartılı ödüller kullanıldığında eğitimin amacı sapmaktadır. (…) Ö15: Eğitim sürecinde ödül uygulamaları, öğrencileri motive etmek ve olumlu davranışları teşvik etmek için etkili bir araç olabilir. Ancak aşırı kullanımı bağımlılığa neden olabilir ve öğrenmenin doğal motivasyonunu azaltabilir. (…) Ö19: Ödül uygulaması olmalıdır çünkü öğrencilerin motivasyonunun arttığını gözlemliyorum. Derslere karşı hevesleri artıyor. Hiç olmadığı durumlarda öğrencilerin derse karşı pasif olduklarını görüyorum. Ödül aldıklarında aktif hale geliyorlar onları daha eğlenceli ve mutlu buluyorum bu yüzden de ödül uygulamaya devam ediyorum. (…)

3.2. Öğretmenlerin Ödül Yöntemlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesi "Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ödül yöntemlerine ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödül Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Ödül Yöntemleri	Ödül kullanmayanlar	Ödül yöntemleri yorucudur.	Ö2
		Öğrenmenin dışına çıkan bir süreçtir.	Ö15
	Maddi ödüller kullananlar	Hediye veriyorum.	Ö1, Ö9, Ö11, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20
	Manevi ödüller kullananlar	Sözlü dönütler veriyorum.	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13
		Simgesel ödüller kullanıyorum.	Ö7
	Kişiye özel ödüller kullananlar	Herkes için geçerli değildir.	Ö3, Ö6
	Eğitimsel ödüller kullananlar	Artı puan veriyorum.	Ö12, Ö16, Ö18

Tablo 2'de öğretmenlerin ödül yöntemlerine ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri beş kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; ödül kullanmayanlar, maddi ödül, manevi ödül, kişiye özel ödül ve eğitimsel ödüllerdir. Öğretmenlerin ödül uygulamalarına ilişkin görüşlerini bildirmiştir. Buna göre,

ödülü kullanmayan öğretmenlerin 1'i "ödül yöntemlerinin yorucu olduğundan" ve 1'inin de "öğrenmenin dışına çıkan bir süreç olduğundan" bahsetmiştir. Maddi ödül kullanan öğretmenlerin 7'si "hediye verdiğini" belirtmiştir. Manevi ödül kullanan öğretmenlerin 7'si "sözlü dönütler verdiğini" ve 1'nin de "simgesel ödüller" kullandığı sonucu çıkmıştır. Kişiyi özel ödül kullanan öğretmenlerin 2'si "ödül herkes için geçerli olmadığı için "kişiye özel kullanılması gerektiğini" savunmuştur. Kanaat notu olarak ödül kullanımında öğretmenlerin 3'ünün "ödül olarak artı puan verdiği" sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin en çok manevi ve maddi ödülleri tercih ettikleri saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö3: Her ödülün herkes için geçerli genel bir etkisi olmayabilir, ben genelde kişiye cazip gelecek ödülü, kişi için uygun yöntemle uyguluyorum. Ö11: Ödül uygulamalarını, öğrencilerin olumlu davranışlarını teşvik etmek için kullanıyorum(…) Ödül olarak basit bir övgü veya öğrencinin ilgi alanına uygun bir küçük hediye kullanabilirim. Ö16: Ödül uygulamalarını kullanıyorum. Gerek sınavlarda gerekse sınıf içi etkinliklerde kullanıyorum. Öğrenci derse hazırlanarak geldiyse ona artı puan veriyorum. Sınavında da o çabayı görürsem öğrenciye artı puan veririm. Sorunun cevabını yanlış yapsa bile gidişatından onun çok çalıştığını ve çalışmadığını anlayabilirim. (…) Ö19: Ödül uygulamalarını sınıf içi etkinliklerde daha çok kullanıyorum. Örneğin öğrenci derse katılırsa sözlü notunu yüksek veriyorum. Soruları doğru cevap verdikçe onlara artı puan veriyorum. (…) Ö20: Çıkartmalar kullanıyorum, bazı öğrencilere ödül olarak bazen çikolata alıyorum. Sınavdan en yüksek notu alana bir küçük hediye alıyorum.

3.3. Öğretmenlerin Ödülün Öğrenci Davranışlarındaki Olumlu Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt problem cümlesi "Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde uygulanan ödül uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ödül uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödülün Öğrenci Davranışlarındaki Olumlu Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Ödülün Davranışlara Olumlu Yansımaları	Motivasyon Artışı	Motivasyonları artıyor.	Ö10, Ö16
		Heveslendiriyor.	Ö9
	Psikolojik Etkiler	Özgüven artışı sağlıyor	Ö7, Ö11
		Sosyalleşmeye başlıyor.	Ö13
		Sevgi ve saygıyı arttırır.	Ö15
	İstenen Davranış Değişikliği	Derse ilgilerini artırır.	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10,Ö12, Ö17, Ö18, Ö19
		Disiplin kazandırıyor.	Ö1, Ö4, Ö20
		Çalışma alışkanlığı kazandırıyor.	Ö8
		Sorumluluk bilinci kazanıyor.	Ö14

Tablo 3'te öğretmenlerin ödül uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri üç kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; motivasyon artışı, psikolojik etkiler ve istenen davranış değişikliğidir. Ödül uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerinde, motivasyon artışı olduğunu düşünen öğretmenlerin 2'si "öğrencilerin motivasyonlarının arttığını" ve 1'i "heveslendiklerini" bildirmiştir. Psikolojik etkilerinden bahseden öğretmenlerin 2'si "özgüven artışı sağladığını", 1'i "sosyalleşmeye başladıklarını" ve 1'i ise "sevgi ve saygıyı arttırdığını" belirtmiştir. İstenen davranış değişikliğine vurgu yapan öğretmenlerin 9'u "öğrencilerin derse ilgilerinin arttığını" belirtmiştir. 3'ü "disiplin kazandırdığını", 1'i "çalışma alışkanlığı kazandıklarını" ve 1'inin ise "sorumluluk bilinci kazandığını" bildirmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri çoğunlukla ödüllerin istendik davranışların kazandırılmasında etkili olduğun yönündedir. Bununla ilgili öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö5: Olumlu yönü ise aralıklarla verilen ödül öğrenci motivasyonunu diri tutar öğrenci dersten keyif alarak öğrenir öğretmeninden ödül alması kendisini değerli hissetmesine sebep olur. Ö11: Ödüller, öğrencilerin davranışlarını yönlendirmede potansiyel olarak olumlu bir etki yaratabilir. (…) Ö15: Çocuklara olumlu davranışları için verilen ödüllerin (olumlu geri dönüt, madalya vs.) yararlı olduğunu çünkü öğrenim ortamı içinde sevgiyi, işbirliğini, saygıyı, paylaşımı vs. çoğaltmanın bir yolu olduğunu düşünüyorum. Ö17: Ödüllerin öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımaları önemli bir rol oynayabilir. Öğrencilere başarıları için ödül vermek, motivasyonlarını artırabilir ve olumlu davranışları teşvik edebilir. Bu, öğrencilerin derslere daha fazla katılım göstermelerini, çaba sarf etmelerini ve hedeflere odaklanmalarını sağlayabilir. Ayrıca, öğrencilere değer verildiği hissini kazandırarak özgüvenlerini artırabilir. Ancak, ödül uygulamalarının dengeli ve adil bir şekilde yapılmış olması, öğrenciler arasında rekabetin aşırıya kaçmaması ve öğrenme sürecinin ödül odaklı olmaması önemlidir. Ödüller, öğrencilere olumlu davranışları sürdürme ve geliştirme konusunda güçlü bir motivasyon sağlayabilir. Ö19: Ödül alan öğrenci kendini önemli ve başarılı hissetmeye başlıyor. Derse daha fazla katılmak için önde oturmak istiyor. Ayrıca daha iyi öğrenci olmak için çaba sarf ediyor. (…)

3.4. Öğretmenlerin Ödülün Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt problem cümlesi "Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki uygulanan ödülün öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımasına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ödülün öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımasına ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödülün Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Ödülün Davranışlara Olumsuz Yansımaları	Dışsal Motivasyon	Ödüle bağımlı hale geliyor.	Ö2, Ö3, Ö8, Ö14, Ö20
		Ödül olmayan durumlara kayıtsız kalıyor.	Ö1
		Çıkar sağlamaya çalışıyorlar.	Ö13
	İçsel Motivasyon	İçsel motivasyonu zayıflatır	Ö10, Ö11
	Psikolojik Etkileri	Ödüle ulaşmak için rol yapıyorlar.	Ö4, Ö6, Ö16, Ö17
		Şımarıklığa sebep oluyor.	Ö5
		Hayal kırıklığına sebep oluyor.	Ö9
	İstenmeyen Davranış Değişikliği	Olumsuz davranış tekrarlıyorlar	Ö6, Ö15
		Akranlarıyla zıtlaşma yaşıyorlar.	Ö7, Ö19
		Akranlarıyla rekabette oluyor.	Ö12, Ö18

Tablo 4'te öğretmenlerin ödül uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; dışsal motivasyon, içsel motivasyon, psikolojik etkileri ve istenmeyen davranış değişikliği şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Öğretmenlerin ödülün öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımasına ilişkin görüşlerinde dışsal motivasyona vurgu yapan öğretmenlerin 5'inin "öğrencilerin ödüle bağımlı hale geldiğini", 1'inin "ödül olmayan durumlara kayıtsız kaldıklarını", 1'inin "çıkar sağlamaya çalıştıklarını" belirtmiştir. İçsel motivasyona vurgu yapan 2 öğretmenin "içsel motivasyonu zayıflattığını" bildirdiği görülmektedir. Psikolojik etkilerinden bahseden 4 öğretmenin "öğrencilerin ödüle ulaşmak için rol yaptıklarını", 1'inin "şımarıklığa sebep olduğu" ve 1'inin de "hayal kırıklığına sebep oluyor" şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. İstenen davranış değişikliğinden bahseden öğretmenlerin 2'sinin "öğrencilerin olumsuz davranışlarını tekrarladığını", 2'sinin "akranlarıyla zıtlaşma yaşadıklarını" ve 2'sinin de "akranlarıyla

rekabet içinde olduklarını" belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri çoğunlukla ödülün dışsal motivasyona olumsuz etki ettiği yönündedir. Buna göre öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Sürekli dışsal bir motivasyona ihtiyaç duyması, ödül olmadan istenilen davranışı göstermemesi, her uygulamada ödül beklentisine girmesi, ödül olmayan durumlarda kayıtsızlık göstermesi gibi olumsuz yansımaları olabilir. (…) Ö4: Olumsuz olarak düşündüğümüzde ise devamlı bir davranışın sonunda ödülün geleceğini düşünür ve bu durumda çocukta kazandırmak istediğimiz davranışların kazanılmadığını sadece ödül için yapılmasını sağlanılmış olunur. Ö5: Ödül çok fazla verilirse kazanımlar değersizleştirme öğrenciler şımarabilir her davranıştan sonra ödül beklentisine girer öğrenmek için değil ödül almak için o davranışı gerçekleştirir öğretmeni bir ödül kaynağı olarak görür öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azaltır. Ö7: Ödül alışkanlık yapıyor ve davranışı olumsuz etkiliyor. Öğrencilerimden başarılı olanlara ödül verince hemen akabinde ben yaptım siz yapamazsınız gibi tanırlar sergilemeye başlıyorlar. Yapamayınca da agresifleşiyorlar. Ö9: Ödül çocukta hayal kırıklığı, beklenti içine sokma, alışkanlık haline gelme belki başarısız öğrenciler için okula, derse ve öğretmene, arkadaşına karşı olumsuz tutum geliştirme gibi birçok duruma sebep olabilir.(…)

3.5. Öğretmenlerin Ceza Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın beşinci alt problem cümlesi "Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ceza yöntemlerine ilişkin görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ceza Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Ceza Yöntemleri	Cezayı Uygulamayanlar	Ceza yöntemlerini kullanmıyorum.	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6
	İkinci Tip Ceza Kullananlar	Sınıftan dışarı çıkarırım.	Ö1, Ö11, Ö14, Ö16, Ö19
		Ders etkinliklerine dâhil etmiyorum.	Ö18, Ö20
		Teneffüse çıkarmıyorum.	Ö7
	Kişiye Özel Ceza Kullananlar	Her ceza herkes için geçerli değildir.	Ö3
	Alternatif Yöntemler Kullananlar	Eğitici cezalar kullanıyorum.	Ö8, Ö9, Ö14
		Öğrenciyle iletişime geçiyorum.	Ö10, Ö17
		Rehberlik servisine yönlendiriyorum.	Ö12
		Seçenek veriyorum.	Ö15

Tablo 5'te öğretmenlerin ceza yöntemlerine ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; cezayı uygulamayanlar, ikinci tip ceza kullananlar, kişiye özel ceza kullananlar ve alternatif yöntemler kullananlar şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Öğretmenlerin ceza yöntemlerine ilişkin görüşlerinde ceza yöntemlerini uygulamayan öğretmenlerin 4'ü "ceza yöntemlerini kullanmadığını" belirtmiştir. İkinci tip ceza yöntemlerini uygulayan öğretmenlerin 5'i "sınıftan dışarı çıkardıklarını", 2'sinin "sınıf etkinliklerine dâhil etmedikleri" ve 1'inin ise "teneffüse çıkarmadığı" sonucuna ulaşılmıştır. Kişiye özel ceza kullanan 1 öğretmen "her cezanın her öğrenci için geçerli olmadığını" belirtmiştir. Alternatif yöntemler kullanan öğretmenlerin 3'ü "eğitici cezalar kullandığını", 2'sinin "öğrenciyle iletişime geçtiğini", 1'inin "rehberlik servisine yönlendirdiği" ve 1'inin ise "seçenek verdiği" saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğunlukla ikinci tip cezalardan sınıftan dışarı çıkarma yöntemini uygulamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Cezayı da kullandığım oldu ödül kadar sık olmasa da. Örneğin sınıf huzurunu bozan öğrencimi sınıftan dışarı çıkardım. Arkadaşlarına hatalı davranışlar yapan öğrencileri sınıf içerisinde herkesin önünde hata yaptıkları arkadaşlarından özür dilettiğim de oldu. (…) Ö8: Cezaları ise olumsuz davranışları düzeltmek ve sınıf düzenini sağlamak için kullanıyorum, ancak cezaların eğitici olması ve haysiyet kırıcı olmamasına dikkat ediyorum.

Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlayarak yöntemleri uyarlıyorum. Ö12: Ceza uygulamalarını sınıfta yaygın olarak kullanmıyorum. Öğrencileri rencide etmemeye çalışıyorum. Bariz bir hata olmadıkça bunu görmezden geliyorum. Okul düzenini bozacak ağır hatalarda okul yönetiminin uyguladığı cezalara başvuruyorum. Sınıf içinde cezaları kullanmamaya çalışıyorum. (…) Ö16: Saygısız öğrenciden asla haz etmem. Dersime, emeğime vs. hiçbir şekilde saygısızlık yapılsın kabul etmem. Dersimdeki kuralları ilk derste öğrencilere söylerim. (…) Ö19: Ceza yöntemlerini çok uç durumlarda kullanıyorum ama bu cezanın türüne de bağlı. (…)

3.6. Öğretmenlerin Cezanın Öğrenci Davranışlarındaki Olumlu Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın altıncı alt problem cümlesi "Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde uygulanan ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Cezanın Öğrenci Davranışlarındaki Olumlu Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Cezanın Davranışlara Olumlu Yansımaları	İstenen Davranış Kazanımı	Sorumluluk sahibi oluyorlar.	Ö1, Ö8, Ö14, Ö17
		Disiplinli oluyorlar.	Ö3, Ö14, Ö17
		Hatasını anlıyor.	Ö9, Ö14, Ö19
		Derste sessiz oluyorlar.	Ö2
		Çaba gösteriyor.	Ö20
	İstenmeyen Davranıştan Kaçma	Olumsuz davranışlarını değiştirir.	Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19
		Diğer öğrencilere örnek olur.	Ö8, Ö19
		Kötü davranışlardan uzaklaşır.	Ö18
	Davranışa Yansıması	Olumlu bir yansıması yoktur.	Ö4, Ö6, Ö7, Ö13, Ö15

Tablo 6'da öğretmenlerin ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri üç kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; istenen davranış kazanımı, istenen davranıştan kaçma ve davranışa yansıması şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Öğretmenlerin istenen davranışları sağlamada öğretmenlerin 4'ünün "öğrencilerin sorumluluk sahibi olduğundan", 3'ünün "disiplinli olduklarından", 1'inin "hatasını anladığını", 1'iinin "derste sessiz olduklarını" ve 1'inin de "çaba gösterdiklerinden" bahsetmiştir. İstenmeyen davranıştan kaçma boyutunda öğretmenlerin 9'unun "öğrencilerin olumsuz davranışlarının değiştiğini", 2'sinin "diğer öğrencilere örnek olduğunu" ve 1'inin de "kötü davranışlardan uzaklaştıklarını" belirtmiştir. Öğretmenlerin 5'i ise "cezanın herhangi bir olumlu yansıması olmadığından" bahsetmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşlerinin çoğunluğu cezanın istenmeyen davranıştan kaçınmayı sağladığı yönündedir. Buna göre öğretmenlerin cezanın öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımasına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Kısa sürede yine ödüldeki gibi motivasyonu artırabilir, öğrenciyi yine istenilen davranışa yönlendirir, davranış düzeltir, disiplin sağlar, sınıfı kontrol etmeyi kolaylaştırır, öğrencileri olumsuz davranışlarının sorumluluğunu almalarını sağlar ve hesap verebilirliği artırır, öğrencilere güvenli bir ortam yaratır. Ö3: Bir kere bağırıp çağırıp şiddet uygulamaya dayalı bir ceza sistemini kesinlikle doğru bulmuyorum. Bu hiçbir canlıya yakışır bir caydırma yöntemi olamaz. Fakat bütün yöntemlerin denendiği ve son aşama olan cezaya mecbur kalındığı bir ortamda, sevilen şeylerden mahrum bırakma şeklindeki cezaları mecbur kullanıyoruz. (…) Ö10: Cezalar, öğrencilerin olumsuz davranışlarını düzeltmelerine yardımcı olabilir. İstenmeyen davranışların sonuçlarına karşı karşılaşma, öğrencilere bu davranışlardan kaçınma motivasyonu verebilir. Disiplinli bir sınıf ortamının korunması ve sınıf kurallarına

uyulması için cezaların kullanılması gerekebilir. Ö13: Cezanın öğrenci üzerinde olumlu bir yansıması bulunmamaktadır. İstenmeyen davranışı yapmaması onun davranışlarında olumlu gelişme olduğunu göstermez. Korkudan dolayı istediğimizi yaptığı anlamına gelir. Ö17: Cezanın olumlu etkileri genellikle disiplini sağlamak ve öğrencilere belirli kurallara uyma sorumluluğunu öğretmektir. Ancak, bu sürecin adil, tutarlı ve öğrenci ile iletişimi içeren bir yaklaşımla yapılması önemlidir.

Öğretmenlerin Cezanın Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın yedinci alt problem cümlesi *"Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?"* şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Cezanın Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Cezanın Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımaları	Psikolojik Etkiler	Cezaya alışır.	Ö1, Ö5, Ö15, Ö20
		Korku ve nefret duyguları oluşur.	Ö4, Ö6, Ö12, Ö13
		Motivasyonu azaltır.	Ö1, Ö11, Ö17
		Travma etkisi yaratır.	Ö4, Ö9, Ö18
		Özsaygısı azalır.	Ö8, Ö10
		Stres ve anksiyeteyi artırır.	Ö14,Ö17
		Üzüntü ve mahcubiyet oluşur.	Ö19
	Eğitimsel Etkiler	Öğrenmeye isteği azalır.	Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö14,Ö15,Ö16
		Okuldan uzaklaşır.	Ö9
	Sınıf İlişkiler	Sınıf içi ilişkileri bozar.	Ö1, Ö9, Ö10,Ö14,Ö17
		Öğretmenle ilişkisini bozar.	Ö9, Ö10, Ö16
	İstenmeyen Davranışlar	İstenmeyen davranışlar artar.	Ö1, Ö2, Ö7, Ö12
		Davranışlarda bozulmalar oluşur.	Ö12, Ö18
		Yalan konuşmaya başlar.	Ö13

Tablo 7'de öğretmenlerin ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; psikolojik etkileri, eğitimsel etkileri, sınıf ilişkileri ve istenmeyen davranışlar şeklindedir. Psikolojik etkilerden bahseden öğretmenlerin 4'ü "öğrencilerin cezaya alışacaklarını", 4'ünün "öğrencilerde korku" ve "nefret duyguları olacağını", 3'ünün "motivasyonu azalacağını", 3'ünün "travma etkisi yaratacağını", 2'sinin "özsaygısı azalacağını", 2'sinin "stres ve anksiyete artıracağını" ve 1'inin de "üzüntü ve mahcubiyete neden olacağını" bildirmiştir. Eğitimsel etkilerden bahseden öğretmenlerin 6'sı "öğrenme istediği azaltacağını" ve 1'inin de "öğrencinin okuldan uzaklaşacağını" belirtmiştir. Sınıf ilişkilerine vurgu yapan öğretmenlerin 5'i "sınıf içi ilişkileri" ve 3'ünün de "öğretmenlerle ilişkisini bozduğunu" belirtmiştir. İstenmeyen davranışlara vurgu yapan öğretmenlerin 4'ü "istenmeyen davranışlar arttığını", 2'si "davranışlarda bozulmalar oluştuğunu" ve 1'i de "yalan konuşamaya başladıklarını" bildirmiştir. Bu bağlamda öğretmenler cezanın en çok psikolojik etkilerinin öğrencilerin davranışlarına olumsuz yansıdığını belirtmiştir. Buna göre öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Uzun dönemde içsel motivasyonu azaltır, olumsuz duygular geliştirir, bir süre sonra cezaya alışılır ve bağışıklık kazanılır ve cezalar etkisini kaybeder, sınıf içi ilişkileri bozar, öğrencinin öğrenmeye ilgisi azalır, okula karşı olumsuz tutum gelişir, akademik başarı düşer, öğrenciler cezaya karşı daha da istenmeyen davranışlar gösterebilir. Ö8: Aşırı sert veya haksız cezalar, öğrencilerde olumsuz duygusal tepkilere yol açabilir. Bu durum,

öğrencilerde öğrenme sürecine karşı olumsuz duyguların gelişmesine neden olabilir. Sürekli ceza uygulamaları, öğrencilerin özsaygısını zedeleme riski taşır. (…) Ö9: Doğrudan çocuğa yönelik olarak verilen cezalar çocukta ağır travmalara yol açabilir. Okula, öğretmene, derse, arkadaşlarına karşı olumsuz tutum geliştirmesine yol açar. Akademik olarak gerileyebilir. Uzun vadede tüm hayatına olumsuz olarak yansıtabilir. Ö10: Cezaların olumsuz yansımaları da vardır. Öncelikle, cezaların öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceği unutulmamalıdır.. (…) Ö13: Genellikle olumsuz özellikler gözlemliyorum. Öğrenci okula ve öğretmenine kin duygusunu besliyor. Öğrencinin kin duygunu ön plana çıkarıyoruz hata yapıyoruz. Baskı hissediyor üzerinde yalanlar konuşmaya başlıyor artık ceza yememek için yalanı tek çıkış kapısı buluyor. Buna sebep olan biziz. Ö14: Sıkça ceza uygulamak, öğrencilerde stres ve anksiyete yaratabilir. Bu durum, öğrenme ortamında olumsuz bir atmosfer yaratabilir. Ayrıca okula ve öğrenmeye karşı uzun vadeli bir önyargı ve negatif düşünce geliştirebilirler.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin ödül uygulamaları ile ilgili görüşleri saptanıştır. Sonuca bakıldığında, öğretmenlerin görüşleri, ödül uygulamalarının öğrencilerin motivasyonunu artırmada etkili olduğu yönündedir. Katılımcılar, "Ödüllerin genel olarak öğrencilerin motivasyonunu yükselttiği" ve "istendik davranışların anlık olarak gerçekleştirilmesine yardımcı olduğu" görüşünü paylaşmışlardır. Literatürde de ödüller, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde motivasyonlarını artıran önemli bir pekiştirme aracı olarak tanımlanmaktadır (Chen, 2023; Horner ve Edmund, 2009). Ayrıca, ödülün davranış sonrasında istenen tepkiyi pekiştiren bir unsur olduğu ve hatta azarlama gibi uygulamaların bile davranışta artış sağladığında ödül olarak değerlendirilebileceği vurgulanmıştır (Ching, 2012; Skinner, 2014).

Öte yandan, bazı görüşler ödüllerin uzun vadede kalıcı bir motivasyon sağlamadığına dikkat çekmiştir. Montessori (1995) ve Holt (1995), ödül ve ceza gibi dışsal motivasyon araçlarının öğrencilerin içsel motivasyonlarını zayıflatabileceğini ve öğrenme sürecinde doğal merak ve ilgiye zarar verebileceğini ifade etmiştir. Montessori yöntemi, çocukların içsel motivasyonlarını destekleyen ve kendi kendilerini düzenleme becerilerini geliştiren bir yaklaşımı benimseyerek, dışsal pekiştireçlerin eğitimde kullanılmasını eleştirmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin bir kısmı, ödüllerin uzun vadede kalıcı davranış değişikliği yaratmadığını ve içsel motivasyonu teşvik etmenin daha etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Deci ve Ryan'ın (1985) öne sürdüğü motivasyon teorisine göre, içsel motivasyon, bireylerin öğrenme süreçlerinde daha kalıcı ve sağlıklı sonuçlar doğurmakta, dışsal ödüllerin ise uzun vadede motivasyonu azaltabilmektedir (Deci ve Ryan, 2018). Sonuç olarak, ödüller kısa vadeli motivasyon artırıcı etkileriyle öne çıksa da, içsel motivasyonu destekleyen yaklaşımlar eğitimde daha kalıcı ve etkili sonuçlar sağlayabilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin ödül yöntemleri ile ilgili görüşleri saptanıştır, Öğretmenlerin ödül yöntemleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde, en çok maddi ödülleri tercih ettikleri görülmüştür. Maddi ödüller arasında şeker ve çikolata gibi hediyeler yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu bulgu, Hakim'in (2018) çalışmasında öğretmenlerin ilgi çekici maddi ödüller kullandığı, Saban (2002) ve Küçükahmet'in (2003) ise maddi ödüllerin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu savunduğu sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Pehlivan, Köseoğlu ve Şen (2018) çalışmasında öğretmenlerin maddi ödülleri sıklıkla tercih ettikleri ancak bunun yanında psikolojik ve sosyal ödüller de kullandıkları saptanmıştır. Buna karşın, Yaman ve Güven'in (2014) çalışmasında öğretmenlerin manevi ödülleri daha çok tercih ettiği; Yılmaz (2007) ile Gündoğdu'nun (2007) araştırmalarında ise psikolojik ve sosyal ödüllerin etkili bulunduğu görülmüştür. Çelik (2006) ise sözel, sembolik, nesnel ve sosyal ödüllerin öğretmenler tarafından yaygın şekilde kullanıldığını vurgulamıştır. Manevi ödüller bağlamında, Güzelyurt ve arkadaşlarının (2019) araştırması, öğretmenlerin "aferin" ifadesi, övgü, tebrik ve sarılma gibi yöntemlere de başvurduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenler, ödülleri genellikle öğrencilerin olumlu davranışlarını teşvik etmek ve sınıf kurallarına uyum sağlamak amacıyla kullandıklarını belirtmiştir. Bolat (2016), ödül yöntemlerinin öğrencilerde kısa vadeli motivasyon sağladığını ancak dışsal motivasyona bağımlılık yaratabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, Dweck (2007), ödül yerine öğrencilerin çabalarına ve öğrenme süreçlerine odaklanan övgülerin daha etkili olduğunu savunurken, Guskey (2008, 2009), yapıcı geri bildirimlerin ödülden daha kalıcı etkiler yaratabileceğini vurgulamaktadır. Ödüllerin olumsuz etkileri üzerinde duran Coloroso (2002), ödül yöntemlerinin öğrencilerin içsel motivasyonlarını baskılayabileceğini ve uzun vadede olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir. Bunun yerine, adalet, empati ve destekleyici yaklaşımlar vurgulanmıştır. McGonigal (2011) ise oyunlaştırma gibi yöntemlerle öğrenme sürecini daha keyifli ve katılımcı hale getirmenin öğrencilerin motivasyonunu artırabileceğini savunmuştur.

Sonuç itibariyle, öğretmenlerin ödül tercihleri genellikle maddi ödüller etrafında şekillense de, manevi ödüller ve psikolojik destek yöntemleri de önemli bir yer tutmaktadır. Ödül yöntemlerinin doğru kullanımı, öğrencilerde kısa vadeli motivasyon sağlarken, bu yöntemlerin içsel motivasyonu destekleyici bir şekilde planlanması uzun vadeli etkiler açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin ödülün öğrenci davranışlarına olumlu yansıması ile ilgili görüşleri saptanıştır. Öğretmenlerin ödül kullanımı ile ilgili genel görüşleri, ödüllerin öğrencilerde olumlu davranış değişikliklerini teşvik ettiği yönündedir. Ödüllerin istendik davranışları kazandırmada etkili olduğunu düşünen öğretmenler, sınıf kurallarına uyma ve derse aktif katılım gibi davranışları ödüllerle teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Bu görüşler, Orji, Alslaity ve Chan'in (2023) çalışmasında ödüllerin davranış değişikliği uygulamalarında olumlu etkiler yarattığı ve motivasyonu artırdığı sonucuyla paralellik göstermektedir. Turhan ve Yaraş (2013) ise ödüllerin, öğrenciler tarafından hoş karşılanan pekiştireçler olduğunu ve doğru davranışları teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, ödüllerin olumlu yansımaları arasında öğrencilerin motivasyonunun artması, özgüven kazanmaları ve öğrenme sürecine daha etkin katılmaları yer almaktadır.

Taşdemir ve Taşdemir'in (2016) çalışması, öğretmenlerin, öğrencilerin çaba göstermesini ve başarılarını artırmasını teşvik etmek için çeşitli ödüllendirme yöntemlerini kullandığını ortaya koymaktadır. Navaro (2001) da ödüllerin, öğrencilerin motivasyon düzeylerini artıran önemli bir araç olduğunu savunmaktadır. Diğer yandan, ödül kullanımının olumsuz yönleri de sıklıkla dile getirilmiştir. Özellikle sürekli dışsal ödül kullanımı, öğrencilerin içsel motivasyonlarını zayıflatabileceği ve öğrenme sürecini yüzeysel bir motivasyonla sınırlayabileceği ifade edilmiştir. Lepper (1988) ve Deci, Koestner ve Ryan (2001), dışsal ödüllerin kısa vadede etkili olabileceğini, ancak uzun vadede içsel motivasyonu zayıflatabileceğini belirtmişlerdir. Dweck (2007) ise sürekli başarıyı övmeye dayalı ödüllerin, öğrencilerde sabit bir zihniyet oluşturabileceğini ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, ödül odaklı bir sınıf ortamının işbirliğini ve yardımlaşma kültürünü zayıflatabileceği de belirtilmiştir. Slavin (2018), ödül sistemlerinin öğrenciler arasında rekabeti artırarak iş birliği yerine bireysel başarıya odaklanılmasına neden olabileceğini ifade etmiştir. Glasser (1985) ise dışsal ödüllerin, öğrencilerin sorumluluk ve içsel motivasyon geliştirmelerini engelleyebileceğine dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin ödül uygulamalarına dair görüşleri genellikle ödüllerin olumlu etkileri etrafında şekillense de, ödüllerin yanlış veya aşırı kullanımının içsel motivasyonu zayıflatabileceği ve istenmeyen davranışlara yol açabileceği de vurgulanmaktadır. Bu nedenle, ödül stratejilerinin dengeli ve doğru bir şekilde uygulanması, hem kısa vadeli motivasyon sağlamak hem de uzun vadeli davranış değişikliklerini desteklemek açısından önemlidir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin ceza uygulamaları ile ilgili görüşleri saptanmıştır. Sonuca bakıldığında öğretmenlerin ceza uygulamalarına ilişkin görüşleri iki temel bakış açısında toplanmaktadır; cezanın gerekli ve etkili olduğunu savunanlar ile cezanın olumsuz etkilerine vurgu yapanlar. Cezanın disiplin sağlamak, istenmeyen davranışları önlemek ve öğrencilerde sorumluluk bilinci oluşturmak için kullanılabileceğini savunan öğretmenler, bu yöntemin dikkatli bir şekilde uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğretmen cezayı "istenmeyen davranışlara yönelik

bir tür önlem" olarak tanımlarken, bir diğer öğretmen "Cezalar kişiliği zedeleyici olmamak şartıyla uygulanabilir." demiştir. Bu görüşler, Bandura'nın (1971) cezanın dikkatli ve ölçülü kullanımı önerisiyle örtüşmektedir.

Diğer yandan, cezanın olumsuz etkilerine dikkat çeken öğretmenler, cezanın öğrencilerin içsel motivasyonunu zayıflatabileceğini ve onur kırıcı cezaların uzun vadede olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen, "Ceza çocuğu daha çok istenmeyen davranışa sevk ediyor" şeklinde görüş bildirirken, bir diğeri "Ceza sistemi öğrencide kin ve intikam duyguları yaratabilir" demiştir. Bu tür görüşler, literatürdeki çalışmalarla uyum göstermektedir. Örneğin, Kohn (1999), cezanın genellikle kısa vadeli sonuçlar sağladığını, ancak uzun vadede içsel motivasyonu azaltabileceğini ve özgüvene zarar verebileceğini savunmuştur. Piaget (1954) de cezayı çocukların bilişsel gelişimine ve öğrenme motivasyonuna olumsuz etkileri nedeniyle eleştirmiştir. Araştırmalar, cezanın öğrencilerde çeşitli olumsuz duygulara yol açtığını ortaya koymaktadır. Gündüz ve Balyer (2011) ve Lewis (2001), cezaya maruz kalan öğrencilerin haksızlığa uğradıklarını düşünme, utanma, kendilerini küçük düşmüş hissetme, öğretmene karşı olumsuz duygular geliştirme ve derse ilgilerini kaybetme gibi olumsuz tepkiler verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, cezanın öğrenciler arasında işbirliği yerine rekabeti artırabileceği ve öz düzenleme becerilerini zayıflatabileceği vurgulanmıştır (Vygotsky, 1998).

Sonuca bakıldığında, öğretmenlerin ceza uygulamalarına dair görüşleri, cezanın kısa vadede istenmeyen davranışları önleyebileceğini savunanlar ve cezayı öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yarattığı için eleştirenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Literatürde ise ceza uygulamalarının genellikle uzun vadeli olumsuz etkilerine vurgu yapılmaktadır. Bu durum, eğitimde ceza yerine rehberlik edici, destekleyici ve olumlu pekiştirme yöntemlerinin tercih edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmenlerin ceza yönetmleri ile ilgili görüşleri saptanıştır. Sonuca göre öğretmenler, ceza yöntemlerini genellikle disiplin sağlamak, istenmeyen davranışları önlemek ve öğrencilerin sosyal hayata uyumunu kolaylaştırmak amacıyla kullanmaktadır. Özellikle ikinci tip cezalar (örneğin sınıftan veya teneffüsten çıkarma) sıkça tercih edilmekte ve caydırıcı olduğu düşünülmektedir (Can ve Ermeydan, 2017; Altınkaynak, Bayrak, Taşkın ve Akman, 2018). Bazı öğretmenler, cezanın nedeninin öğrencilere açıklanmasını ve fiziksel cezalardan kaçınılmasını önermektedir.

Ceza yöntemleri arasında sözlü uyarı, ödev verme, puan kırma, sınıf temizliği yaptırma gibi uygulamalar yer alırken, bazı öğretmenler cezadan önce öğrencilerle iletişim kurmanın gerekliliğini ve cezanın ise son çare olarak düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Sevim ve Karabulut, 2024; Korkut ve Karataş, 2019). Literatürde ise cezaların öğrenmeyi engellediği, öğrencilerde özgüven kaybına ve motivasyon düşüklüğüne yol açtığı belirtilmiştir (Glasser, 1985; Dewey, 1997). Fiziksel ceza kullanımının gelişmemiş ülkelerde daha yaygın olduğu; Türkiye'de bu tür uygulamaların azaldığı, ancak cezanın gerekliliği konusunda benzer görüşlerin sürdüğü ifade edilmektedir (Khanal ve Park, 2016; Khateeb, 2015). Literatürde cezanın olumsuz duygulara, yüksek kaygıya ve sosyal içe kapanmaya yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır (Carver ve White, 1994; Gray ve McNaughton, 2000).

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğretmenlerin ödül uygulamaları ile ilgili görüşleri saptanıştır. Sonuca göre, öğretmenlerin cezanın öğrencilerin davranışlarına etkisi hakkındaki görüşlerinin çoğu, cezanın istenmeyen davranışları engellediği yönündedir (Babayiğit ve Erkuş, 2016; Çetin, 2002; Geiger, 2000; Gündoğdu, 2007; Infantino ve Little, 2005; Mauldin, 2002; Warnick, 2024). Öğretmenler, cezanın öğrencilerin hatalarını anlamalarına ve davranışlarını düzeltmelerine yardımcı olabileceğini belirtmektedir (Lukowiak ve Bridges, 2010). Bununla birlikte, cezanın türünün önemli olduğu vurgulanmış, davranışa yönelik cezaların daha etkili olacağı ifade edilmiştir (Warnick, 2024; Skinner, 1938).

Cezaların doğru şekilde uygulanması gerektiği, aksi takdirde uzun vadede etkisinin sınırlı olduğu görüşü de öne çıkmaktadır (Kazdin ve Rotella, 2014). Ceza kısa vadede davranışları düzeltebilir, ancak uzun vadede olumsuz etkiler yaratabilir. Ceza sonrası, istenen davranışların nasıl sergilenmesi gerektiği de öğretilmelidir. Bazı araştırmalar, cezanın olumlu etkiler yaratabileceğini, ancak bu etkilerin sürekli olabilmesi için cezaların hızlı, tutarlı ve ölçülü bir şekilde uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır (Bandura ve Walter, 1959; Baumrind, 1972; Peterson, Maier ve Seligman, 1995).

Sonuç itibariyle, ceza, doğru bağlamda ve ölçülü şekilde kullanıldığında istenmeyen davranışları engellemede etkili olabilir. Ancak, uzun vadeli etkilerin dikkate alınması ve cezanın eğitici, onarıcı bir yaklaşımla uygulanması gerektiği eğitim bilimcilerce belirtilmektedir (Baumrind, 1972; Curren, 2020; Fauziddin, Kusumawati ve Ananda, 2023; Kazdin ve Rotella, 2014; Peterson, Maier ve Seligman, 1995; Salcedo, 1989; Warnick, 2024).

Araştırmanın yedinci alt probleminde öğretmenlerin ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarına olumsuz etkisi ile ilgili görüşleri saptanıştır. Öğretmenler, cezanın öğrenciler üzerinde psikolojik olumsuz etkiler yarattığını belirtmektedir. Cezalar, uzun vadede içsel motivasyonu azaltabilir, olumsuz duygulara yol açabilir ve öğrencinin öğrenmeye ilgisini kaybetmesine neden olabilir (Gershoff, 2008; Kohn, 1994). Ayrıca, cezalar öğrencilerde kin, stres, anksiyete, öz güven kaybı, sosyal izolasyon gibi sorunlara yol açabilir (Bilir, Kuru ve Tezcan, 2007; Lickona, 1992; Morrish, 1998; Siegel ve Bryson, 2012).

Öğrenciler, sık sık ceza aldıklarında okul ve öğretmenlerine karşı olumsuz duygular geliştirebilir, okula karşı korku ve kaygı duyabilirler (Apaydın ve Manolova, 2015; Martens ve Meller, 1990; Taylor, Smiley ve Richards, 2009). Elbla (2012) ve Ugustino (2013) cezanın öğrencilere korku, hayal kırıklığı, saldırganlık ve öğrenmeye yönelik motivasyon eksikliği gibi duygusal etkiler yarattığını vurgulamıştır. Özellikle fiziksel cezalar, öğrencilerde daha olumsuz etkilere neden olabilir ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini zedeleyebilir. Cezaların yerine, öğrencilerin davranışlarını olumlu pekiştirme ve teşvik etme yöntemleri tercih edilmelidir. Bu, kalıcı davranış değişiklikleri ve öğrencilerin olumlu motivasyonlarının korunmasına yardımcı olabilir (David ve Edmund, 1974; Reynolds, 1977; Therese, 1977; Woolfolk, 1980).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ödül ve ceza uygulamalarına ilişkin çoğunlukla olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak, öğretmenler için aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Öğretmenlerin ödül ve ceza uygulamalarına ve yöntemlerine ilişkin görüşleri çoğunlukla olumludur. Bu durum bazı öğretmenlerin ödül ve ceza uygulamalarının ve yöntemlerinin olumsuzluklarına ilişkin yeterince bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenler için ödül ve cezanın olumsuzluklarına ilişkin bilgilendirme etkinlikleri düzenlenmelidir.
2. Öğretmenlerin birtakım ceza yöntemlerini uyguladıkları görülmüştür. Öğretmenler, ceza yöntemleri yerine daha yapıcı ve çözüm odaklı disiplin tekniklerini benimsemelidir. Örneğin, öğrencilerin hatalarını anlamalarını ve düzeltmelerini sağlayacak rehberlik ve danışmanlık hizmetleri artırılabilir.
3. Öğretmenlerin genel olarak görüşleri ödüllerin öğrenci davranışlarına olumlu yansıdığıdır. Öğretmenlerin ödüllerin olumlu davranışlar kazandırdığına dair inançlarının literatürdeki son çalışmalarla çeliştiği görülmektedir. Öğretmenlere, literatürdeki bulguları ve ödüllerin uzun vadede olumsuz davranışlara yol açabileceğini gösteren araştırmaları tanıtmak için bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır.
4. Öğretmenlerin görüşlerinin çoğu cezanın istenmeyen davranıştan kaçınmayı sağladığı yönündedir. Bu bağlamda, ceza uygulamalarının uzun vadeli olumsuz etkilerini göstermek ve alternatif disiplin yöntemlerini öğretmenlere benimsetmek amacıyla eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.
5. Dünyada ve Türkiye'de yapılan, ödül ve ceza uygulamalarına ilişkin çalışmaların, öğretmenlerle paylaşılabileceği bir platform oluşturulmalıdır.

Kaynakça/Reference

Açıkgöz, B. & Çelik, E. B. (2023). Öğrencilere verilen ödüllerin etkililiğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 65, 330-360.

Altınkaynak, Ş.Ö., Bayrak, U.H., Taşkın, N., & Akman, B. (2018). Çocukların ödül ve ceza algıları ile öğretmenlerin disiplin hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-12. Doi: http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.735.

Apaydın, Ç. & Manolova, O. (2015). Sınıf içinde uygulanan informal cezaların analitik hiyerarşi yöntemi ile belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 105-122.

Aydın, A. (2000) *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Bursa: Alfa Yayınları.

Aydın, A. (2015) *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Babayiğit, Ö. & Erkuş, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin derslerde kullandıkları pekiştireç ve cezaların etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (2), 567-580.

Bandura, A. (1971). *Social learning theory.* California: Standford Üniversitesi.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression: A study of the influence of child-training practices and family interrelationships.* Ronald Coase: Publications.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development.* Holt Reinhardt: Wintston Company.

Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Başaran, İ. E.(2000). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Feryal Matbaası.

Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: Some black-white comparisons. *Child Development*, 43(1), 261–267. https://doi.org/10.2307/1127891

Bilir, A., Kuru, S., & Tezcan, F. (2007). Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19).

Bolat, Ö. (2020). *Beni ödülle cezalandırma*. İstanbul: Doğan Kitap.

Bruner, J.S. (1960). *The Process of education.* Cambridge: Harvard University Press.

Buyse E, Verschueren K, & Verachtert P. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110, 119–141.

Cameron, M. (2006). Managing school discipline and implications for school social workers: A review of the literature. *Children & Schools*. 28(4). 219- 227.

Can, N., & Ermeydan, M., (2017). Disiplin sorunları ve sınıf yönetimine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 38-57.

Carver, C.S., & White, T.L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impeding reward and punishment: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319–333

Chen, X. (2023). A study of using reward and punishment in the education of school-aged children: Based on behaviorism theory operant conditioning. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 10, 86-90. https://doi.org/10.54097/ehss.v10i.6896

Ching, G. S. (2012). Looking into the issues of rewards and punishment in students. *International Journal Research Study Psycholgy*, 1(2), 29-38.

Coloroso, B. (2002). *Kids are worth it! : Giving your child the gift of inner discipline.* New York City: William Morrow Paperbacks

Corr, P.J., Pickering, A.D., & Gray, J.A. (1997). Personality, punishment, and procedural learning: A test of j. A. Gray's anxiety theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 337-344.

Curren, R. (2020). Punishment and motivation in a just school community. *Theory and Research in Education*, 18(1), 117-133. https://doi.org/10.1177/1477878520916089

Çetin, Y. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri ile ilgili görüşleri*. [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Deci, E. L & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior (Perspectives in social psychology).* Washington: Plenium Press

Deci, L.E, Koestner, R v& Ryan, M. R. (2001). Extrinsic rewards and instrinsic motivation ın education: reconsidered once again, *Review Of Educational Research*, 71(1), 1- 27.

Dehkhoda, A. (1994). *Dehkhoda dictionay.* Tehran: Tehran University Publications

Dewey, J. (1997). *Experience and education.* New York City: Free Press.

Dewey, J. (2011). *Democracy and education*. Pennsylvania: Empire Books.

Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: reality or myth? *American Psychologist,* 51(11), 1153-1166. https://doi.org/10.1037//0003-066X.51.11.1153

Erözkan, A. (2012). Davranışçı yaklaşımda öğrenme. (Ed. M. E. Deniz), *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Maya Akademi.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Fauziddin, M., Kusumawati, M. D., & Ananda, R. (2023). The impact of reward and punishment on the extrinsic motivation of elementary school students. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan,* 15(1), 183-192. doi: 10.35445/alishlah.v15i1.2856

Franklin, B. (1909). *The autobiography of Benjamin Franklin.* Philadelphia: Pennsylvania State University.

Fuad, M., Suyanto, E., & Muhammad, U. A. (2021). Can "reward and punishment" improve student motivation? *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 10(1), 165-171.

Gardner, H. E. (2006). *Multiple intelligences: new horizons in theory and practice.* Basic Books

Geiger, B. (2000). Discipline in k through 8th grade classrooms. *Education,* 121(2), 383-394.

Gershoff, E. T. (2008). *Report on physical punishment in the United States: What research tells us about its effects on children.* Columbus: Center for Effective Discipline.

Glasser, W. (1985). *Control theory: A new explanation of how we control our lives.* New York: Harper & Row.

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.

Gray, J. A. (1987). *The psychology of fear and stress.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gray, J.A. & McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system.* Oxford: Oxford University Press

Gray, J.A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion,* 4, 269-288.

Gray, J.A. (1991). The neuropsychology of temperament. (Ed. J. Strelau, & A. Angleitner), *Explorations in temperament*. New York: Plenum.

Guskey, T.R. (2008). *Practical solutions for serious problems in standards-based grading.* Lexington: University of Kentucky Publication.

Gümüş, A. (2013). *Liselerde disiplin cezasına konu olan davranışların değerler perspektifinden incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Gündoğdu, H. (2007*). İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi..

Gündüz, Y. & Can, E. (2013). Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 19(3), 419-446. doi:10.1177/000494411105500204

Gündüz, Y., & Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40) 10-23.

Güzelyurt, T., Tok, F., Tümas, Ç., & Uruğ, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza kullanımına ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi,* 1(4), 21-28.

Hakim, A.R. (2018). *The implementatıon of rewards and punıshments in teaching english at nınth grade students of mts n 2 boyolali filial pulutan in academic year 2017/ 2018.* [Master Thesis, Surakarta University]. UCL Discovery.

Hallaç, B. (2016). Özel orta öğretim kurumlarında disiplin ve ödül yönetmeliğinin öğretmen ve öğrenci motivasyonuna etkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.

Herman M. T. (1977). *Creating leaming environments*. Boston: Allyn and Pacon.

Holt, J. (1995). *How children fail (classics in child development).* Boston: Da Capo Lifelong Books.

Horner, R. 2009. The impact of rewards on intrinsic motivation. *BSBS*, 3(2), 1-20.

Horner, R. H. & Spaulding, S. A. (2009). Reward psychology of classroom learning. 755-757

Hund, E. D. & Edmund V. S.(1974). *Between psychology and education.* New York: Holt, Rinehart and Winston. Inc.

Indrawati, I., Marzuki, M., Syafi'urrohman, S., & Malik, A. R. (2021). Investigating the effect of reward and punishment on the student's learning achievement and discipline. *Linguistic, English Education and Art Journal.* 4(2), doi:https://doi.org/10.31539/leea.v4i2.1860

Jerome, E.M., Hamre B.K. & Pianta R.C. (2009). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development,* 18(1), 915–945.

Jones, F. (1987). *Positive classroom discipline.* Santa Cruz: Fredric H Jones & Assocs.

Jones, V. & Jones, L. (2007). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems.* New York: Pearson Education

Kazdin, A. & Rotella, C. (2014). *The everyday parenting toolkit: the kazdin method for easy, step-by-step, lasting change for you and your child*. New York: Harper Paperback

Khanal, J & Park, S. (2016). Corporal punishment in private schools: the case of kathmandu, nepal. *Journal of Education and Practice*. 26,(7), 53-61.

Kirk, J., ve Miller, M. L. (1986). Reliability and validity in qualitative research. New York: Sage

Korkmaz, İ. (2004). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Korkut, G., & Karataş, S. (2019). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin disiplin stratejileri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 92-105.

Küçükahmet, L. (2003). *Sınıf yönetiminde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Alkım Yayınları

Langa, C. (2014). Rewards and punishments role in teacher-student relationship from the mentor's perspective. *Acta Didactica Napocensia*, 7(4), 7-12.

Lepper, M. & Greene, D. (2015). *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation (psychology revivals).* London: Psychology Press

Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction,* 5(4), 289-309.

Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129–137. https://doi.org/10.1037/h0035519

Lewis, R., Romi, S., Qui, X. & Katz, Y.J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel, *Teaching and Teacher Education,* 21, 729–741.

Lickona, T. (1992). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility.* London: Bantam.

Lukowiak, T. & Bridges, J. (2010). Punishment strategies: first choice or last resort. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals,* 12(1). 63-72

Ma, R. (2023). Advantages and disadvantages of tangible reward systems. *International Conference on Education, Psychology and Cultural Communication* (ICEPCC 2023),180.

Mahiroğlu, A. & Buluç, B. (2003). Orta öğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 81-95.

Marshall, M. (2009). Discipline need to be stressful. discipline need not be negative. *Educational Research,* 1(2), 1-5.

Martens, B.K., & Meller, P.J. (1990). The application of behavioral principles to educational settings. (Ed. T.B. Gutkin & C.R. Reynolds), *The Handbook Of School Psychology*. New York: John Wiley & Sons.

Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods,* 2, 214-253.

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world.* London: Penguin Books.

Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. London: Yale University Press.

Moberly, D.A., Waddle, J.L. ve Duff, R.E. (2005). The use of rewards and punishment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(4), 359-366.

Montessori, M. (1912). *The montessori method.* New York: Frederick A. Stokes Company.

Montessori, M. (1995). *The absorbent mind: a classic in education and child development for educators and parents.* New York: Holt Paperbacks.

Morgan, C.T. (2000). *Psikolojiye giriş.* (Çev. H. Arıcı). Ankara: Meteksan Yayınları.

Morrish, R.G. (1998). Secrets of discipline: 12 keys for raising responsible children. California: Hushion House

Mwai, B.K, Kimengi, I.N. & Kipsoi, E.J. (2014). Perceptions of teachers on the ban of corporal punishment in pre-primary ınstitutions in Kenya. *World Journal of Education*. 4(6).

Navaro, L. (2009). *Gerçekten beni duyuyor musunuz?* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Nelsen, J. (2006). Positive discipline. New York: Ballantine Books Inc.

Orji, R. Alslaity, A. & Chan, G. (2023): Towards understanding the mechanism through which reward and punishment motivate or demotivate behaviours. *Behaviour & Information Technology*, doi: 10.1080/0144929X.2023.2196582

Öztürk, B. (2007). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. (Ed. E. Karip), *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Pehlivan, H. (2006). *Eğitimde temel kavramlar*. Ankara: Asil Yayınları.

Pehlivan, H., Köseoğlu, P., & Şen, Z. (2018). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarında Uygulanan Ödül, Ceza ve Ayrımcılığa İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2091-2109. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506970

Peterson, C., Maier, S.V. & Seligman, M. E. P. (1995). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control.* Oxford: Oxford University Press.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. (Çev: M. Cook). New York: Basic Books. https://doi.org/10.1037/11168-000.

Pink, D. (2011). *The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books

Prasetiyo, R., & Yunarta, A. (2023). The effect of reward and punishment on learning motivation in physical education learning. *Journal RESPECS (Research Physical Education and Sport)*, 5(1), 109-114. https://doi.org/10.31949/respecs.v5i1.4185

Reynolds, I. G. (1977) *Edimsel (operant) şartlanmaya giriş*. (Çev. İ. Dinç) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Ritonga, L. S., Daulay, E., & Lubis, Y. (2023). The application of reward and punishment in education for primary school at "Sahara education". *2nd Annual International Conference on Islamic Education for Students (AICOIES 2023)*. Sumatera, Endonezya.

Rizal, H. (2023). Reward and punishment management in optimizing the learning motivation of mts students: Nurul jadid religious leading program. *Proceedings of International Conference on Education, Society and Humanity*, 1(1), 755-761.

Rosenberg, M.B. (2015). Nonviolent communication: a language of life: life-changing tools for healthy relationships (nonviolent communication guides). California: Puddle Dancer Press.

Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data.* California: Thousand Oaks, Sage Publication.

Ryan, R.M. & Deci, E.L (2018). *Self-determination theory basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press

Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sadık, F. & Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish*, 10(3), 115-138.

Sadık, F. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışlar. *Öğretmen Dünyası*, 23(272), 31-34.

Safrida, E. (2020). *The effects of rewards and punishments towards students' motivation in learning english.* [Master Thesis, Ar-Ranıry University]. UCL Discovery.

Sak, Ş.İ.T, Sak, R. & Çiçek, B.K.Ş. (2016). The persistence of reward and punishment in preschool classrooms. *Journal of Educational and İnstructional Studıes in the World.* 6(3).

Samancı,O., (2002). *Çağdaş eğitim dergisi*. Ankara: Tekışık Eğitim Yayınları.

Sevim, O. ve Karabulut, A. (2024). Eğitimde ödül ve ceza: Ortaokul öğretmenlerinin gözünden bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 621-631.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education For İnformation,* 22(2), 63-75.

Sidin, S. A. (2020). The application of reward and punishment in teaching adolescents: Advances in social science. *Education and Humanities Research,* 539, 251-255.

Siegel, D.J. & Bryson, T.P. (2012). The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind. Manhattan: Random House Publishing Group.

Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B.F. (2014). *Science and human behavior.* New Jersey: Pearson Education

Slavin, E. R. (2018). *Educational psychology: Theory and practice*. New Jersey: Pearson Education.

Song, Y. (2017). *Modulating visuomotor adaptation in young healthy adults: Effects of reward and punishment.* [Doctoral dissertation, University Iowa State]. UCL Discovery.

Swanson, L. R. (2001). Toward the ethical motivation of learning. *Education*, 116(1), 43-50.

Şahin, Ç., Demir, M.K. & Kartal, O.Y. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf içi disiplin sağlamada ödül uygulamalarını tercih etme düzeylerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 180-195.

Taşdemir, M. & Taşdemir, F. (2016). Ödül ve etkisi üzerine deneyimler. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(23). 172-190.

Taylor, R.L., Smiley, L.R., & Richards, S.B. (2009). *Exceptional students: Preparing teachers for the 21st century.* Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education

Tekke, M, Özer, B & Taş, E. (2018). Türkiye'de sınıf içi eğitimde cezanın etkisi: Disiplin kurallarının bilimsel uygulanması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2(4); 19-27

Turhan, M. & Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.

Ugustino, N. (2013). *The effects of the use of punıshments as school management tool on secondary school students' behavıours*. [Master Thesis, Tanzanya University]. UCL Discovery.

Van der Linden, D., Beckers, D.G.J., & Taris, T.W. (2007). Reinforcement sensitivity theory at work: punishment sensitivity as a dispositional source of job related stress. *European Journal of Personality*, 21(7), 889-909.

Vygotsky, L. (1965). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.

Vygotsky, L. (1998). *Mind in society: development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4.

Warnick, B. R. (2024). School discipline and the ethics of punishment. (Eds. S. Fraser-Burgess, J. Heybach, & D. Metro-Roland), *The Cambridge Handbook of Ethics and Education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Woolfolk A. E. (1980). *Educational psychology for teachers.* New York: Prentice-Hull.

Yaman, E., & Güven, N. (2014). Öğrencilerin motivasyon düzeyine etki eden önemli bir kavram: ödül ve ceza. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1163-1177. doi: 10.14687/ijhs.v11i1.2782

Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. Ankara: Pegem Akademi

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F. & Babaoğlan, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri (Şırnak ili örneği). *İlköğretim Online*, 12 (1) , 36-51.

Yiğit, B.(2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yu, Y. (2019) The missing representation and reconstruction path of reward in education. perspective of social ınteraction theory, *Contemporary Educational Science*.7, 30-35.

Yuningsih, T. T., & Sunaryo, I. (2021). Implementation of reward and punishment in forming discipline character early childhood. *Early Childhood Research Journal*, 4(2). 27-38.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Education is a structured process aimed at developing individuals' cognitive, emotional, and social skills. Its primary goal is to enhance individuals' knowledge and abilities, enabling them to become conscious, capable, and socially integrated members of society (Ertürk, 1972). The significance of education lies in its ability to maximize an individual's potential and promote lifelong learning (Dewey, 2011). Furthermore, it is argued that education shapes character, develops problem-solving skills, and plays a crucial role in economic development (Locke, 1825; Franklin, 1909).

The use of rewards and punishments in education has existed throughout history. Rewards are considered essential in motivating students to engage in learning (Başaran, 2000) and are categorized into material, activity-based, social, and intrinsic reinforcements (Partin, 2016). Rewards are particularly important for shy students, as they can help reveal hidden talents (Horner, 2009). On the other hand, punishment is used to correct undesirable behaviors in students (Korkmaz, 2004). Punishments are classified as psychological, social, and physical, yet it is emphasized that punishment may have negative long-term effects and may not result in lasting behavioral changes (Saban, 2002; Baloğlu, 2001). Positive reinforcement is recommended as an alternative to punishment, as repeated use of punishment can reduce its effectiveness (Herman, 1977). The use of rewards and punishments in education aims to encourage behavioral change; however, positive reinforcement emerges as a more sustainable and effective strategy (Hund & Edmund, 1974).

2. METHOD

This study is a qualitative research design using the phenomenological approach. Phenomenology aims to explore individuals' lived experiences in depth (Yıldırım ve Şimşek, 2021). The study group consists of 20 teachers working in various districts of Samsun, selected through maximum variation sampling. Data were collected using a semi-structured interview form. The form was reviewed by experts and revised based on their feedback. The interviews were conducted on a voluntary basis, with each session lasting approximately 15-20 minutes.

To ensure validity, the interview form was reviewed by experts, while reliability was enhanced by recording all data and asking open-ended questions. In the data analysis process, descriptive and content analysis methods were employed. Content analysis followed four stages: data collection, categorization, impartial presentation, and drawing conclusions supported by the researcher's interpretations. In the descriptive analysis, direct quotations were frequently used, and teachers were coded by numbers. The data were categorized and presented in tables for clarity.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The majority of teachers hold a positive view toward the use of rewards and punishments, believing that rewards increase student motivation and punishments prevent undesirable behaviors. However, these perspectives conflict with existing literature and scientific studies. Researchers such as Montessori (1995) and Holt (1995) argue that external rewards and punishments negatively impact long-term student motivation and undermine intrinsic motivation. While rewards and punishments may result in short-term behavior changes, studies have shown that these changes are not lasting and can lead to negative emotional responses in students.

Although many teachers view rewards as beneficial, the literature highlights the detrimental effects of excessive reward use on students' natural learning processes. Deci and Ryan (1985) found that external rewards suppress intrinsic motivation and, in the long term, reduce students' desire to learn. Similarly, Montessori (1995) emphasized that rewards negatively affect students' self-regulation abilities.

Teachers also generally view punishment positively, considering it effective for maintaining discipline and preventing undesirable behavior. However, this perspective also contradicts the literature. Research indicates that punishment can lead to a loss of motivation, stress, low self-esteem, and negative attitudes toward learning (Lepper, 1988; Deci, Koestner, & Ryan, 2001). Punishments may provide short-term solutions but fail to create lasting behavioral change and diminish students' intrinsic motivation over time (Kazdin & Rotella, 2014).

In conclusion, teachers' positive attitudes toward rewards and punishments are not aligned with scientific findings. The literature shows that both rewards and punishments, especially when overused, can negatively impact students' motivation and learning processes (Montessori, 1995; Holt, 1995; Deci & Ryan, 1985). The continued adoption of these strategies by teachers may have unintended adverse effects on students. Based on these findings, the following recommendations can be developed for teachers:

1. Teachers generally hold positive views toward the use of rewards and punishments. This suggests that some teachers may lack sufficient knowledge about the potential negative effects of these practices. Therefore, awareness-raising activities should be organized to inform teachers about the detrimental aspects of rewards and punishments.
2. It has been observed that teachers apply certain punishment methods. Instead of relying on punitive measures, teachers should adopt more constructive and solution-oriented disciplinary techniques. For example, increasing guidance and counseling services to help students understand and correct their mistakes could be a more effective approach.
3. Teachers generally believe that rewards positively influence student behavior. However, this belief contradicts recent findings in the literature, which suggest that rewards can lead to negative behaviors in the long term. Informative sessions should be held to familiarize teachers with these findings and the potential long-term adverse effects of reward-based practices.
4. The majority of teachers believe that punishment helps prevent undesirable behaviors. To address this, training events should be organized to demonstrate the long-term negative consequences of punishment and to encourage the adoption of alternative discipline methods.
5. A platform should be established where studies on the use of rewards and punishments, both in Turkey and globally, can be shared with teachers to foster a deeper understanding of effective behavioral management practices.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30.09.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022-789

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmada, katkı oranları eşittir. Birinci yazar %50, ikinci yazar %50 katkı sağlamıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Research Article / **Araştırma Makalesi**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 1372– 1392. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1552041

Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde 5N1K Sorularına Dayalı Öğretimin Etkisi

The Effect of 5W1H Questions-Based Instruction on Improving Middle School Students' with Mild Intellectual Disability Reading Comprehension

Mehtap ÇİFÇİ[1], **Emine Seçil KARAMUKLU**[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 18.09.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 02.06.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik okuduğunu anlama becerilerinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması ve öğrencilerin bireysel özelliklerine göre bu yöntem ve tekniklerin uyarlanması oldukça önemlidir. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik araştırmalarda nispeten genel hususlar üzerinde durulduğu görülmüştür. Alan yazınında 5N1K sorularına dayalı öğretim ile tasarlanmış çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde 5N1K sorularına dayalı öğretimin etkililiğini belirlemeye yönelik tasarlanmıştır. Araştırma, yarı deneysel desene sahip olup tek denekli araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Sivas merkeze bağlı bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı olan üç öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, deneklerin okuduğunu anlama becerilerindeki değişim düzeylerini belirlemek için "Okuduğunu Anlama 5N1K Testleri", "Okuduğunu Anlama Dereceli Puanlama Ölçeği" ve "Okuduğunu Anlama Gözlem Formu" kullanılmıştır. Veri analizinde görsel/grafiksel ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre hafif düzeyde zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede 5N1K sorularına dayalı öğretim etkili olmuştur. Katılımcıların her biri için başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumlarında, başlama düzeyine kıyasla öğretimin etkililiği, sürekliliği ve genellenebilirliği açısından olumlu yönde bir artış gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zihin yetersizliği, Okuduğunu anlama, Tek denekli araştırma, Ortaokul öğrencileri, 5N1K

&

Abstract: It is of great importance to use different teaching methods and techniques in teaching reading comprehension to students with mental retardation and to adapt these techniques to the individual characteristics of the students. Research on the reading comprehension skills of students with intellectual disability evidenced that relatively general issues were taken into consideration. There is no study focusing on 5W1H questions-based teaching. Therefore, this research aimed to determine the effectiveness of 5W1H question-based teaching in developing reading comprehension skills of students with mild intellectual disability. The research adopted a quasi-experimental single-subject design. The study used multiple probe design between subjects. The participants consisted of three students with intellectual disability who were studying at a special education and rehabilitation center in Sivas during the 2023-2024 academic year. Data collection tools included "5W1H tests on reading comprehension", "graded scoring scale on reading comprehension" and "reading comprehension observation form" to determine the levels of change in the subjects' reading comprehension skills. Visual/graphic and descriptive analysis techniques were used in the analysis of the data. The results indicated an increase in the effectiveness, continuity and generalization stages in the initial level, application, full probe and follow-up sessions for each student after the 5W1H question-based instruction in the development of reading comprehension skills of middle school students with mild intellectual disability.

Keywords: Intellectual disability, Reading comprehension, Single-subject research, Middle school students, 5W1H

Atıf/Cite as: Çifçi, M.&Karamuklu, E.S. (2025). Hafif düzey zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde 5n1k sorularına dayalı öğretimin etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1372-1392, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1552041.*

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Mehtap ÇİFÇİ, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mehtapcifci@cumhuriyet.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-5541-891X
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Emine Seçil KARAMUKLU, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, eminesecilkaramuklu@cumhuriyet.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-6010-8406

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Toplumda bazı bireyler zihin yetersizliğinden etkilenmektedir. Son yıllarda gelişmiş tanılama araçları, artan bilinç ve teknoloji gibi unsurlar sayesinde tanılama oranlarında önemli ölçüde artış gözlemlenmiştir. Zihin yetersizliğine ilişkin farklı disiplin alanlarında geçmişten günümüze birçok tanım yapılmıştır. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı DSM-5'te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition) zihin yetersizliği, "zekâ ve uyumsal davranışlarda (kavramsal, sosyal ve pratik beceriler) anlamlı sınırlılıklar" şeklinde tanımlanmaktadır [APA (American Psychiatric Association), 2013). Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlik Birliği'nde [AAIDD, 2018] zihinsel yetersizlik kavramı: "a) zekâ testleriyle ölçülen zekâ bölümünün, ortalamanın iki standart sapma altında olması; b) kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin bir ya da birkaçında sınırlılığın olması; c) yetersizlik durumunun 18 yaşından önce ortaya çıkmış olması" şeklinde, belirli ölçütler dâhilinde değerlendirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan tanımlamada ise, "bir bireye zihin yetersizliği tanısı verilebilmesi için bireyin zihinsel performansının ortalamanın altında bir işlevde olması ve ölçülen zekâ puanının 70 zekâ puanı altında olması gerekmektedir. Ayrıca uyumsal beceri alanlarının (kavramsal, sosyal ve pratik beceriler) en az iki ya da daha fazlasında sınırlılığın olması gerekmektedir" (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021; MEB, 2017). Gerek ulusal gerekse uluslararası resmî nitelikte belgeler (APA, 2013; AAIDD, 2018; MEB, 2017) incelendiğinde zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal, duygusal ve akademik gelişim alanlarında çeşitli zorluklarla mücadele etmek durumunda kaldığı görülmektedir. Akademik gelişim alanında kuşkusuz ki en öncelikli hususlardan bir tanesi okuma ve okuduğunu anlama becerisidir. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitimsel süreçleri değerlendirildiğinde öğrencilerin genellikle okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zorluklar yaşadıkları saptanmıştır (Akçamete vd., 2003). Bir başka deyişle, zihin yetersizliği olan öğrencilerde ilgili becerilerin kazanılmasında gecikmeler gözlemlenebilmektedir. Bu öğrenciler için okuma becerisine kıyasla okuduğunu anlama becerisini geliştirmek daha güçtür (Diken & Cavkaytar, 2007; Güzel-Özmen, 2001). Okumayı, figürlerin ses ve anlama dönüştürüldüğü, düşünsel bir amacı anlamlandırmayı içeren süreç (Akyol, 2010; Block & Pressley, 2002; Sever, 2004) olarak tanımlamak mümkündür. Okuma, bilişsel süreçleri de içinde barındıran etkileşimli bir süreçten oluşmaktadır (Baydık, 2012). Bu süreçte yazıların zihinsel kavramlara çevrilmesi, anlamlandırılması ve beyinde yapılandırılması gerekir (Güneş, 2007). Dolayısıyla okuma ve okuduğunu anlama alanlarında bu öğrenciler için bellek ve bilgi işlemeyle ilgili hususlarda çeşitli güçlükler görülebilmektedir (Hick vd., 2005; Holmes vd., 2010). Zihin yetersizliği olan öğrencilerde dikkat aralığının kısa olması ve öğrenilen becerilerin genellenememesi gibi nedenlerle bellek sorunlarının yaşanabileceğini (Vicari vd., 2016; Yazıcıoğlu & Kumaş-Altındağ, 2024) ifade etmek mümkündür. Okuma için zihinsel işlev ve dil becerisinin belirli yeterlikte olması gerekir. Zihin yetersizliği olan öğrencilerde ise bu becerinin öğretiminde bireysel gereksinimlerin ön planda tutulması gerekmektedir (Başal & Batu, 2002).

Okuma becerilerinde güçlük yaşayan, okuduğunu anlamakta zorlanan öğrenciler akademik becerilerini geliştirmekte zorlanmakta, günlük yaşamlarında ise bağımsızlaşamamaktadır (Akbey, 2016). Hafif düzey zihin yetersizliği (HDZY) olan bireyler ise zorlansalar dahi okumayı öğrenebilmektedir (Sarı, 2003). İşlevsel beceriler arasında yer alan okuma becerisinin HDZY olan bireylere kazandırılması önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir (Özak & Avcıoğlu, 2007). Okuma ve okuduğunu anlama becerisi, zihin yetersizliği olan öğrencilerin bireysel gelişimleri ve diğer bireylerin duygularını ve düşüncelerini anlamlandırabilmeleri için oldukça hayatidir (Özak, 2008). Daha önce de belirtildiği gibi zihin yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini kazandırabilmek için okuma ve okuduğunu anlama çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, okuma etkinlikleri anlama becerisi ile ilişkilendirilmezse, yani okuyabilen ancak anlayamayan bireylerin sayısı artarsa, okuma becerisi tek başına bir değer taşımayacaktır. Bundan dolayı okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama çalışmalarıyla

ile desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda 5N1K sorularına dayalı öğretimden söz etmek mümkündür. Okuma süreci boyunca öğrencilere, amacına uygun soruların yöneltilmesi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir. Bir metni derinlemesine anlayabilmek için "kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl ve niçin?" sorularının yanıtlanması gerekir. Aynı zamanda ana fikir ile yardımcı fikirlerin zihinde canlandırılması oldukça önemlidir.

1.1. Araştırmanın amacı

Alan yazınında, zihin yetersizliği olan bireylerle gerçekleştirilen okuduğunu anlama becerisine yönelik çalışmalar incelendiğinde kullanılan öğretim stratejilerin farklılaştığı görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisine ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında stratejilerin birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Şüphesiz, zihin yetersizliği olan bireyler için etkililiği kanıtlanmış müdahale yöntemlerinin ve öğretim stratejilerinin eğitsel süreçte kullanımı büyük önem taşımaktadır (Dalga & Taşlıbeyaz, 2020). HDZY olan bireylere yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde farklı yöntem ve stratejilerin kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda, okuduğunu anlama ile özetleme becerisi (Kudret & Baydık, 2016), tekrarlı ve renkli metinlerle okuma etkinlikleri (Gevrek, 2018) ve metni, çizilen resimlerle görselleştirme becerisi (Coşkun vd., 2014) üzerine çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca kendini düzenleme bilişsel stratejisinin öğretimi (Doğanay Bilgi & Güzel-Özmen, 2014), eşli okuma ve koro okuma gibi akıcı okuma stratejilerinin öğretimi (Kurtdede vd., 2011), karşılıklı öğretim tekniğinin kullanımı (Güldenoğlu, 2008) ve PowerPoint ile okuma materyali geliştirme (Çatak, 2006) üzerine de araştırmalar yapılmıştır. Bununla birlikte alan yazınında bu araştırmaya benzer şekilde, katılımcı grubu HDZY olan öğrenciler ile tasarlanmış tek denekli araştırmalara da rastlamak mümkündür. Bu çalışmalarda; iş birlikli öğrenmeye yönelik hazırlanan öğretim programının (Cora-İnce, 2007); hikaye haritası tekniğinin (Duman & Çifçi-Tekinarslan, 2007); kelime öğretimi tekniğinin (Kayahan, 2011); karşılıklı öğretim tekniğinin (Güldenoğlu & Kargın, 2012); bilişsel strateji öğretiminin (Özak, 2017); video geri bildirimle sürdürülen hikâye haritası yönteminin (Çetinkaya, 2013); SQ4R tekniğinin (Özaydın, 2019); beceri ve performansa dayalı müdahale paketlerinin (Sanır vd., 2020) okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Ancak alan yazınında HDZY olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik 5N1K sorularına dayalı öğretimin etkililiğini araştıran yarı deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alan yazınına katkıda bulunacağı ve gerçekleştirilmesi planlanan çalışmalara yol gösterici nitelikte olacağı öngörülmektedir. Bu amaç ile aşağıda bulunan sorulara yanıtlar aranmıştır:

1- 5N1K sorularına dayalı öğretim, HDZY olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili midir?
2- HDZY olan ortaokul öğrencilerine, 5N1K sorularına dayalı öğretimle kazandırılan okuduğunu anlama becerisinin kalıcılığı, öğretimin sona ermesinden 5, 10 ve 15 gün sonra devam etmekte midir?
3- HDZY olan ortaokul öğrencileri, 5N1K sorularına dayalı öğretim kullanılarak öğretilen okuduğunu anlama becerisini farklı kişilere genelleyebilmekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, HDZY olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde 5N1K sorularına dayalı öğretimin etkililiğini belirlemeye yönelik yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada HDZY olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde 5N1K sorularına dayalı öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla tek-denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu model, "bir beceri, işlem ya da kavram öğretimi programının etkililiğini denekler arası değerlendirmeye olanak tanıyan bir model olup genelleme yapılabilmesine imkân verirken geriye dönüşü olmayan akademik becerilerin öğretiminde de rahatlıkla tercih edilebilmektedir" (Kırcaali – İftar & Tekin, 1997; Fraenkel & Wallen, 2006).

Denekler arası çoklu yoklama modelinin birinci evresi başlama düzeyinden, ikinci evresi uygulama düzeyinden oluşmaktadır. Bu modelde, bir denekte bir işlem ya da bir beceriyle ilgili uygulama evresini başlatmadan önce, deneğin işlemdeki ya da becerideki performans düzeyini belirlemek amacıyla başlama düzeyi verileri toplanmaktadır. Başlama ve uygulama evrelerinde ise diğer deneklerdeki değişiklikleri gözlemek amacıyla yoklama verileri, uygulama sürecindeki değişiklikleri belirlemek amacıyla uygulama evresi verileri toplanmaktadır. Uygulama evresi sonucunda da uygulanan yöntemin denek üzerindeki etkililiğinin devam edip etmediğinin ortaya koymak amacıyla izleme verileri toplanmaktadır (Kırcaali – İftar & Tekin, 1997; Tekin & Kırcaali – İftar, 2001).

2.2. Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, deneklerin okuduğunu anlama becerisidir. İlgili beceriyi edindikten sonra deneklerin okuduğunu anlama konusunda daha etkili sonuçlar elde edebileceği varsayılmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni ise okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde kullanılan 5N1K sorularına dayalı öğretim yöntemidir.

2.3. Katılımcılar

Bu araştırmaya Sivas ili merkez ilçesinde bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden toplam üç HDZY olan öğrenci katılmıştır. Bu araştırmada katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, katılımcılara kod adlar verilmiştir. Katılımcıların tespiti sürecinde, araştırmacılar tarafından bazı ön koşullar belirlenmiştir. İlgili ön koşullar, öğrencinin; HDZY tanısının olması, ortaokula devam ediyor olması, el-göz koordinasyonunun olması, sözel yönergeleri yerine getirebilmesi, uygulama sırasında en az 10 dk. yerinde durabilmesi ile okuduğunu anlama performansının düşük olması olarak sıralamak mümkündür. İlgili ön koşullara sahip öğrencilerin belirlenmesi için araştırmacılar tarafından saha taramaları yapılmıştır. İlgili koşulları sağlayan öğrenciler arasından gönüllü olarak katılım sağlamak isteyenler tercih edilmiştir. Araştırmanın denek seçimini gerçekleştirmek için ilk olarak "Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Etik Kuruluna" başvurulmuştur. 23.01.2024 tarihinde araştırmanın etik kurallara uygunluğuna dair onay alınmıştır. Araştırma süreci başlamadan önce öğrencilerin ailelerinden ve kurum yetkililerinden gerekli izinler alınmıştır.

Tablo 1.
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Denek (Kod Adı)	Cinsiyet	Yaş	Yetersizlik Türü
Ali	Erkek	13	HDZY
Sude	Kız	13	HDZY
Çağrı	Erkek	13	HDZY

Ali, Sude ve Çağrı 7. sınıfa devam eden hafif derecede zihinsel yetersizlik tanısı almış 13 yaşında öğrencilerdir. Bu öğrenciler, daha önce benzer bir çalışmaya katılmamıştır.

2.4. Uygulamacılar

Araştırmanın deneysel sürecine ilişkin yapılan tüm uygulamalar araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar, "Eğitim Programları ve Öğretim" ile "Özel Eğitim" alanında doktora derecesine sahiptir. Araştırmacıların bu alana yönelik tezleri, uluslararası alanda yayımlanmış makaleleri ve bildirileri bulunmaktadır.

2.5. Ortam ve Zaman

Araştırmanın başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yer alan bir derslikte, yüz yüze ve bireysel öğretim şeklinde gerçekleştirilmiştir. Sınıfta, diğer etkenlerin etkisini en aza indirebilmek için gerekli önlemler alınmış olup sınıfta, bir masa, dört sandalye ve iki kitaplık yer almaktadır. İlgili derslikte, oturumların kaydedilmesi için öğrencilerin ses ve görüntüsünü tam olarak kaydedebilecek bir konuma bir kamera yerleştirilmiştir. Uygulama oturumları, ortalama 10-15 dakika sürmüş ve öğrencilerin ders programına uygun saat dilimlerinde gerçekleştirilmiştir.

2.6. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, "okuduğunu anlama 5N1K testleri", "Okuduğunu Anlama Beceri Gözlem Formu" ile "Okuduğunu Anlama Dereceli Puanlama Ölçeği" kullanılmıştır.

2.6.1. Okuduğunu anlama 5N1K testleri

Başlama düzeyi, uygulama ve izleme süreçlerinde öğrencilere yönelik olarak hazırlanan okuduğunu anlama 5N1K testleri, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı Türkçe ders kitaplarından yararlanılarak ve araştırmacılar tarafından özgün olarak geliştirilmiştir. Okuma metinlerinin seçiminde, üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilere, 5N1K testi kapsamında okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla "Kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl ve niçin?" soruları yöneltilmiştir. Ayrıca öğrencilere, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini buldurmak amacıyla 6'şar soru sorulmuştur. Okuduğunu anlama testleri; başlama düzeyi verileri için 3 adet, uygulama oturumları için 27 adet ve izleme oturumları için 3 adet olmak üzere toplam 33 metinden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama araçları ise "Okuduğunu Anlama Becerisi Gözlem Formu" ile "Okuduğunu Anlama Dereceli Puanlama Ölçeği"dir. Araştırmada yer alan veri toplama araçları araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Özel eğitim alanından iki uzmanın ve bir dil uzmanının (Türkçe öğretmeni) uzman görüşleri alınarak araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına nihai şekli verilmiştir.

2.6.2. Okuduğunu anlama becerisi gözlem formu

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik uygulama süreci boyunca öğrenci performanslarını belirlemek ve bu performansları kaydetmek amacıyla okuduğunu anlama becerisi gözlem formu geliştirilmiştir. Geliştirilen formun geçerliğinini sağlamak amacıyla HDZY olan bir öğrenci ile toplam beş oturum sürdürülmüştür. Bu beş oturum, "Okuduğunu Anlama Becerisi Gözlem Formu" kullanılarak özel eğitim alanından bir uzman ile iki araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Üç değerlendiricinin puanları Cohen's Kappa katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır ve $\kappa = 0{,}95$'lik değer bulunmuştur. Bu da değerlendiricilerin puanları arasındaki tutarlılığı göstermektedir (Landis & Koch, 1977). Gözlem formunda öğrencinin adı, 5N1K adımları, öğrencilerin doğru cevaplarının bir (1), cevapsız ya da doğru olmayan cevaplarının sıfır (0) olarak kaydedildiği sütunlar bulunmaktadır.

2.6.3. Okuduğunu anlama dereceli puanlama ölçeği

Çalışma kapsamında, araştırmacılar tarafından 5N1K yöntemine dayalı olarak okuduğunu anlama becerilerini ölçen bir puanlama ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek, çalışmaya katılan öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama oturumları ve izleme öğretim süreci kazanımlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. 5N1K yönteminin kullanıldığı okuduğunu anlama becerilerini ölçen bir puanlama ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen okuduğunu anlama dereceli puanlama ölçeğinin geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş ve özel eğitim alanından iki uzmanın önerileri doğrultusunda ölçek yeniden düzenlenerek ölçeğe nihai şekli verilmiştir. Okuduğunu anlama dereceli puanlama ölçeği, uygulamaya katılan HDZY olan öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerini analiz etmek, kazanımları belirlemek amacıyla yönergelere bağlı sorulardan oluşmaktadır. HDZY olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini analiz etmek amacıyla oluşturulan bu dereceli puanlama ölçeğinde öğrencilerin doğru cevapları bir (1), cevapsız ya da doğru olmayan cevapları sıfır (0) olarak

kaydedilmiştir. Okuduğunu anlama dereceli puanlama ölçeğine verilen cevaplar 2'li likert tipi şeklinde değerlendirilmiştir. Ölçütlere göre 0=hayır, 1=evet anlamına gelen değerlerdir. Her öğrencinin okuduğunu anlama adımında 5N1K sorularına verdiği doğru cevaplar alt alta sıralanarak toplanmıştır. Elde edilen sayısal değer; Puanların Nota Çevrilmesi: (Testten Alınan Puan: Alınabilecek En Yüksek Puan) x 100 formülü ile hesaplanarak ulaşılan yüzde değerleri, yüzdelik puan hesaplama kayıt bölümüne işlenmiştir.

2.7. Güvenirlik

Araştırmada, "gözlemciler arası güvenirlik" ve "uygulama güvenirliği" olmak üzere iki ayrı güvenirlik verisi toplanmıştır. İlk olarak gözlemciler arası güvenirlik; "görüş birliği/ [görüş birliği+görüş ayrılığı] X 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Alberto & Troutman, 2009; Tekin-İftar, 2012). Oturumların en az %30'unda güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Başlama düzeyi, öğretim, kalıcılık ve genelleme olmak üzere sırasıyla; %98, %96, %100 ve %96 şeklinde gözlemciler arası güvenirlik ortalamaları elde edilmiştir.

Araştırmanın uygulama güvenirliği için toplanan verilerin hesaplamaları "gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı X 100" formülü kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Alberto & Troutman, 2009; Tekin-İftar, 2012). Araştırma oturumlarının %30'unda uygulama güvenirliği verilerinin toplanması sağlanmıştır. Araştırmada deneklere ilişkin uygulama güvenirliği %100 tespit edilmiştir.

2.8. Verilerin Analizi

Tek denekli araştırma yöntemlerinin tercih edildiği araştırmalar, grafiksel analiz yöntemi ile yorumlanmaktadır. Denekler arası çoklu yoklama modelinde elde edilen çizgisel eğriler, kendilerinden önceki çizgisel eğrilerle karşılaştırılarak uygulamada kullanılan yöntemin etkililiğine yönelik fikir sunmaktadır (Kırcaali-İftar & Tekin, 1997). "Araştırma amacı" başlığı altında bulunan araştırma sorularının cevaplanabilmesi amacıyla grafiksel analiz yönteminden yararlanılmıştır.

2.9. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

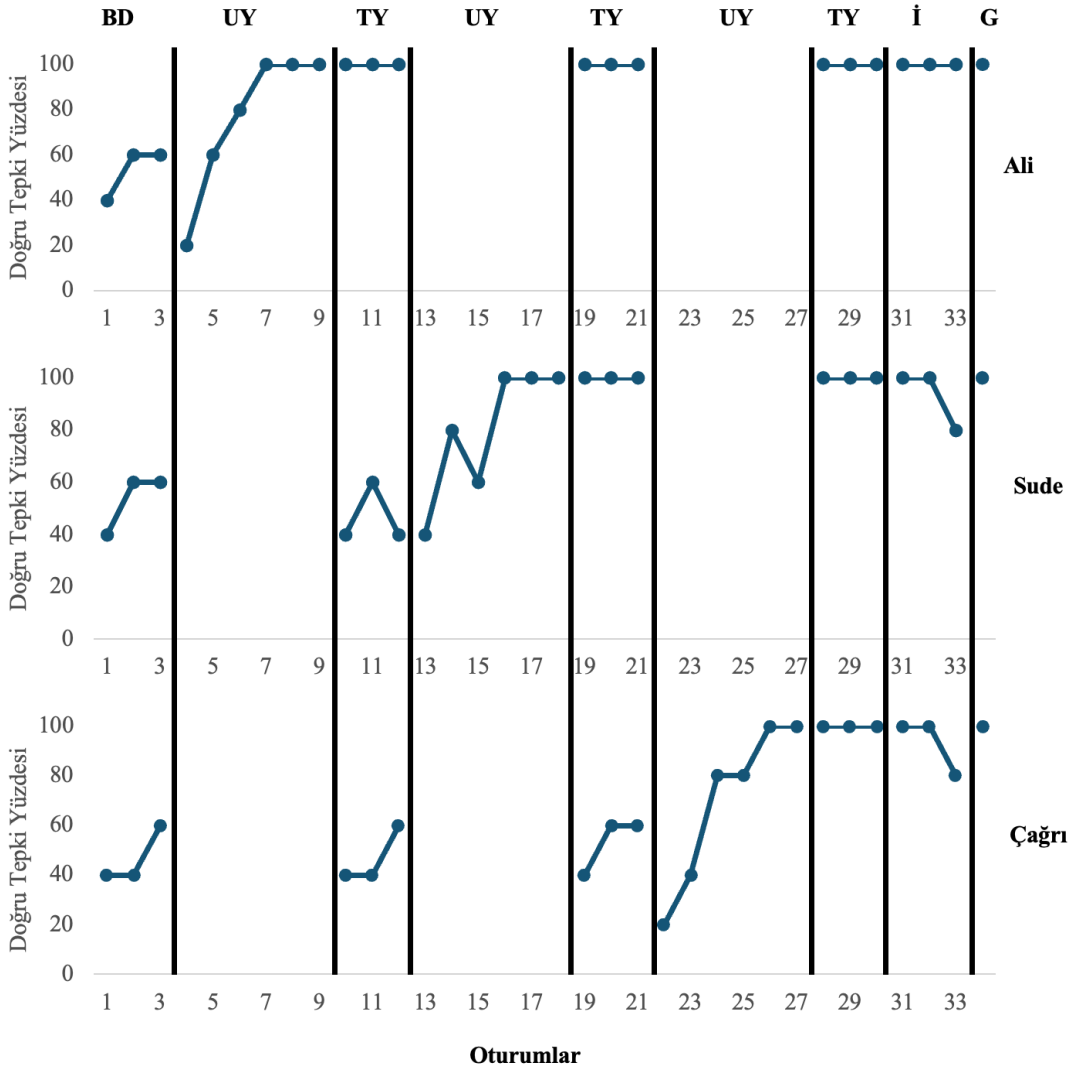
Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23.01.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 386921

3. BULGULAR

5N1K sorularına dayalı öğretimin HDZY olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkilerine ilişkin veriler; başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve izleme oturumları olmak üzere dört evrede incelenmiştir. Ali'nin, Sude'nin ve Çağrı'nın başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve izleme oturumlarındaki performansları Şekil 1'de yer almaktadır. Şekil 1'de yatay eksenler oturumları; düşey eksenler ise doğru tepki yüzdesini göstermektedir. Veriler, görsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Şekil 1'de deneklerin başlangıç düzeyi, uygulama yoklamaları, toplu yoklamaları, izleme ve genelleme evrelerindeki 5N1K sorularına doğru tepki yüzdeleri verilmiştir.



Şekil 1. *Deneklerin başlangıç düzeyi, uygulama yoklamaları, toplu yoklamaları, izleme ve genelleme evrelerindeki 5N1K sorularına doğru tepki yüzdeleri (BD: Başlangıç Düzeyi, UY: Uygulama Yoklaması, TY: Toplu Yoklama, İ: İzleme ve G: Genelleme)*

Birinci denek olan Ali'nin tüm evrelere ilişkin performanslarının betimsel verileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Ali'nin Tüm Evrelere İlişkin Performans Düzeyleri

Evre	Ort	Medyan (%25'i)	Ranj	Kararlılık Aralıkları	Kararlılık Aralığında Kalan Veri Yüzdesi	Mutlak Düzey Değişimi
BD	53,33	60,00 (15)	40-60	45-75	%66,7	+20
UY	76,66	90,00	20-100	75-105	%66,7	+80
TY	100,00	100,00	100-100	85-115	%100	0
İ	100,00	100,00	100-100	85-115	%100	0

Ali'nin başlangıç düzeyi oturumlarında 5N1K sorularına doğru tepki yüzdeleri sırasıyla 40, 60 ve 60'tır (Şekil 1). Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere başlangıç düzeyi oturumlarının ortalaması 53,33, medyanı ise 60'tır. Başlangıç düzeyi medyanının %25'i 15, karar aralıkları ise 45-75 (60 ± 15) aralığındadır. Başlangıç

düzeyinde deneğin aldığı 40 puan hariç, diğer tüm puanlar kararlılık aralığında yer almaktadır. Ali'nin başlangıç düzeyi evresinde aldığı ilk puan (40) ile son puan (60) arasında 20 puanlık fark tespit edilmiştir (Mutlak düzey değişimi = +20).

Ali'nin uygulama yoklama evresindeki 5N1K sorularına doğru tepki yüzdeleri sırasıyla 20, 60, 80, 100, 100 ve 100 şeklindedir (Şekil 1). Kararlı veriye ulaşıldıktan sonra uygulama yoklama evresi sonlandırılmıştır. Bu evrede Ali'nin ortalaması 76,66, medyanı ise 90'dır. Kararlılık aralığı hesaplanırken bu evrenin medyanı ve başlangıç düzeyindeki medyanın ± %25'i kullanılarak 75-105 (90 ± 15) aralığı bulunmuştur. Bu evrede aldığı 20 ve 60 puanları hariç, deneğin tüm puanları kararlılık aralığındadır (%66,7). Ali'nin bu evrede aldığı ilk (20) ve son puanlar (100) arasında 80 puanlık bir değişim belirlenmiştir (Mutlak düzey değişimi = + 80). Bu değişim, Ali'nin uygulama evresinde ilerleme kaydettiğini gösterir niteliktedir. Ek olarak başlangıç düzeyindeki medyanı 60 iken (ranj = 40-60) uygulama yoklama evresindeki medyanı 90'a (ranj = 20-100) ulaşmıştır. Bu ise mutlak düzey değişimine ek olarak uygulamanın etkili olduğuna yönelik sonuçlar sunmaktadır.

Uygulama sonrasında gerçekleştirilen toplu yoklama evrelerinde, Ali'nin 5N1K sorularına verdiği doğru tepki yüzdeleri dokuz oturumun tamamında %100'dür (Şekil 1). Ali'nin toplu yoklama evresinde ortalaması ve medyanı 100'dür. Kararlılık aralığı ise toplu yoklamalarındaki medyanı ve başlangıç düzeyindeki medyanın ± %25'i kullanılarak 85-115 (100 ± 15) olarak bulunmuştur. Ali'nin bu evredeki puanları kararlılık aralığındadır (%100). Ali'nin toplu yoklama evrelerinde herhangi bir değişiklik gözlemlenmemiştir (Mutlak düzey değişimi = 0). Bu sonuç, yoklama evresinde öğrencinin ulaştığı en yüksek düzeyi koruduğunu göstermektedir. Ek olarak öğrenci, başlangıç düzeyine (medyan = 60, ranj = 40-60) ve uygulama evresine göre (medyan = 90, ranj = 20-100) ilerleme kaydetmiştir (medyan = 100, ranj = 100-100).

Ali'nin 5-10-15 gün sonra yapılan izleme oturumlarında 5N1K sorularına doğru tepki yüzdeleri tüm oturumlar için 100'dür (Şekil 1). Bu evrede öğrencinin ortalaması ve medyanı 100'dür. Kararlılık aralığı ise 85-115 (100 ± 15) olarak bulunmuştur. Bu evrede aldığı tüm puanları (%100) 85-115 kararlılık aralığındadır. Ali'nin izleme evresinde herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir (Mutlak düzey değişimi=0). Bu, öğrencinin izleme evresinde kararlı bir şekilde ilerlediğini göstermektedir. Ali, başlangıç düzeyine (medyan = 60, ranj = 40-60) ve uygulama evresine göre (medyan = 90, ranj = 20-100) ilerleme kaydetmiştir (medyan = 100, ranj = 100-100). Son olarak toplu yoklama evresiyle (medyan = 100, ranj = 100-100) kıyaslandığında ise izleme evresinde kalıcılığını koruduğu söylenebilir.

Uygulamanın etki büyüklüğünü hesaplamak için deneğin başlangıç evresindeki verileri ile uygulama evresindeki verileri kullanılmıştır. Sonuçlar, Tau-U = 0,55, p = ,1967, Cohen's d = 2,02 ve örtüşmeyen veri yüzdesi %66,66 şeklindedir. Uygulama, 5N1K sorularını yanıtlama becerisi açısından Ali için Tau-U ve örtüşmeyen veri yüzdesine göre orta düzeyde, Cohen's d değerine göre ise yüksek düzeyde etkili bulunmuştur.

İkinci denek olan Sude'nin tüm evrelere ilişkin betimsel verileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Sude'nin Tüm Evrelere İlişkin Performans Düzeyleri

Evre	Ort	Medyan (%25'i)	Ranj	Kararlılık Aralıkları	Kararlılık Aralığında Kalan Veri Yüzdesi	Mutlak Düzey Değişimi
BD	53,33	60,00 (15)	40-60	45-75	%66,7	+20
UY	80,00	90,00	40-100	75-105	%66,7	+60
TY	100,00	100,00	100-100	85-115	%100	0
İ	93,33	100,00	80-100	85-115	%66,7	-20

Sude'nin başlangıç düzeyi oturumlarında 5N1K sorularına doğru tepki yüzdeleri sırasıyla 40, 60 ve 60'tır (Şekil 1). Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere başlangıç düzeyi oturumlarının ortalaması 53,33, medyanı ise 60'tır. Başlangıç düzeyi medyanının %25'i 15, karar aralıkları ise 45-75 (60 ± 15) aralığındadır. Başlangıç düzeyinde deneğin aldığı 40 puan hariç, diğer tüm puanlar kararlılık aralığında yer almaktadır. Sude'nin başlangıç düzeyi evresinde aldığı ilk puan (40) ile son puan (60) arasında 20 puanlık fark tespit edilmiştir (Mutlak düzey değişimi = +20).

Sude'nin uygulama yoklama evresindeki 5N1K sorularına doğru tepki yüzdeleri sırasıyla 40, 60, 80, 100, 100 ve 100 şeklindedir (Şekil 1). Kararlı veriye ulaşıldıktan sonra uygulama yoklama evresi sonlandırılmıştır. Bu evrede Sude'nin ortalaması 80, medyanı ise 90'dır. Kararlılık aralığı hesaplanırken bu evrenin medyanı ve başlangıç düzeyindeki medyanın ± %25'i kullanılarak 75-105 (90 ± 15) aralığı bulunmuştur. Bu evrede aldığı 40 ve 60 puanları hariç tüm puanları bu aralıktadır (%66,7). Sude'nin bu evrede aldığı ilk (40) ve son puanlar (100) arasında 60 puanlık bir değişim belirlenmiştir (Mutlak düzey değişimi = + 60). Bu değişim, Sude'nin uygulama evresinde ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Ek olarak başlangıç düzeyindeki medyanı 60 iken (ranj = 40-60) uygulama yoklama evresindeki medyanı 90'a (ranj = 40-100) ulaşmıştır. Bu da mutlak düzey değişimine ek olarak uygulamanın etkili olduğuna yönelik sonuçlar sunmaktadır.

Sude'nin uygulama yapıldıktan sonraki toplu yoklama evrelerinde 5N1K sorularına doğru tepki yüzdeleri altı oturum için de 100'dür (Şekil 1). Sude'nin toplu yoklama evresinde ortalaması ve medyanı 100'dür. Kararlılık aralığı, toplu yoklama oturumlarındaki medyan ile başlangıç düzeyindeki medyanın ± %25'i esas alınarak 85-115 (100 ± 15) şeklinde belirlenmiştir. Sude'nin bu evredeki puanları kararlılık aralığındadır (%100). Sude'nin toplu yoklama evrelerinde herhangi bir değişiklik belirlenmiştir (Mutlak düzey değişimi=0). Bu sonuç, toplu yoklama evresinde öğrencinin, uygulama sürecinde ulaştığı en yüksek düzeyi koruduğunu göstermektedir. Ek olarak başlangıç düzeyine (medyan = 60, ranj = 40-60) ve uygulama evresine göre (medyan = 90, ranj = 40-100) ilerleme kaydetmiştir (medyan = 100, ranj = 100-100).

Sude'nin 5-10-15 gün sonra yapılan izleme oturumlarında 5N1K sorularına doğru tepki yüzdeleri oturumlar için sırasıyla 100, 100 ve 80 şeklindedir (Şekil 1). Bu evrede öğrencinin ortalaması 83,33 ve medyanı 100'dür. Kararlılık aralığı ise 85-115 (100 ± 15) olarak bulunmuştur. Sude'nin bu evrede aldığı 80 puanı hariç (%66,7) diğer veriler bu aralıktadır. Sude'nin izleme evresinde elde ettiği puanda %20'lik bir düşüş belirlenmiştir (Mutlak düzey değişimi=-20). Öğrenci, başlangıç düzeyine (medyan = 60, ranj = 40-60) ve uygulama evresine göre (medyan = 90, ranj = 40-100) ilerleme kaydetmiştir (medyan = 100, ranj = 80-100). Son olarak toplu yoklama evresiyle (medyan = 100, ranj = 100-100) kıyaslandığında ise öğrencinin izleme evresinde düşüş yaşamış olduğu söylenebilir.

Uygulamanın etki büyüklüğünü hesaplamak için deneğin başlangıç evresindeki verileri ile uygulama evresindeki verileri kullanılmıştır. Sonuçlar, Tau-U = 0,61, p = ,1556, Cohen's d = 2,31 ve örtüşmeyen veri yüzdesi %66,66 şeklindedir. Uygulama, 5N1K sorularını yanıtlama becerisi açısından Sude için örtüşmeyen veri yüzdesine göre orta düzeyde, Tau-U ve Cohen's d değerine göre ise yüksek düzeyde etkili bulunmuştur.

Üçüncü denek olan Çağrı'nın tüm evrelere ilişkin betimsel verileri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Çağrı'nın Tüm Evrelere İlişkin Performans Düzeyleri

Evre	Ort	Medyan (%25'i)	Ranj	Kararlılık Aralıkları	Kararlılık Aralığında Kalan Veri Yüzdesi	Mutlak Düzey Değişimi
BD	46,66	40,00 (10)	40-60	30-50	%66,7	+20
UY	70,00	80,00	20-100	70-90	%33,3	+80
TY	100,00	100,00	100-100	90-110	%100	0
İ	93,33	100,00	80-100	90-110	%66,7	-20

Çağrı'nın başlangıç düzeyi oturumlarında 5N1K sorularına doğru tepki yüzdeleri sırasıyla 40, 40 ve 60'tır (Şekil 1). Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere başlangıç düzeyi oturumlarının ortalaması 46,66, medyanı ise 40'tır. Başlangıç düzeyi medyanının %25'i 10, kararlılık aralıkları ise 30-50 (40 ± 10) aralığındadır. Başlangıç düzeyinde deneğin aldığı 60 puan dışında kalan puanlar bu kararlılık aralığındadır. Çağrı'nın başlangıç düzeyi evresinde aldığı ilk puan (40) ile son puan (60) arasında 20 puanlık fark tespit edilmiştir (Mutlak düzey değişimi = +20).

Çağrı'nın, uygulama yoklama evresindeki 5N1K sorularına doğru tepki yüzdeleri sırasıyla 20, 40, 80, 80, 100 ve 100 şeklindedir (Şekil 1). Kararlı veriye ulaşıldıktan sonra uygulama yoklama evresi sonlandırılmıştır. Bu evrede Çağrı'nın ortalaması 70, medyanı ise 80'dir. Kararlılık aralığı hesaplanırken bu evrenin medyanı ve başlangıç düzeyindeki medyanın ± %25'i kullanılarak 70-90 (80 ± 10) aralığı bulunmuştur. Öğrencinin bu evrede, iki ayrı ölçümde aldığı 80 puan kararlılık aralığındadır (%33,3). Çağrı'nın bu evrede aldığı ilk (20) ve son puanlar (100) arasında 80 puanlık bir değişim belirlenmiştir (Mutlak düzey değişimi = + 80). Bu değişim, Çağrı'nın uygulama evresinde ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Ek olarak başlangıç düzeyindeki medyanı 40 iken (ranj = 40-60) uygulama yoklama evresindeki medyanı 80'e (ranj = 20-100) ulaşmıştır. Bu da mutlak düzey değişimine ilaveten uygulamanın etkili olduğuna yönelik sonuçlar sunmaktadır.

Çağrı'nın uygulama yapıldıktan sonraki toplu yoklama evrelerinde 5N1K sorularına doğru tepki yüzdeleri üç oturum için de 100'dür (Şekil 1). Çağrı'nın toplu yoklama evresinde ortalaması ve medyanı 100'dür. Kararlılık aralığı ise toplu yoklamalarındaki medyanı ve başlangıç düzeyindeki medyanın ± %25'i kullanılarak 90-110 (100 ± 10) olarak belirlenmiştir. Çağrı'nın bu evredeki puanları kararlılık aralığındadır (%100). Çağrı'nın toplu yoklama evrelerinde herhangi bir değişiklik gözlemlenmemiştir (Mutlak düzey değişimi = 0). Bu sonuç, toplu yoklama evresinde öğrencinin, uygulama sürecinde ulaştığı en yüksek düzeyi koruduğunu göstermektedir. Ek olarak öğrenci, başlangıç düzeyine (medyan = 40, ranj = 40-60) ve uygulama evresine göre (medyan = 80, ranj = 20-100) ilerleme kaydetmiştir (medyan = 100, ranj = 100-100).

Çağrı'nın 5-10-15 gün sonra yapılan izleme oturumlarında 5N1K sorularına doğru tepki yüzdeleri oturumlar için sırasıyla 100, 100 ve 80 şeklindedir (Şekil 1). Bu evrede öğrencinin ortalaması 83,33 ve medyanı 100'dür. Kararlılık aralığı ise 90-110 (100 ± 10) olarak tespit edilmiştir. Bu evrede alınan 80 puan haricinde (%66,7) diğer veriler, kararlılık aralığı içerisindedir. Çağrı'nın izleme evresinde elde ettiği puanda %20'lik bir düşüş tespit edilmiştir (Mutlak düzey değişimi = -20). Başlangıç düzeyine (medyan = 40, ranj = 40-60) ve uygulama evresine göre (medyan = 80, ranj = 20-100) ilerleme kaydetmiştir (medyan = 100, ranj = 80-100). Son olarak toplu yoklama evresiyle (medyan = 100, ranj = 100-100) kıyaslandığında ise öğrencinin izleme evresinde düşüş yaşadığı söylenebilir.

Uygulamanın etki büyüklüğünü hesaplamak için deneğin başlangıç evresindeki verileri ile uygulama evresindeki verileri kullanılmıştır. Sonuçlar, Tau-U = 0,44, p = ,3017, Cohen's d = 2,02 ve örtüşmeyen veri yüzdesi %66,66 şeklindedir. Uygulama, 5N1K sorularını yanıtlama becerisi açısından Çağrı için Tau-U ve örtüşmeyen veri yüzdesine göre orta düzeyde, Cohen's d değerine göre ise yüksek düzeyde etkili bulunmuştur.

Araştırmada yer alan tüm deneklerin tüm evrelere ilişkin betimsel verileri aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Tüm Deneklerin Tüm Evrelere İlişkin Performans Düzeyleri

Evre	Ort	Medyan (%25'i)	Ranj	Kararlılık Aralıkları	Kararlılık Aralığında Kalan Veri Yüzdesi
BD	51,11	60,00 (15)	40-60	45-75	%55,6
UY	75,55	80,00	20-100	65-95	%22,2
TY	100,00	100,00	100-100	85-115	%100
İ	95,55	100,00	80-100	85-115	%77,7

Tüm deneklerin verileri toplu olarak hesaplandığında başlama düzeyi evresindeki ortalamaları 51,11, medyanları 60, medyanlarının %25'i 15, kararlılık aralığı ise 45-75 arasındadır. Başlangıç düzeyi evresinde öğrencilerin aldığı 40 dışındaki tüm puanlar bu aralıktadır (%55.6).

Tüm deneklerin uygulama yoklamalarındaki ortalamaları 75,55, medyanları 80, kararlılık aralıkları ise 65-95 arasındadır. Şekil 1'de de görüldüğü üzere uygulama yoklamalarında öğrencilerin aldıkları 80 puanları bu aralıktadır (%22,2). Öğrencilerin uygulama yoklamalarında aldıkları puanlar ile başlama düzeyinde aldıkları puanlar (medyan = 60, ranj = 40-60) kıyaslandığında uygulama düzeylerinde artış belirlenmiştir.

Toplu yoklama evresinde tüm öğrencilerin ortalamaları ve medyanları 100, kararlılık aralığı ise 85-115 arasındadır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin toplu yoklama evresinde aldıkları bütün puanlar, kararlılık aralığındadır (Şekil 1) (%100). Başlangıç düzeyine (medyan = 60, ranj = 40-60) ve uygulama evresine (medyan=80, ranj=20-100) göre denekler, bu evrede ilerleme kaydetmiştir.

Son olarak izleme evresinde tüm deneklerin ortalamaları 95,55, medyanları 100, kararlılık aralığı ise 85-115 arasındadır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin izleme evresinde aldıkları 80 dışındaki bütün puanlar, kararlılık aralığındadır (%77,7). Kıyaslamalara bakıldığında başlangıç (medyan = 60, ranj = 40-60) ve uygulama düzeylerine (medyan = 80, ranj = 20-100) göre ilerleme, toplu yoklama evrelerine göre ise (medyan = 100, ranj = 100-100) düşüş belirlenmiştir.

Etki büyüklüğünü hesaplarken tüm deneklerin başlama düzeyi evresindeki verileri ile uygulama yoklamalarındaki veriler kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tau-U = ,54, p = ,02, Cohen's d = 2,32, örtüşmeyen veri yüzdesi %66,6 şeklindedir. Uygulama, 5N1K sorularını yanıtlama becerisi açısından bütün denekler için Tau-U ve örtüşmeyen veri yüzdesine göre orta düzeyde, Cohen's d değerine göre ise yüksek düzeyde etkililiğe sahiptir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada HDZY olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde 5N1K sorularına dayalı öğretimin etkililiği araştırılmıştır. Bu nedenle ortaokula devam eden ve HDZY tanısı bulunan 3 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma HDZY olan ortaokul öğrencilerinin 5N1K sorularına dayalı olarak okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisine ilişkin verileri dört evrede incelemiştir. Araştırmada deneklerin gerçek isimleri kullanılmamış her bir deneğe kod ad verilmiştir. Ali, Sude ve Çağrı'nın başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve izleme oturumlarındaki performansları incelenmiştir.

Araştırmanın başlama düzeyi verileri incelendiğinde her üç deneğin de başlama düzeyi evresinde aldıkları ilk puan (40) ile son puan (60) arasında 20 puanlık fark tespit edilmiştir (Mutlak düzey değişimi

= +20). Deneklerin başlama düzeyi evresindeki ortalamaları 51,11, medyanları 60, medyanlarının %25'i 15, kararlılık aralığı ise 45-75 arasında olduğu tespit edilmiştir. Başlangıç düzeyi evresinde öğrencilerin aldığı 40 dışındaki tüm puanlar kararlılık aralığındadır (%55,6). Bu sonuçtan hareketle deneklerin ilgili becerideki başlama düzeyini belirlemek için performans verileri toplanmıştır. Başlama düzeyinde kararlı verinin elde edilmesinden sonra uygulama oturumlarına geçilmiştir. Okuduğunu anlama becerisi üzerine ulusal ve uluslararası alan yazınında çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür. İlgili araştırmalar, zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik müdahalelerin etkililiğini ortaya koymaktadır (Afacan vd., 2018). Cora-İnce (2007), zihin yetersizliği olan öğrencilerle gerçekleştirdikleri araştırmada, iş birlikli öğrenmenin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Avcıoğlu (2012) da iş birlikli öğrenmenin etkilerini incelemiştir. Benzer bir çalışma Duman ve Çifçi-Tekinarslan (2007) tarafından yürütülmüş ve hikâye haritası yöntemiyle yapılan öğretimin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiği ortaya konmuştur. Her iki araştırma da denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak tasarlanmış ve hafif düzeyde zihin yetersizliği (HDZY) olan öğrencilerle yürütülmüştür. Bu bağlamda, söz konusu araştırmaların benzer sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

Araştırmanın uygulama yoklama evresindeki oturumlar, her üç deneğin de uygulama evresinde ilerleme kaydettiğini gösterir niteliktedir. Her üç denekte de kararlı veri elde edilmesinden sonra uygulama yoklama evresi sonlandırılmıştır. Oturumlar sırasında deneklerden elde edilen veriler şu şekildedir: 5N1K sorularına doğru tepki yüzdeleri Ali: %20, %60, %80, %100, %100; Sude: %100, %40, %60, %80, %100, %100; Çağrı: %100, %20, %40, %80, %80, %100, %100. Mutlak düzey değişimleri ise Ali'de +80, Sude'de +60 ve Çağrı'da +80 olarak tespit edilmiştir. Tüm deneklerin uygulama yoklama oturumlarının ortalamaları 75,55, medyanları 80, kararlılık aralıkları ise 65-95 aralığındadır. Deneklerin uygulama yoklama oturumlarında aldıkları puanlar ile başlama düzeyindeki puanları (medyan = 60, ranj = 40-60) karşılaştırıldığında deneklerin uygulama yoklama oturumlarında anlamlı bir puan artışı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim araştırma sonuçları, mutlak düzey değişimine ek olarak uygulamanın etkili olduğuna yönelik sonuçlar da sunmaktadır. Atik-Çatak ve Tekinarslan, (2008) tarafından AB modeli ile tasarlanan araştırmada, PowerPoint programıyla hazırlanan materyallerin HDZY olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Başka bir araştırmada ise Kayahan (2011) tarafından kelime öğretimi tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkililiği sorgulanmıştır. Sanır, Akçayır ve Özkubat (2020) tarafından dönüşümlü uygulamalar deseniyle yürütülen araştırmada ise beceri ve performansa dayalı müdahale paketlerinin etkililiği incelenmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile alan yazınındaki bu araştırmaların benzer sonuçlara sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın toplu yoklama oturumları, her üç deneğin de toplu yoklama evresinde ilerleme kaydettiğini gösterir niteliktedir. Her üç denek için de uygulama sonrası toplu yoklama evrelerinde, 5N1K sorularına verilen doğru tepki yüzdelerinin ortalama ve medyan değerlerinin 100 olduğu görülmüştür. Kararlılık aralığı ise 85-115 aralığındadır. Her üç denek için de toplu yoklama oturumları, uygulama yoklama evresi ile karşılaştırıldığında benzer bir ilerleme süreci gözlemlendiği için mutlak düzey değişimleri 0 (sıfır) olarak kaydedilmiştir. Bu sonuçlar, deneklerin yoklama evresinde ulaştıkları en yüksek performans düzeyini koruduklarını göstermektedir. Bu evrede denekler, başlangıç düzeyine (medyan =60, ranj =40-60) ve uygulama düzeyine (medyan =80, ranj = 20-100) göre ilerleme kaydetmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın alt amaçlarından birincisini karşıladığı söylenebilir. Karşılıklı öğretim tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini inceleyen Güldenoğlu ve Kargın (2012), söz konusu tekniğin etkililiğini ortaya koymuştur. Doğanay, Bilgi ve Özmen (2014) tarafından yürütülen çalışmada ise HDZY olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde, uyarlanmış strateji öğretiminin

etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği ve alan yazını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmanın izleme verilerine göre 5N1K sorularına dayalı öğretimin uygulanması sonrasında üç deneğin de başlama düzeyine göre etkililik, kalıcılık ve genelleme aşamalarında artış görülmüştür. İzleme evresinde tüm deneklerin ortalamaları 95,55, medyanları 100, kararlılık aralığı ise 85-115 arasında olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre deneklerin izleme evresinden aldıkları 80 dışındaki tüm puanların kararlılık aralığında yer aldığı tespit edilmiştir (%77,7). Karşılaştırmalar incelendiğinde başlangıç (medyan=60, ranj=40-60) ve uygulama düzeylerine (medyan=80, ranj=20-100) göre ilerleme, toplu yoklama evrelerine göre ise (medyan=100, ranj=100-100) düşüş gözlemlenmiştir. Uygulayıcı gözlemlerine göre bu düşüş, deneklerin izleme oturumlarında daha önce çalışmadıkları eğitimcilerle etkileşime girmesinden kaynaklanmaktadır. Bulgular, üç deneğin de hedeflenen basamakları edindiğini, sürdürdüğünü ve genelleyebildiğini göstermektedir. Ayrıca bu bulguların, araştırmanın ikinci alt amacını da desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Uluslararası alan yazını incelendiğinde bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı sonuçlar ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Bunlar arasında tekrarlı okuma (Dowhower, 1987), kendini izleme stratejisi (Kolić-Vehovec, 2002) ve model okuma (Daly & Martens, 1994) yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar sayılabilir. Ulusal alan yazınında ise Özak (2017), Bak-Oku-Anlat bilişsel stratejisinin etkililiğini incelemiştir. Benzer şekilde Çetinkaya (2018), HDZY olan öğrencilerde video geri bildirimi destekli hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Her iki çalışmada da HDZY olan öğrenciler için kullanılan stratejilerin olumlu sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Cüre (2018), öykü haritası stratejisinin tekrarlı okumaya kıyasla daha işlevsel olduğunu ortaya koymuştur. Çınar (2019) ise okuduğunu anlama becerisinde paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin etkililiğini kanıtlamıştır. Benzer şekilde Özaydın (2019), HDZY olan öğrencilerde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerini incelemiş ve olumlu sonuçlar elde etmiştir. Bu araştırmanın bulgularının alan yazınındaki mevcut çalışmalarla benzerlik gösterdiği ve araştırmanın üçüncü alt amacını da destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, araştırma bulguları hafif düzeyde zihin yetersizliği (HDZY) olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde 5N1K sorularına dayalı öğretim yönteminin etkili olduğunu göstermektedir. Tüm deneklerde, başlama düzeyi ile karşılaştırıldığında uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumlarında başlama düzeyine göre etkililik, kalıcılık ve genelleme aşamalarında anlamlı ilerleme kaydedilmiştir. Deneysel süreç sonunda elde edilen bulgular, deneklerin okuduğunu anlama becerilerinde öğretim öncesi ve sonrası performansları karşılaştırıldığında anlamlı bir ilerleme kaydedildiğini göstermektedir. Ayrıca, bu sonuçların araştırmanın alt amaçlarını da karşıladığı görülmüştür. Tek denekli deneysel desenlerin doğası gereği, araştırmalarda kullanılan katılımcı sayısının sınırlı olması bulguların genellenebilirliğini kısıtlayabilmektedir. Ancak metodolojik açıdan sağlam tasarlanmış tek denekli çalışmalarda bu sınırlılığın aşılabileceği belirtilmektedir (Alnahdi, 2015; Çakıroğlu, 2012). Bu nedenle, söz konusu uygulamanın etkililiğini daha güçlü bir şekilde ortaya koyabilmek ve alana katkı sağlamak amacıyla, farklı yetersizlik gruplarında ve farklı eğitim kademelerinde yer alan öğrencilerle yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada, HDZY olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla 5N1K sorularına dayalı bir öğretim programı tasarlanmıştır. Yapılan alan yazını taramasında, HDZY olan öğrencilere yönelik 5N1K sorularına dayalı öğretim uygulamasını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, bu araştırmayı özgün kılmakta ve bu çalışmanın önemini gözler önüne sermektedir.

Elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara, politika yapıcılara, öğretmenlere, öğrencilere ve gelecek çalışmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1- Bu araştırma, tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Farklı modellerin kullanıldığı farklı araştırmalar tasarlanabilir.
2- Bu araştırma 3 denek ile yürütülmüştür. Denek sayısının daha fazla olduğu araştırmalar planlanabilir.
3- Farklı yetersizlik grupları ile benzer bir araştırma tasarlanabilir.

4- Farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler ile benzer bir araştırma yapılabilir.
5- Bu araştırma, HDZY olan ortaokul öğrencileriyle sınırlıdır. Gelecek çalışmalarda, öğretmenlere ve ailelere yönelik destekleyici eğitim programları geliştirilerek bu programların etkililiği değerlendirilebilir.

Kaynakça/Reference

Afacan, K., Wilkerson, K. L., & Ruppar, A. L. (2018). Multicomponent reading intervensions for students with intellectual disability. *Remedial and Special Education, 39*(4), 229-242. https://doi.org/10.1177/0741932517702444

Akbey, G. Ö. (2016). *Down sendromlu bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile fonolojik farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Akçamete, G., Gürgür, H., & Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi, 4*(2), 39-53.

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Yayıncılık.

Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. baskı). Pegem.

Alberto, P.A., & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teacher* (8. baskı). Merrill.

Alnahdi, G. H. (2015). Single-subject designs in special education: Advantages and limitations. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(4), 257-265. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12039

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]. (2018). Frequently asked questions on intellectual disability and the AAIDD definition. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

American Psychiatric Association (2013). DSM-5 Update: Supplement to the diagnostic and statistical manual of mental disorders. https://dsm.psychiatryonline.org/pbassets/dsm/update/DSM5Update2013.pd

Atik-Çatak, A., & Tekinarslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 101-124.

Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).

Başal, M., & Batu, E. S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*(02), 85-98.

Baydık, B. (2012). Okuma güçlükleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri*, (ss. 117-130). Eğiten Kitap.

Beydoğan, H. Ö. (2012). Öğrencilerin akıcı okumalarına göre okuma-anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 3-13.

Block, C. C., & Pressley, M. (Eds.). (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. The Guilford Press.

Chenfeld, M. B. (1978). *Teaching Language Arts Creatively*. Harcourt Brace Jovanovich Publishers..

Cora-İnce, N. (2007). *Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi

Coşkun, İ., Gür, T., & Aykutlu, H. (2014). Hafif düzey zihin engelli bireylerin okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi ve yorumlanması amacıyla metin sonrası çizilen resimlerin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(14), 17-42.

Cüre, G. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Çakıroğlu, O. (2012). Single subject research: applications to special education. *British Journal of Special Education, 39*(1), 21-29.

Çatak, A. (2006). *Powerpoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Çetinkaya, N. (2013). *Hikaye haritası yönteminin video geri bildirim ile sunumunun zihin yetersizliği olan çocukların okuduğunu anlama becerisindeki etkililiği* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Çınar, G. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Dalga, A., & Taşlıbeyaz, H. F. (2020). Zihinsel engelli öğrencilerin okuma ve yazma becerisini artırmaya yönelik çalışmaların analizi. *International Social Sciences Studies Journal, 6*(64), 2602-2622.

Daly, E. J., & Martens, B. K. (1994). A comparison of three interventions for increasing oral reading performance: application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*(3), 459-469.

Diken, H. İ., & Cavkaytar, A. (2007). *Özel eğitime giriş*. Kök Yayıncılık.

Doğanay-Bilgi, A., & Özmen, E. (2014). Uyarlanmış çok öğeli bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin metin anlama sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(2), 693-671.

Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly, 22*(4), 389-406.

Duman, N., & Çifçi-Tekinarslan, İ. (2007). Hikaye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1), 33-55. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000104

Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim, 39*(171), 362-377.

Ehri, L. C., Satlow, E. & Gaskins, I. (2009). Grapho-phonemic enrichment strengthens keyword analogy instruction for struggling young readers. *Reading and Writing Quarterly, 25*, 162–191.

Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerinde yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, 6*(11), 229-247.

Eripek, S. (1987). Alt özel sınıf öğrencilerinin ilkokullar sınıfları düzeyinde sesli okuma başarılarının değerlendirilmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 125-140.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6th ed). New York: McGraw-Hill International Edition.

Gevrek, İ. (2018). *Hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin tekrarlı ve renkli metinlerle okuma yöntemiyle geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.

Güldenoğlu, B. (2008). *Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihin engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde etkililiğinin ve sürekliliğinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Güldenoğlu, B., & Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13*(1), 17-34. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_000000000164

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel.

Güzel-Özmen, R. (2001). Okuma becerisi. L. Küçükahmet (Ed.), *Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Türkçe)* (ss. 17-59). Nobel Yayınevi .

Hick, R., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2005). Cognitive abilities in children with specific language impairment: Consideration of visuo-spatial skills. *International Journal of Language and Communication Disorders, 40*(2), 137-149.

Holmes, J., Gathercole, S. E., Place, M., Dunning, D. L., Hilton, K.A., & Elliott, J. G. (2010). Working memory deficits can be overcome: Impacts of training and medication on working memory in children with AHDH. *Applied Cognitive Psychology, 24*(6), 827-836. https://doi.org/10.1002/acp.1589

Kayahan, D. (2011). *Kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Kırcaali-İftar, G. & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kolic-Vehovec, S. (2002). Effects of self-monitoring training on reading accuracy and fluency of poor readers. *European Journal of Psychology of Education, 17*(2), 129-138.

Kudret, Z. B., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(3), 317-346. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.268558

Kurtdede-Fidan, N., & Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim, 4*(2), 16-29.

Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3*(1), 55-77.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174. https://doi.org/10.2307/2529310

Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities: 1976 to 1996. *Remedial and Special Education, 18*, 197-213.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2004). İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Klavuzu (1-5 sınıflar), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi

Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Yayım sayısı: 23011

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Çocuk gelişimi ve eğitimi: Zihinsel yetersizlik ve kaynaştırma. https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Zihinsel%20Yetersizlik%20ve%20Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma.pdf

National Reading Panel (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Report of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, USA.

O'Connor, R. E. (2000). Increasing the intensity of intervention in kindergarten and first grade. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*, 43–54.

Özak, H. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Özak, H. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkililiği* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Özak, H., & Avcıoğlu, H. (2007). The effects of simultaneous prompting presented via computer on the reading skills of children with intellectual disability. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 33-50.

Özaydın, M. M. (2019). *SQ4R tekniğinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkileri* [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2021). Zihinsel yetersizliği olan bireyler "aileler için rehber kitapçık". https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/31172148_zihinselyetersizlik.pdf

Özsoy, Y. (1986). Okuma yetersizliği II. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2),121.

Sanır, H., Akçayır, İ., & Özkubat, U. (2020). Determining the effect of intervention and intervention packages on the reading fluency and comprehension of lower secondary school students with mental retardation. *Eğitim ve Bilim, 45*(204), 207-225. https://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8828

Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*. Pegem yayıncılık

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.

Şengül, H. (2008). *Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Tekin-İftar, E. (2012). Davranış kayıt teknikleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (ss. 71-108). Türk Psikologlar Derneği.

Tekin, E., & Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Vicari, S., Costanzo, F., & Menghini, D. (2016). Memory and learning in intellectual disability. In R. M. Hodapp & D. J. Fidler (Eds.), *International Review of Research in Developmental Disabilities* (pp. 119-148). Elsevier.

Yazıcıoğlu, T., & Kumaş-Altındağ, Ö. (2024). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan yaklaşımlar. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 14*(1), 153-168.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Some individuals in society are affected by intellectual disabilities. Recent years have witnessed a significant rise in diagnostic rates due to the development of diagnostic tools, increased awareness, and advancements in technology. In the domain of academic development, one of the most critical areas is undoubtedly reading and reading comprehension skills. When evaluating the educational processes of students with intellectual disabilities, it has been identified that these students often face difficulties in reading and understanding what they read (Akçamete et al., 2003). Students who struggle with reading skills and comprehension also face challenges in developing academic skills and achieving independence in their daily lives (Akbey, 2016). Individuals with mild intellectual disabilities (MID), despite difficulties, can learn to read (Sarı, 2003). Teaching reading skills, which are among functional life skills, to individuals with MID is considered an important issue (Özak & Avcıoğlu, 2007). During the reading process, posing questions aligned with the purpose of the reading supports the development of reading comprehension skills. In order to thoroughly comprehend a text, answering 5W1H questions (who, what, when, where, why, and how) is essential. Additionally, mentally visualizing the main idea and supporting details is crucial.

A review of the literature on reading comprehension for individuals with intellectual disabilities reveals that the instructional strategies used vary. Studies focusing on reading comprehension skills show differences in the strategies employed. Undoubtedly, the use of proven intervention methods and instructional strategies is of great importance in the educational processes of individuals with intellectual disabilities (Dalga & Taşlıbeyaz, 2020). However, no quasi-experimental study has been found in the literature investigating the effectiveness of instruction based on 5W1H questions to improve reading comprehension in students with MID. Therefore, this study is expected to contribute to existing literature and serve as a guide for future research in the field.

2. METHOD

The present study is quasi-experimental research designed to determine the effectiveness of 5W1H-based instruction in improving reading comprehension skills of students with mild intellectual disabilities (MID). To achieve this objective, the researchers employed a multiple probe design across participants, which is one of the single-subject research methods. The dependent variable in the study is the reading comprehension performance of the participants. The researchers assumed that after acquiring the relevant skill, participants would achieve more effective results in reading comprehension. The independent variable of the study is the instructional method based on 5W1H questions used to teach reading comprehension skills.

Three students diagnosed with MID from a special education and rehabilitation center located in the central district of Sivas province participated in the study. The researchers did not use the participants' real names; instead, they assigned pseudonyms to each participant. During the participant selection process, the researchers defined a set of prerequisites: each student had to be diagnosed with MID, currently enrolled in a middle school, possess hand-eye coordination, be able to follow verbal instructions, remain seated for at least 10 minutes during the session, and demonstrate low reading comprehension performance. The researchers, who hold doctoral degrees in "Curriculum and Instruction" and "Special Education," conducted all experimental procedures in the study. They have authored theses, international publications, and conference presentations related to this field.

The sessions for baseline, probes, instruction, maintenance, and generalization were carried out face-to-face and through one-on-one instruction in a classroom of the special education and rehabilitation center. The data collection instruments included "5W1H Reading Comprehension Tests," the "Reading Comprehension Skill Observation Form," and the "Reading Comprehension Rubric." To answer the

research questions stated under the "Purpose of the Study" section, the researchers utilized graphical analysis.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

This study investigated the effectiveness of instruction based on 5W1H questions in improving the reading comprehension skills of middle school students with mild intellectual disabilities (MID). Accordingly, three students who were enrolled in middle school and diagnosed with MID constituted the sample of the research. The study examined the impact of 5W1H-based instruction on the reading comprehension skills of these students across four phases. To ensure confidentiality, the researchers did not use the participants' real names and instead assigned them pseudonyms. The performance of Ali, Sude, and Çağrı was analyzed across the baseline, instruction, generalization, and maintenance sessions.

An examination of the baseline data revealed a 20-point difference between the initial (40) and final (60) scores for each of the three participants (Absolute level change = +20). During the baseline phase, participants had a mean score of 51.11 and a median of 60. The first quartile of the median was 15, and the confidence interval was between 45 and 75. All scores except 40 fell within this range (55.6%). The sessions during the intervention probe phase indicated that all three participants made progress throughout the intervention phase. Once stable data were collected from each participant, the intervention probe phase was concluded. The generalization probe sessions also demonstrated progress for all three participants. Following the intervention, the average and median percentages of correct responses to the 5W1H questions were 100 for each participant during the generalization probe sessions. These results suggest that the findings of the current study are consistent with those reported in the literature. Doğanay et al. (2014) found that adapted strategy instruction was effective in improving reading comprehension skills in students with MID. These results align with the results of the present study and support the existing body of literature. According to the follow-up data in this research, the implementation of instruction based on 5W1H questions led to improvements in effectiveness, retention, and generalization phases compared to baseline levels for all three participants. A review of international literature reveals similar results. Studies employing methods such as repeated reading (Dowhower, 1987), self-monitoring strategies (Kolić-Vehovec, 2002), and model reading (Daly & Martens, 1994) have reported consistent results. In the national context, Özak (2017) examined the effectiveness of the Look-Read-Recite cognitive strategy, while Çetinkaya (2018) investigated the effects of a video feedback-supported story map technique on the reading comprehension skills of students with MID. Both studies concluded that the strategies used yielded positive outcomes for students with MID. In conclusion, the results demonstrate that the instructional method based on 5W1H questions is effective in enhancing the reading comprehension skills of middle school students with MID. Based on the results obtained, the study offers recommendations for researchers, policymakers, teachers, students, and future studies.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23.01.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 386921

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların bu çalışmaya katkıları aşağıda sunulmuştur:

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Birinci yazar: Literatür taraması, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulguların yorumlanması ve raporlaştırma.

İkinci yazar: Araştırmanın tasarlanması, araştırma ve analiz yöntemlerinin belirlenmesi, verilerin analizi, verilerin yorumlanması.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education
2025, 25(2), 1393– 1414. https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1448874

Youtuberları İzleme ve Onlardan Tek Yönlü Etkilenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri

Students' Views on Watching Youtubers and Their One-Way Influence

Cihat YAŞAROĞLU[1], **Meryem BOZMAZ**[2]

Geliş Tarihi (*Received*): 08.03.2024 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 02.06.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.06.2025

Öz: Medya karakteri ile izleyici arasındaki bağ, parasosyal etkileşim kavramı ile açıklanmaktadır. Öğrencilerin medya platformlarından nasıl etkilendiğinin bilinmesi öğrencilerin davranışlarının anlamlandırılması ve bu konudaki planlamaların yapılabilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu araştırma, temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin youtuberlarla tek yönlü etkilenmelerini açıklayacak şekilde parasosyal etkileşime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırmaya dayalı bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Çocukların youtuberlar ile ilgili görüşlerinin daha detaylı öğrenilmesi açısından bu desen tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri, Türkiye'nin farklı illerinde eğitim gören temel eğitim düzeyindeki 16 öğrenciden, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel çözümlemesi kullanılmıştır. Araştırmada öğrenciler çoğunlukla fenomenlerin ürettikleri içerikleri eğlence amacı ile takip ettikleri; fenomenlerin veya içeriklerin hayvan sevgisi değeri üzerinde büyük etkisinin olduğu; yaşantılarına özenme boyutu dâhil olmak üzere pek çok nedenle çocukların youtuber olmak istedikleri; bazı öğrencilerin izledikleri içerikler hakkında aileleri ile görüştüğü ancak bazılarının görüşmedikleri gibi başlıca sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma bulguları ve veri toplama esnasındaki gözlemlere dayalı olarak ebeveynlerin çocukları ile sağlıklı iletişim kurmaları ve izledikleri içerikler üzerinden etkileşimde bulunmaları gerekliliği ile ileri araştırmaların yapılması gibi öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Parasosyal etkileşim, Sosyal medya, Youtuber, YouTube, Değerler eğitimi.

&

Abstract: The bond between the media character and the audience is explained by the concept of parasocial interaction, which is a one-way interaction between media characters and the audience. It is important to know how students are affected by media platforms. This study aims to determine the views of students at the basic education level on parasocial interaction. In this qualitative research-based study, a phenomenological design was used. This design was preferred in order to learn children's views on YouTubers in more detail. The data of the study were obtained from 16 students at the basic education level studying in different provinces of Türkiye using a semi-structured interview form. Content analysis was used to analyze the data obtained. As a result of the analysis, it was concluded that students mostly follow the phenomena and contents for entertainment purposes, phenomena or contents have a great impact on the value of animal love, most of them want to be YouTubers, they want to be YouTubers for many reasons, including the dimension of envying their lives, some of them stated that they talked to their parents about the contents, while some of them did not. Based on the research findings and observations during data collection, recommendations have been made regarding the necessity for parents to establish healthy communication with their children and engage with the content they consume. Further research on this subject is also suggested.

Keywords: Parasocial interaction, Social media, Phenomenon, YouTube, Values education.

Atıf/Cite as: Yaşaroğlu, C. & Bozmaz, M. (2025). Youtuberları izleme ve onlardan tek yönlü etkilenmeye ilişkin öğrenci görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1393-1414, *https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1448874*.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

[1] Sorumlu Yazar: Prof. Dr. Cihat Yaşaroğlu, İnönü Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, cihat.yasaroglu@inonu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-9574-1789

[2] Meryem Bozmaz, Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf öğretmeni, meryembozmaz3144@gmail.com, https://orcid.org/0009-0003-9697-7368

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. GİRİŞ

Çocukların öğrenme araçlarından biri de çevrelerinde bulunan gerçek kişiler olan anne – baba, öğretmenler gibi yetişkinleri rol model alarak, kendilerini bu rol modeller ile özdeşleştirerek öğrenimleridir. Bununla beraber fiziki açıdan kendilerine yakın olmadıkları halde medya aracılığıyla çocukların etkisi altında kaldığı ve rol model aldığı kişiler de vardır. Çocuklar, tüm bu rol modellerden çeşitli şekillerde etkilenerek bilgi veya beceri kazanmaktadır. Günümüz şartlarını düşündüğümüzde ise özellikle çocukların ekran başında geçirdikleri zaman dilimlerinin artması ve bu süre zarfında içeriklerini izledikleri youtuberların da çocukların dünyasında rol model olarak girdiği söylenebilir. Günümüzde bu tür rol modeller ile çocukların etkilenme düzeyleri üzerine yapılan çalışmaların da artış gösterdiği görülmektedir.

Dijitalleşmenin artması ve mobil cihazların yaygınlaşması ile medya platformları küçük yaşlardan itibaren aktif kullanılmaktadır. Bir yandan çocukların ekran kullanım süreleri her geçen gün artarken diğer yandan araştırmalar göstermektedir ki yaş arttıkça ekranda geçirilen süre de artmaktadır (Kabali vd., 2015). ABD Sağlık ve İnsan Hizmetleri Bakanlığı'nın verilerine göre 8-10 yaş arası çocuklarda ekran süresi, 4 saati televizyon olmak üzere günde ortalama 6 saattir (U.S. Department of Health & Human Services, 2019). Ekran süresinin en fazla hangi platformlarda geçirildiğine bakıldığında ise YouTube'un ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Tüm bu dijital mecralar arasında YouTube, dünyada en çok tercih edilen ikinci sosyal medya platformudur (Kemp, 2023). Nitekim Google'ın reklam kaynakları, YouTube'un 2025 yılı başında Türkiye'de 57,5 milyon kullanıcıya sahip olduğunu gösteriyor (DataReportal, 2025). YouTube'da geçirilen aylık ortalama süre 23.1 saat olarak tespit edilmiştir (Kemp, 2023). Görüldüğü üzere oldukça yaygın olan YouTube'un çocuklar tarafından kullanımı da küçük yaşlardan itibaren başlamaktadır. Bir araştırmaya göre henüz üç yaşındaki çocuklar YouTube uygulamasını bilmekte ve kullanmaktadırlar (Gökçe vd., 2021; Sapsağlam, 2018). YouTube video içeriklerinin çocuklar söz konusu olunca göze çarpan diğer bir özelliği de çocuk içeren videoların izlenme oranlarıdır (Yaşaroğlu, 2020). Yapılan bir araştırma 13 yaş altı çocukların yer almış olduğu videoların, diğerlerine göre daha fazla izlendiğini ortaya koymaktadır. Hatta istatistikler, bu videoların diğer videolara göre yaklaşık üç kat daha fazla izlendiğini göstermektedir (Milliyet, 2020). Bu araştırma sonuçlarından bağımsız olarak aslında çevresinde çocukları gözlemleyen her bir kişi, ellerinde mobil araçlarla çocukların YouTube ve benzeri içerikler izlediklerini gözlemleyebilmektedir.

YouTube'a erişim ve bu platformu kullanmak oldukça kolaydır. Çocuklar YouTube'da çizgi filmler, çocuk şarkıları, oyuncak kutusu açma ve oyuncak tanıtımı gibi videolara ilgi göstermektedir (Sapsağlam, 2018). Atalay (2019) çalışmasında çocukların küçük yaşlarda medya platformları kullanmaya başladığını, bizzat ebeveynlerin destekleri ve yardımlarıyla sosyal medya hesapları açtığını ve bu mecralarda içerik ürettiğini ifade etmiştir. Ancak bu durum, avantajları olduğu kadar dezavantajları da barındırmaktadır. Mesela henüz erişkin olmayan, kendisi için zararlı olabilecek içerikleri ayırt edemeyecek yaştaki çocukların, bu platformları kullanması, içerikler oluşturması onların ahlak, beden, psikolojik gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Çocuk youtuberların çok erken yaşlarda ilgiye ve popülerliğe alışmaları psikolojileri üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilme potansiyelini taşımaktadır (Kılıç & Kaya, 2021).

Diğer yandan izlenen içerikler, çocukların tüketim alışkanlıklarını da etkilemektedir. Takip edilen içerikler çocukları tüketime özendirip üretici kişilikler oluşturmalarına zarar verdiği, çocukların oyun kurma becerilerini körelttiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların cinsel kimlik oluşumları üzerinde etkileri vardır. Özellikle kız çocuklarında "ideal" güzellik algısı oluşturulma çabası yer almaktadır (Fide & Sapsağlam, 2020). YouTube videoları karşısında çocuklar yemek yemeyi, uyumayı hatta neredeyse tuvalet ihtiyaçlarını dahi unutmaktadırlar. Çocuklar YouTube'u büyük oranda eğlence amacı ile takip etmektedir. Eğlence odaklı hazırlanan YouTube videolarının bilinçsiz ve aşırı tüketimi gençler için sosyal medya bağımlılığı riskini beraberinde getirmektedir (Yurdakul, 2022). YouTube platformu ve içeriklerinin; çocukların kimlik inşa süreçlerinde, tutum ve davranışlarında, hayata bakış açıları ve hayatı algılama biçimlerinde, milli ve manevi kültürel değerlerimiz üzerinde büyük ölçüde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Bir önceki paragrafta YouTube içeriklerinin çocuklar üzerindeki etkileri ifade edildi. Bu içeriklerin büyük çoğunluğunun youtuberlar tarafından üretildiği dikkate alındığında youtuber kavramını da açıklamak gerekmektedir. Kanal kurarak düzenli bir şekilde içerik üreticisi olan kişiler youtuber olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla YouTube ortamında çeşitli konular hakkında içerik üretip yayın yapan kişiler youtuber kimliği altında birleşmektedir (Zinderen, 2020). Youtuberlar, amatör veya profesyonel video içeriği üretebilmektedir. YouTuber olabilmek için ilk etapta iyi bir kamera ve tripod edinmek, belli bir konu/ alan seçmek ve orijinal bir kanal ismi belirlemek gibi bazı hususlara dikkat etmek gerekir. Youtuber olmak isteyen kullanıcıların yalnızca donanım değil, içerik üretimi hakkında da bilgi sahibi olması da gerekmektedir. Video içerik üretimi konusunda gerekli bilgilere hâkim olan herkes, youtuber olarak çalışabilir. Youtuber; seyahat, makyaj, eğitim, eğlence gibi farklı alanlara yönelik videolar çekip, bu videoları YouTube platformunda izleyicilerle buluşturur. Bir boyut daha var ki YouTube, youtuberlar üzerinden gelir elde ederken; youtuberlar ise takipçi ve izlenme oranı üzerinden kazanç sağlar (Yılar, 2022).

Youtuberların yaşam tarzı, kolay ve oldukça fazla kazanç sağlaması, özgür hareket etmeleri, çocuklar tarafından eğlenceli bulunmaları, doğa dostu, iletişim becerileri yüksek, dost canlısı imajları çocuklar için rol model oluşturmaktadır (Martínez & Olsson, 2019). Youtuber veya YouTube fenomenleri şöhrete dayalı olarak gerçekleşen kimlik inşası, 'bizden biri' olma imajı çerçevesinde geleneksel medyada yer alan "ünlü" statüsünün ötesinde bir karşılık bulmaktadır. Tüm bunlar youtuberların, çocukların hayatında önemli figürler olduğunu gösteriyor (Martínez & Olsson, 2019). Çocukların, bu sembolik modellerin davranışlarını gözlemledikleri dikkate alındığında aynı zamanda bu davranışları model alma ihtimalleri yükselmektedir. Bu boyutuyla bahsedilen rol modellerin sergiledikleri davranışlar, çocukların değerler eğitiminde de etkili olabilmektedir (Yaşaroğlu & Boylu, 2020).

Makalenin başında belirtildiği gibi hem çocuğun yakın çevresindeki hem de sanal dünyadaki rol modellerin çocukların dünyasında çeşitli rehberler oldukları söylenebilir. Bandura ve Mischel, Sosyal Öğrenme Teorisinde canlı, sözel ve sembolik olmak üzere üç tür modelden bahsetmektedir. Bu teoride sembolik model, kurgusal karakterler olabileceği gibi kitap, film, televizyon, video oyunları veya internet kaynaklarında yer alan gerçek kişiler de olabilirler (Bandura & Mischel, 1965). Yani youtuberlar, hem yetişkinlerin hem de çocukların dünyasında etkili olan sembolik modeller olarak nitelendirilebilirler. Bu bağlamda araştırmacılar, medya karakterlerinden etkilenme veya etkileşim kurma konusunda araştırmalar da yürütmüşlerdir. Bu konuda ilk çalışma, 1950'lerde Horton ve Wohl (1956) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalarda televizyonun gelişmesiyle, insanların televizyonla ilgilenmesi ve oradaki medya karakterlerini takip etmeleri bir nevi sosyal etkileşim olarak görülmüştür (Horton & Wohl, 1956). İlerleyen zaman dilimlerinde araştırmacılar televizyon, radyo, sinema, sosyal medya platformları YouTube gibi yeni medya teknolojilerinin izleyicilerde medya karakteriyle gerçek bir yüz yüze iletişim kurma etkisi yarattığını ileri sürmüşlerdir. Horton ve Wohl, medya karakteri ile hedef kitle arasında medya karakterlerinden izleyicilere tek yönlü, sembolik ve izleyiciler tarafından kontrol edilen bu ilişkiyi parasosyal etkileşim olarak tanımlamışlardır (Aytulun & Sunal, 2020; Horton & Wohl, 1956). Herhangi bir medya karakterini takip eden kişilerin; bu medya karakterlerinin sanki kendisinin yanı başındaymış gibi hissetmeleri de yine parasosyal etkileşim olarak ifade edilmektedir (Horton & Wohl, 1956).

YouTube kullanım kolaylığı, erişilebilirliği ve ücretsiz içerik üretme imkânları vermesi gibi nedenlerle en çok tercih edilen medya platformlarının başında yer alması, YouTube'da herkesin içerik üretebilmesi, çocukların sanal dünyada çok daha fazla zaman geçirmesi ve diğer faktörler dikkate alındığında bu durumun çeşitli riskleri de beraberine getirdiği söylenebilir. Bu bağlamda çocukların youtuberları izleme davranışları ile youtuberlara ilişkin çeşitli alanlarda etkilenmeye ilişkin görüşlerinin ne olduğunun bilinmesi gerektiği de ortaya çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde YouTube'un çocukların kimlik inşa süreçlerine etkisi (Atalay, 2019; Fide & Sapsağlam, 2020; Gökçe vd., 2021; Kılıç & Kaya, 2021; Özbek & Sofuoğlu Kılıç., 2020), çocuk ve gençlerin fenomenlerden etkilenme düzeyleri (Aran-Ramspott vd., 2018;

Arellano vd., 2020; Ata, 2022; Bozkurt, 2020; Pinto vd., 2023; Westenberg, 2016) üzerine çeşitli araştırmalar yapılmış olup, çocukların hangi içerikleri tercih ettikleri ve neden tercih ettikleri ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin YouTube'dan ve youtuberlardan neden ve nasıl etkilendiğini, hangi içerikleri tercih ettiği ve tercih nedenleri, YouTube kullanımının, öğrencileri nasıl ve hangi yönlerden etkilediği, arkadaşlarıyla ve aileleriyle ilişkilerini nasıl etkilediği, onların değerleri üzerinde ne tür bir etkisi olabileceğini öğrenci görüşleri çerçevesinde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu amaca hizmet edecek şekilde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1- Öğrencilerin takip ettikleri youtuberlara ilişkin genel özellikler (nasıl keşfettiği, hangi tür içerikler ürettikleri, takip etme nedenleri vb.) nelerdir?
2- Öğrenciler youtuberlardan hangi yönler ile etkilenmektedir?
3- İzlenen içerikler aile ve arkadaş ilişkilerini nasıl etkilemektedir?
4- YouTuberların öğrencilerin günlük ve gelecek kararlarına etkisi nedir?
5- YouTuberların ürettiği içeriklerin çocukların değerleri açısından etkisi var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı olarak bilemediğimiz olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Genel amaç, insanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamaktır. Analiz birimi sınırlanmış bir sistem, bir vaka ise, böyle bir çalışma nitel bir vaka çalışması olarak etiketlenir. Araştırmacının, bir araştırmaya katılanlar tarafından tanımlandığı şekliyle, bir fenomenle ilgili deneyimlerinin "özünü" tanımladığı bu tür araştırmalarda yaşanan deneyimleri anlamaya odaklanır (Creswell, 2017; Moustakas, 2009). Bazı kaynaklar, fenomenoloji desene denk gelecek özellikleri temel nitel araştırma başlığı altında ele aldığı görülmektedir. Temel nitel araştırma insanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam yükledikleri ile temel ilgi alanını oluşturmaktadır (Merriam, 2009). Bu çalışmada da çocukların etkilendiğini düşündüğümüz ancak hakkında daha derinlemesine bilgi öğrenmeye çalıştığımız Youtuberlardan etkilenmeye ilişkin görüşlerin belirlenmesi hedeflendiğinden olgubilim deseninin kullanımı uygun görülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde örneklem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Baltacı, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2008). Maksimum çeşitlilik, sonuçların genelleme kaygısı güdülmeden evrende olma ihtimali olan farklılıkları, zenginlikleri, benzerlikleri ortaya koymayı amaçlaması nedeniyle çalışma grubu 2021-2022 öğretim yılında temel eğitim öğrencilerinden farklı sınıf düzeyinde okuyan, farklı illerde yaşayan, kız ve erkek devlet ve özel okulda öğrenim gören 16 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam
Kadın	3	2	2	2	9
Erkek	1	1	5	0	7
Toplam	4	3	7	2	16

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 9'u kız, 7'si erkektir. Sınıf seviyelerine bakıldığında ise her sınıf düzeyinden öğrencinin olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan, iki bölümden oluşan, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Birinci bölümde katılımcı öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyelerini belirlemeyi amaçlayan iki soru yer almaktadır. İkinci bölümünde ise öğrencilerin YouTube platformunda izledikleri içerikler, takip ettikleri youtuberlar, takip nedenleri, youtuberlardan nasıl ve hangi yönde etkilendikleri, izledikleri içeriklerin aile içi ilişkilere ve arkadaşlık ilişkilerine etkisine ilişkin sorular yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına sonda sorular da eklenerek örnekler ve açıklamalar alabilmek, alınan cevapları detaylandırmak mümkün olabilmiştir. Böylelikle görüşmede detaya inilebilmiştir.

Görüşmelerde kullanılan görüşme formu hazırlanmadan önce kapsamı belirlemek için literatür taraması yapılmıştır. Görüşme sorularını şekillendirmek için ve öğrenci seviyesine uygun hale getirebilmek için temel eğitim düzeyindeki öğrencilerle ön görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşmeler neticesinde sorular şekillendirilmiştir ve sorular hazırlandıktan sonra temel eğitim ve dil alanından iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşünden faydalanılarak sorulara son şekli verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanma Süreci

Çalışmanın uygulanması için öncelikle Araştırmanın Etik İzni alt başlığında da belirtildiği gibi İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 20/04/2022 tarih ve 2022/9-2 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Görüşme formu Türkiye'nin farklı illerinde öğrenim gören temel eğitim düzeyinde 16 öğrenciyle, görüşme öncesinde öğrenci velisinden gerekli izinler alınarak yüz yüze ve çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşmeler, gönüllü katılımcılarla sakin bir ortamda ve baş başa gerçekleşmiştir. Görüşme öncesi öğrenciye açıklamalarda bulunulmuş ve çalışmanın amacından bahsedilmiştir Yapılan görüşmenin gizliliği ve görüşmede verilen cevapların üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı konusunda katılımcıya bilgi verilmiştir. Görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür. 16 öğrenci ile görüştükten sonra alınan cevapların artık birbirine benzediği görülmüş, doyum noktasına ulaşıldığı düşünülerek görüşmeler sonlandırılmıştır. Böylelikle görüşmeler yaklaşık bir haftada tamamlanmıştır. Görüşme sırasında notlar alınmış ve veri kaybı olmaması adına öğrenciden ve velisinden izin alınarak ses kaydı alınıp daha sonra bu veriler kelime işlemci program aracılığıyla yazılı dokümana dönüştürülmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi gözlem ve görüşmede kullanılan sorular veya boyutlar da dikkate alınabilir. Bu analiz türünde doğrudan alıntılara çok sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin analizinde Yıldırım ve Şimşek'in (2008) önerdiği dört aşama olan betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve son aşama olan bulguların yorumlanması aşamaları kullanılmıştır. Öncelikle araştırma sorularından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve çizilmiştir. Örneğin takip edilen fenomen, takip etme nedenleri, hangi değerler bağlamında etkilendikleri gibi. İkinci aşamada her bir öğrencinin verdiği cevap okunarak temaya uygun olanlar seçilerek anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmiştir. Üçüncü aşamada bulgular başlığı altında elde edilen bulgular tablolaştırılarak örnek cümlelerle sunulmuş ve son aşamada ise bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve bu şekilde yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Bulgular başlığı altında öğrencilerin verdikleri cevaplar araştırma sorularına göre sunulmuştur.

Öğrencilerin takip ettikleri YouTuberların genel özelliklerine ilişkin bulgular

Bu başlık altında öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar analiz edilmiş ve bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 2
Takip Edilen Fenomenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kişiler	**Kanal ismi**	*f*
Enes Batur		5
Orkun Işıtmak		3
Lina	Prenses Lina Tv	5
Rukiye Çetinkaya	Rukiye Çetinkaya	3
Fester Abdü	Deli Mi Ne?	3
Melike	Oyuncak Tv	2
Meryem Can		2
Cemre Solmaz		2
Dila Kent		2
Nevzat Özkur		1
Mert Sarı		1
Ecrin Su Çoban		1
Sertaç Abi		1
Ümidi	Ümidi	1
TheMurat	TheMurat	1
Hasan Mustan	Sesegel çocuk	1
Uras Benlioğlu		1
Akın Kırkız		1
Özgür Balakar	Uzunmakarna	1
Toplam		37

Öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinden yapılan incelemelerde, öğrencilerin oldukça geniş yelpazede youtuberları takip etikleri görülmüştür. Bu bağlamda birden fazla cevap verildiği için öğrenci sayısından fazla olarak toplamda 37 görüş ortaya çıkmıştır. Öğrenciler en çok Enes Batur ve Lina'yı takip etmektedir. Orkun Işıtmak, Rukiye Çetinkaya ve Fester Abdü ise üçer görüş belirtilerek takip edilen youtuberlar arasında yer almaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları bu şekildedir:

"Oyuncak Tv" (Melike isimli fenomenin YouTube kanalı) YouTube kanalını takip ediyorum." (K1)

"Fester Abdü'yü ve onun kanalını takip ediyorum. Kanalının İsmi Deli Mi Ne?" (K3, K6)

"Mycraft oyun videolarını çok seviyorum bu yüzden TheMurat kanalını takip ediyorum, zamanımın tamamını Mycraft oyununa, onunla ilgili içeriklere ayırabilirim." (K5)

"SeseGel çocuk "kanalını takip etmeyi seviyorum. (K10)

Diğer bir soruda ise öğrencilerin fenomenleri nasıl keşfettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevapların analizi Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3
Fenomeni Nasıl Keşfettiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Fenomenleri nasıl keşfettikleri	*f*
YouTube önerileri	11
Tavsiye	3
Toplam	14

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun youtuberları, YouTube'un önerilerinden, az bir kısmının ise tavsiyeler üzerine keşfettikleri bulgulanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar ise şu şekildedir:

"YouTube'da gezinirken zaten bir sürü video karşıma çıkıyor. Beğendiğim video olursa izleye izleye benzer videolar da karşıma çıkıyor takip ettiğim kanalı böyle keşfetmiştim." (K4)

"Ablam Lina'yı takip ediyordu. Zaten bana da tavsiye etti, ben de o şekilde izlemeye başladım." (K3)

Öğrencilere yöneltilen diğer bir soruda ise fenomenlerin ürettiği içerikler sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Takip Edilen Fenomenlerin Ürettikleri İçeriklere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Fenomenlerin ürettiği içerikler	*f*
Eğlence	14
Çeşitli içerikler	6
Korku	4
Bilgi	3
Spor	3
Müzik	1
Toplam	31

Öğrenciler birden fazla cevap vermişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine göre öğrencilerin takip ettikleri YouTuberların "eğlence, korku, bilgi, spor, müzik ile çeşitli içerikler" ürettikleri görülmüştür. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

"Lina'yı takip ediyorum. Lina çok komik ve eğlenceli içerikler yapıyor." (K3)

"Challenge videoları, oyuncak ya da bir eşyanın paketini açma gibi videolar var. O videolar beni eğlendiriyor ve heyecanlanıyorum." (K4)

Diğer bir soruda ise çocuklara neden youtuber olmak istedikleri sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

YouTuber Olma Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

YouTuber olma isteğinin nedenleri	*f*
Konforlu hayat yaşama isteği	10
İnsanlara iyi örnek olma	4
Tanınmak	2
Video çekmek	2
İnsanları eğlendirme	2
Para kazanmak	2
MyCraft videoları yapmak için	1
Eğlenmek	1
Toplam	24

Öğrencilerin konforlu hayat yaşama isteği, insanlara iyi örnek olma arzusu, tanınma, insanları eğlendirme, eğlenme gibi nedenlerden dolayı youtuber olmak istediklerini belirtmişlerdir. Örnek bazı öğrenci görüşleri ise şöyledir:

"Evi çok güzel benim de evim öyle olsun istiyorum bu yüzden isterdim." (K9)

"Adamın Lomborginesi, Camoron arabası var. Çok lüks arabalar ve evler neden istemeyim ki.." (K6)

"İsterdim bir sürü hayvan besliyor, uçağa biniyor, tatile gidiyor, istediği her şeyi alıyor, çok pahalı oyuncakları alıyor, IPad'ı bile var." (K4)

"Evinde kocaman akvaryum var, çeşitli hayvanlar besliyor. Eğlenceli bir hayatı var ve havuzlu evi var ve sık sık ev değiştiriyorlar. Yaşadıkları ev küçük gelip daha büyük evlere yerleşiyorlar. Lina'nın hayatını yaşamak istediğim için isterdim." (K11)

"Takip ettiğim fenomenin yani Dila Kent'in ve Enes Batur'un çok güzel evleri var. Evleri kocaman, havuzlu ev ve evlerinin içinde merdiven var. Benim yaşadığım ev de o kadar büyük olsun ve içinde merdiven olsun istiyorum. Onların evinde onlarla yaşamayı, onların evine gitmeyi çok isterdim."(K9)

"YouTuberların takipçileri fazla ise para kazanıp zengin olabilirler ben de para kazanıp zengin olmak için YouTuber olmak isterdim." (K10)

"Fenomenler, insanlar tarafından sevilir bir sürü insan onları tanır. Ben de tanınmak ve sevilmek için fenomen olmak isterdim." (K5)

Öğrencilerin youtuberlardan etkilenme durumlarına ilişkin bulgular

Çocukların youtuberlardan hangi boyutlarıyla etkilendikleri sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Öğrencilerin YouTuberlardan Etkilendiği Yönlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çocukların etkilendiği youtuber özellikleri	*F*
Yaşam tarzları	10
Gördüklerini deneme	9
Eğlence	7
Karakteri	7
Alışveriş yapma isteği	6
Kedi beslemesi	5
Giyim tarzı	3
Saç şekli/rengi	3
Challenge yapma	2
Heyecan duyma	2
Evinde yaşıyormuş hissi	2
Kitap okuması	1
Arkadaşlarından hiç ayrılmaması	1
Çılgınlık yapması	1
Hayal dünyasını zenginleştirmesi	1
Ders çalışmaya olumsuz etkisi	1
Dans etmesi	1
Şarkıları	1
Oyunları iyi oynaması	1
Futbol	1
Bilgi verici olması	1
MyCraft oyunu oynaması	1
Toplam	67

Öğrencilerin birden fazla cevap verdiği bu soruda, youtuberlardan hangi yönleriyle etkilendiklerine ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmiştir. Öğrencilerin etkilendikleri yönler çeşitlilik göstermekte olup yaşam tarzları, gördüklerini denemeleri, eğlenceli olmaları, karakterleri ile alışveriş yapmaları gibi özelliklerinin en fazla ifade edilen görüşler oldukları görülmektedir. Öğrencilerin etkilendikleri diğer özellikler tabloda görülmektedir. Örnek öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

"Zamanımın neredeyse tamamında videolar izliyorum, sanal oyunlar oynuyorum. Bu yüzden ders çalışmam olumsuz etkileniyor." (K5)

"Takip ettiğim Lina bazen karnesini ya da okul başarısını paylaşıyor. Ben de daha çok ders çalışmak istiyorum." (K4)

"Ben de Lina gibi giyinmek istiyorum. Giyim tarzını beğeniyorum." (K4)

"Ben eskiden kitap okumazdım. Lina'nın kitap okuduğu zamanlarda benim de kitap okuyasım geliyor. Onun sayesinde kitap okumayı daha çok seviyorum. O kitap okuduğunda kitap okuyasım geliyor o oyun oynadığında

benim de oyun oynayasım geliyor. Onun oyun videosunu izledikten sonra bende Barbie'mle falan oynuyorum. Benim aklım fikrim hep Lina'da. Mesela o mavi rengini seviyor. Ben de artık mavi rengini seviyorum." (K12)

"Ben her zaman akşam sabah Lina'yı görmek istiyorum, canım her zaman onu görmek istiyor, onun hayatını yaşamak, onun gibi kedi beslemek ve saçımı onun saçı gibi yapmak istiyorum. Hayvansever olması beni olumlu etkiliyor. Mesela evine kocaman akvaryum yaptırdı. Evinde çeşit çeşit hayvanlar besliyor." (K11)

"Enes Batur ve Dila Kent'i kendi evimdeymiş gibi, beraber yaşıyormuşuz gibi hissediyorum. Ben de onların evine gitmeyi isterdim." (K9)

"MyCraft oyununda binalar yapmak evler inşa etmek kendimi mimar gibi hissettiriyor." (K8)

"MyCraft benim hayal dünyamı zenginleştiriyor. Orada evler yapmak, binalar inşa etmek hoşuma gidiyor. Ama gerçek hayatta bunları yapmak istemezdim. Çünkü oyunda eğlenceli ama gerçek hayatta zor olsa gerek. Bir de ağaç falan kesiyorlar ben gerçekte ağaç kesmek istemem." (K5)"

YouTuberların öğrencilerin günlük ve gelecek kararlarına etkisine ilişkin bulgular

Öğrencilere, izledikleri içeriklerin geleceğe ilişkin kararlar, meslek tercihleri ile öğrencilerin alışveriş tercihlerine etkilerine ilişkin sorular sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevapların dağılımı Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7.
İzlenen İçeriklerin Çeşitli Alanlarda Karar Vermeye Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çeşitli Alanlarda Kararlara Etkisi	*f*
Gelecek Kararlarına Etkisi	
Var	8
Yok	8
Toplam	16
Meslek Kararına Etkisi	
Yok	11
Var	5
Toplam	16
Alışveriş Tercihlerine Etkisi	
Var	11
Yok	4
Toplam	16

İzledikleri içeriklerin katılımcı öğrencilerin gelecek kararanlarına etkisine ilişkin görüşlerine bakıldığında öğrencilerin verdikleri cevapların yarı yarıya çıktığı görülmektedir. Öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Gelecek kararımı şöyle etkiliyor diyebilirim: Gelecekte çok para kazanacağım bir iş yapmak istiyorum. Yani zengin gelecek istiyorum." (K4)

Öğrencilerin çoğu takip ettiklerinin meslek kararına etkisi olmadığı cevabını vermiştir.

"Akın Kırkız çok hayvan sever. Hayvanları besliyor. Ben de ondan etkilenerek veteriner olmayı düşünüyorum." (K6)

"Ben de YouTuber olmak istiyorum. Meslek olarak o işi yapmak istiyorum."(K10)

Öğrencilerin çoğunun, izledikleri içeriklerin kendilerinde satın alma isteği oluşturmak suretiyle alışveriş tercihlerini etkilediğini belirtmiştir.

"Orada gördüğüm oyuncakları almak istiyorum." (K1, K2, K4, K9, K12, K13, K14)

"Orada gördüğüm ilginç şeyleri almak isterdim." (K3, K6, K7, K15)

"Daha iyi bilgisayar, teknolojik aletler, youtuberlık için ekipmanlar almak isterdim." (K5)

"Pahalı şeyler alma isteği oluyor." (K15)

İzlenen içeriklerin aile ve arkadaş ilişkilerine etkisine ilişkin bulgular

Diğer bir soruda ise öğrencilerin izledikleri içerikleri aileleri ile paylaşma durumları sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8
İçerikleri Aile ile Paylaşmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Aile ile içerikleri paylaşmaya ilişkin görüşler	*f*
Hiçbir zaman paylaşmaz	8
Anneyle paylaşır	4
Kardeş ile paylaşır	2
Toplam	14

Öğrencilerin yarısından fazlası içerikleri aile üyeleri ile paylaşmadıklarını belirtirken diğer öğrencilerin anneleri ve kardeşleri ile paylaştıklarını belirtmişlerdir. Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin aile üyeleri ile ilgi çeken, komik videoları paylaştıkları görülmektedir. Örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Hoşlandığım, komik ve ilgi çekici videoları annemle paylaşırım." (K2, K4, K5, K9)

Başka bir soruda, izledikleri içeriklerin katılımcıların aile ve arkadaşlık ilişkilerine etkilerinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin dağılım Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9
İzledikleri İçeriklerin Aile ve Arkadaşlık İlişkilerine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

İzlenen içeriklerin ilişkilere etkileri	*f*
Aile üyeleriyle ilişkisine etkisi	
Etki yok	7
Anne Baba ile ilişkisine olumlu etki	4
Anne Baba ile ilişkisine olumsuz etki	5
Kardeş ile ilişkisine olumlu etki	4
Toplam	20
Arkadaşlarla iletişime etkisi	
Etki yok	14
Olumlu etki	2
Toplam	16

İzledikleri içeriklerin aile üyeleri olan ilişkilere etkilerinin farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre izlenen içeriklerin aile ilişkilerine etkisi olmadığı, anne – baba ilişkisine olumlu etki, anne – baba ilişkisine olumsuz etki ve kardeşlerle olan iletişime olumlu etki kategorileri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

"Anne babamdan orada gördüğüm oyuncakları almalarını istiyorum. Fakat babamın parası her şeye yetmiyor. Bunun yanında ben de havuzlu güzel evlerde yaşamak, tatillere gitmek istiyorum. Takip ettiğim Lina, Ecrin Su gibi fenomenler açık kıyafetler giyiyorlar ben de onlardan göre göre izleye izleye bana normal gelmeye başladı. Yani kötü olduğunu düşünmüyorum, ben de öyle giyinmek istiyorum. Ama babam kötü olduğunu söylüyor ve kızıyor. İstediğim oyuncakları, eşyaları da almıyor. Ben de içimden büyüdüğümde görürsünüz siz, büyüdüğümde bana karışamazsınız diyorum, kızıyorum. Daha çok babamla tartışıyoruz." (K5)

"Enes Batur küfür ettiği için annem izlememi istemiyor bu da ilişkimizi biraz olumsuz etkiliyor." (K10)

"Takip ettiğim Murat "la le" gibi kelimeler kullanıyor mesela. Ne yapıyor la o gibi. Annem bu kelimeleri onaylamıyor. Türkçeyi güzel kullanmıyor deyip eleştiriyor. Birazcık bu açıdan olumsuz diyebilirim. "(K8)

"Discord uygulamasını kullandığım için ve sunucularını izlediğim için ailem bana çok kızdı. Ben de onlara çok kızdım. Odama kapandım üzüldüm. Yarım saat kadar sonra yeni videolar aradım takip etmek için. Komik eğlenceli başka içerikler buldum. Sonra kızgınlığım geçti ama argo içeren içerikleri izlememe de kızıyorlar. Bu yüzden biraz çatışıyoruz" (K5)

"Ablamla izlediklerimiz hakkında konuşuruz, bazen de beraber izleriz daha çok sohbet etmemizi sağlar." (K12)

"İzlediklerim hep annemin kontrolünde. Zaten izlememe de pek izin vermez. Derslerimde başarılı olmadığımı düşünüyor ve başarılı olmam için medya platformlarından uzak durmam gerektiğini söylüyor ve izletmiyor. Sadece müzik grubu var onu ve onlar hakkındaki bilgileri, komik videoları izleyebiliyorum. Eğer annem karışmasaydı daha çok izlerdim." (K7)

Diğer yandan öğrencilere, izledikleri içeriklerin arkadaşlık ilişkilerine etkisi de sorulmuştur. Öğrencilerin çoğu izledikleri içeriklerin arkadaşlık ilişkilerine etkisi olmadığı cevabını verirken çok az sayıda öğrenci olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Takip ettiğim Blackpink grubunu, o grup içindeki Lisa adlı karakteri beğenmeyenlere sevmeyenlere gıcık oluyorum. Sevenlerle de arkadaşlık kuruyorum. Sevmeyen kişilerle arkadaşlık yapmak istemem." (K7)

"Bazen arkadaşlarıma istemeden ağzımdan küfür kaçıyor bu da arkadaşlarımla aramın bozulmasına neden oluyor, takip ettiğim fenomenin ağzı biraz bozuk. Ben de ondan biraz etkileniyorum" (K10)

"Arkadaşlarımla ilişkimi olumlu etkiliyor. Çünkü Lina arkadaşlarına çok iyi davranıyor, arkadaşlarını hiç bırakmıyor. Ben de arkadaşlarıma iyi davranıyorum." (K13)

YouTuberların ürettiği içeriklerin çocukların değerleri açısından etkisine ilişkin bulgular

Öğrencilere, youtuberların ürettikleri içeriklerin çeşitli değerler üzerindeki olası etkilerine ilişkin görüşleri sorulmuş ve öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10
YouTuberların Çocukların Değerleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

	Etki Yok (f)	*Olumlu etki (f)*	*Olumsuz etki (f)*
Yardımlaşma	8	8	-
Sorumluluk	14	2	-
Sevgi	13	3	-
Saygı	12	4	-
Temizlik	15	-	1
Kültürel değerler	16	-	-
Dini Değerler	14	1	1
Vatan sevgisi	12	3	1
Bayrak sevgisi	15	1	-
Dürüstlük	13	3	-
Sabır	15	1	-
Hoşgörü	16	-	-
Çalışkanlık	13	1	2
Empati	16	-	-
Hayvan sevgisine etkisi	4	12	-

Çalışmaya katılan öğrencilere, izledikleri içeriklerin ve youtuberların değerler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri değer bazında farklılaşmaktadır. Öğrencilerin tamamı izledikleri içeriklerin empati, hoşgörü, kültürel değerler üzerinde; tamamına yakını sabır, bayrak sevgisi, dini değerler, temizlik, sorumluluk

dürüstlük, çalışkanlık ve saygı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Çok az sayıda öğrenci ise youtuberların belirtilen değerler üzerinde olumlu veya olumsuz etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre youtuberların en çok yardımlaşma değeri ve hayvan sevgisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bu soru ile ilgili doğrudan görüşleri şu şekildedir:

"Bazen fakirlere yardım ediyor. Bu benim yardımlaşma duygumu artırıyor." (K14)

"Lina'nın bir sürü hayvanı var ve onları besliyor, bakımını yapıyor. Hayvanların sorumluluğunu alması sorumlu davranması benim de sorumluluk bilincimi artırdı."(K11)

"Hayvan sevgimi baya bir artırıyor. O hayvanları çok seviyor" (K3)

"Çok fazla hayvanları var ve onları besliyor ilgileniyor o içerikte de videolar yapıyor benim de hayvan sevgim arttı" (K11)

"Takip ettiğim bütün fenomenler biraz da olsa pisler. Bu da beni olumsuz etkiliyor."(K15)

"Böyle içerikler yok ki hiç (kültürel değerler)." (K1)

"Ramazan'da yardım kolisi yapmıştı. Ramazan bilinci, yardım konusunda falan olumlu etkilendim." (K5)

"Ybj vatanına küfür ediyor yurt dışında yaşamak daha iyi daha güzel gibi şeyler söylüyor ben de bundan biraz olumsuz etkileniyorum." (K16)

" Fester Abdü aşırı derecede vatansever bir adam. Onun bu yönü beni olumlu etkiliyor. Bayrak sevgimi artırıyor."(K15)

"Çocuklar hiç sabırlı olmaz ki…" (K11)

"Ben hiç sabırlı biri değilim. Bunun videolarla içeriklerle alakası yok ama çok sabırsızım." (K2)

"Ben aşırı sabırsızım. Biraz da içerikler beni sabırsızlandırdığı için olumsuz etkiliyor." (K4)

"Çok fazla video izlediğim ve MyCraft oynadığım için ders çalışmamı olumsuz etkiliyor olabilir. Çünkü bazen ödevlerimi yapamıyorum geç kalıyorum." (K8)

"Tüm zamanlarımda video izlemek istiyorum. Bu yüzden fazla ders çalışmıyorum." (K5)

"Kedisi ve pek çok hayvanı var ve ben de kedi beslemek istiyorum. Hayvan sevgim arttı." (K12)

"Eskiden köpeklerden korkardım. Onun sayesinde köpek korkumu yendim." (K1)

"Kedi besliyor ve onunla videolar yapıyor. Kedinin bakımını falan da yapıyor. Ben de kedi beslemek istiyorum." (K11)

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrencilerin youtuberlardan tek yönlü etkilenmelerine ilişkin görüşlerinin alındığı bu araştırmada ulaşılan sonuçlar araştırma sorularına göre sınıflandırılarak bu başlık altında sunulmuş ve tartışılmıştır.

Öğrencilerin takip ettikleri youtuberların genel özelliklerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin Enes Batur, Lina, Orkun Işıtmak, Rukiye Çetinkaya, Fester Abdü, Melike, Sertaç Abi, Hasan Mustan ve Ümidi gibi youtuberları izledikleri görülmektedir. Social Blade'in (2024) yapmış olduğu bir analizde bu listede yer alan bazı youtuberların sıralaması incelenebilmektedir. Mesela Enes Batur 16.3 milyon takipçi ile 6. sırada yer alırken Orkun Işıtmak 11.8 milyon takipçi ile 15., Meryem Can 5.2 milyon takipçi ile 73, Hasan Mustan'ın kanalı olan Sesegel Çocuk 4.33 milyon takipçi ile

102, Rukiye Çetinkaya 3.56 milyon takipçi ile 142, Lina 1.3 milyon abone ile 328. sırada yer almaktadır (https://socialblade.com/).

Araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamı, takip ettiği fenomeni veya içeriği YouTube'un; birkaç öğrenci ise yakın çevrenin önerileri ile keşfettiklerini belirtmişlerdir. Özbek ve Sofuoğlu Kılıç (2020) ise çalışmalarında çocukların izledikleri içerikleri kendi seçimleriyle belirlediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Burada YouTube önerilerinin nasıl çalıştığına değinilebilir. Öneriler, YouTube'daki genel izleyici kitlesinin önemli bir kısmını, kanal aboneliklerinden veya aramalardan bile daha fazla yönlendirir. Öneri sistemi, insanların izlemek istedikleri videoları bulmalarına yardımcı olma ve onlara değer katma gibi basit bir ilke üzerine kurulmuştur. Herkesin kendine özgü izleme alışkanlıkları olduğu gerçeğinden hareketle öneri sistemi başlamaktadır. Bu sistem daha sonra izleme alışkanlıkları benzer olanları karşılaştırır ve bu bilgiyi kişinin izlemek isteyebileceği diğer içerikleri önermek için kullanır. Öneri sistemini inceleyen YouTube Mühendislik Başkan Yardımcısı Goodrow, kendi tecrübesi üzerinde önerilen bir kanalı anlatmaktadır. Bu tecrübeye göre YouTube sistemi kendi kızına Tyler Oakley'den videolar önermiştir. Çünkü kızının sıklıkla izlediği Vlogbrothers'ı izleyen birçok kişi o zamanlar Tyler Oakley'i de izlemektedir. Goodrow, bu öneri neticesinde kızının yeni önerilen YouTuberın büyük bir hayranı olduğunu belirtmektedir (Goodrow, 2021).

Bu araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç da öğrencilerin, youtuberlar tarafından üretilen hangi tür içerikleri tercih ettiklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, eğlence, korku, bilgi, spor, müzik gibi içerikler izlemeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Katılımcıların en fazla tercih ettikleri içerik türü eğlence içerikleri olup nadir olarak bilgi, araştırma, spor gibi video içeriklere yer verildiği belirtilmiştir. Öğrenciler çoğunlukla uzun videoları sıkıcı bulup hızlandırarak izlemektedir. Önceleri bu yaş grubu öğrenciler eğlence amacı ile daha çok akranları ile sokak oyunları (yakan top, ip atlama, beştaş, evcilik…) oynarken günümüzde internetin etkisi ile komik, eğlenceli videolar izlemeye yöneldikleri söylenebilir. Yurdakul (2022), araştırmasında katılımcıların eğlence amacıyla youtuberları takip ettiğini belirtirken Duygulu (2018) ise YouTube'un çocuklar için eğlenceli video izlemek için imkân sunduğunu ve bunun YouTube izlemek için belirleyici olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Kabali'nin (2015) medya kullanımının küçük yaşlardan başlayıp, medyaların eğlence amaçlı tercih edildiği sonuçları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Ancak burada izlenen içeriklerin çocukların seviyelerine uygunluğu tartışmaya açıktır. Tanınmış bir youtuberın 110 videosunun izlendiği bir çalışmada izlenen videoların %67.3'ünde küfür ya da argo, %39.1'inde kötü beslenme ile ilgili içerik (paketli gıdalar, fastfood vb.) tespit edilmiştir. Videoların %40.0'ı çocukları riskli davranışa yöneltiyorken, %48.2'si video oyunu, mekân, giysi, gıda vb. reklamları içermektedir. Aynı zamanda videoların 2'sinde (%1.8) sigara, 1'inde (%0.9) alkol kullanımı görseli bulunduğu tespit edilmiştir (Uğur & Gökler, 2019). Yine bu listede de ismi geçen bir youtuberın içerikleri incelendiğinde; izleyicilerden gelen istekleri yerine getirmek için içerik oluştururken hırsızlık yapma ve topluma açık alanda üstünü çıkarma gibi emirlerin verildiği ve içerik üreticisinin de bu emirleri yerine getirmeye çalıştığı görülmektedir. Her ne kadar iyi içerikler ve örnekler olsa da bu tarz içeriklerin çocukların seviyesinin üstünde olması bir yana ahlaki ve insani olmadığı da söylenebilir. En çok izlenen diğer bir youtuberın içeriklerinin ise yine bu yaş çocukların seviyelerinin çok üzerinde denilebilecek şekilde müstehcen olduğu görülebilmektedir. Haliyle bu tür içeriklerden çocukların korunması adına ebeveynlerin daha dikkatli olmaları ve çocuklarıyla içeriklerin doğruluğu veya yanlışlığı üzerine konuşmaları yerinde olacaktır.

Diğer yandan öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları, aslında youtuberdan daha çok üretilen eğlenceli içeriklerin tercih sebebi olduğu görülmektedir. Örneğin öğrenci, youtuberın yeni içerik üretememesi durumunda çok etkilenmeyeceğini ifade etmektedir. Kişinin YouTube'da keyifli zaman geçirmesine sebep olabilecek yeni içeriklere ulaşabilme imkânın kolaylığı neticesinde, takip ettiği youtuberın içerik üretememesi durumunda başka içerik üreticilerine yönelebileceklerini söylemişlerdir. Bu durum, çocukların kişilerden çok içeriklere bağlı oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu takip ettiği youtuberın hayatını konforlu bulduğu için onun yerinde olmak istediklerini belirtmişlerdir. YouTuberların hayatının lüks, kendilerinin zengin oldukları, rahat para harcadıkları, lüks evler, lüks arabalar, tatiller, eğlencelerle dolu bir hayatlarının olduğu gibi düşüncelerinin olduğu ve öğrencilerin çoğunun bu sebeple youtuber olmak istedikleri görülmektedir. Fide ve Sapsağlam (2020) çalışmasında, çocukların, YouTube yayıncılarının videolarda sergilediği yaşama özendiklerini, takip ettikleri fenomenler gibi olup kolay yoldan para kazanma hayallerinin olduğunu belirtmiştir. Takip edilen fenomenin hayatına özenti oluşmakta öğrencilerde konforlu hayat, kısa yoldan kazanç sağlama gibi beklentiler oluşturması ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

YouTuberların öğrencilerin günlük ve gelecek kararlarına etkisine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısı, izledikleri youtuberların gelecek kararlarına etkisi olduğunu söylerken yarısı da olmadığını söylemektedir. YouTuberların gelecek kararları üzerinde etkili olduğunu belirten öğrencilerin bu kararlarının zengin, konforlu gelecek hayali, kolay yoldan çok para kazanma gibi beklentiler oluşturma yönünden etkilendiklerini ifade etmektedir. Diğer yandan izlenen youtuberların, çocukların meslek kararları üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Mesela kimi öğrenciler hem eğlenip hem de kolay yoldan çok para kazanması nedeni ile meslek olarak youtuberlığı tercih etmek istediklerini, yine bir öğrenci takip ettiği youtuberın çok hayvan sever olması, çok fazla köpek beslemesi gibi sebeplerden dolayı veteriner olmak istediğini ifade etmiştir. Benzer bir sonuç Kuyucu'nun (2019) çalışmasında görülmektedir. Kuyucu, youtuberların maddi kazançları, gelecek planlaması yapan, hayal kuran çocuklar için bir hedef olabileceğini, doğrudan bir bağı bulunmayan kişilerle dijital bir ilişki geliştirerek youtuberlardan ve içeriklerinden etkilenebileceğini ifade etmektedir.

Diğer yandan öğrencilerin alışveriş tercihlerinde de youtuberlardan etkilendikleri görülmektedir. Öğrenciler gördükleri ilgi çekici şeyleri, oyuncakları, teknolojik aletleri satın almaya yönelik isteklerinin oluştuğunu belirtmişlerdir. Çocuk bir fenomenin kanalını incelediği araştırmasında Atalay (2019), içeriklerde sürekli bir şeylere sahip olmak, istediği şeyleri babasına aldırma, süslenmek, giyinmek ve tüm bunları diğer çocuklara göstermenin çocukları etkileyebildiğini öne sürmektedir. Fide ve Sapsağlam (2020) ise YouTube kanallarının çocukları tüketime sevk ettiğini, çocukların içeriklerde gördüğü oyuncakları aldırdıklarını, oyuncakların paketlerini açmaktan zevk aldıklarını, video yayıncıları gibi oyuncakların paketlerini açarken video çektiklerini ancak oyuncaklarla oynamadıkları bulgulamıştır. Yetişkin örneklem grubuyla yapılan bir çalışmada da Youtube vloggerlarının tüketicilerle parasosyal etkileşimlerinin marka lüksü, marka değeri ve marka imaj uyumuna anlamlı ve pozitif etkisi olduğu görülmüştür (Tunçay, 2019).

Çocukların YouTube'da izledikleri içerikler çocukların gelişimini, üretkenliğini, gelecek ve meslek beklentileri ile alışveriş tercihlerini etkilediği görülmektedir. Ancak bu beklentilerin her zaman gerçekçi olduğu söylenemez. Mesela çocuklar, YouTube'da kanal açarak kısa zamanda ünlü bir içerik üretici olmayı ve çok para kazanmayı hayal etmektedir. Bu noktada da anne – baba ve eğitimcilerin aslında sistemin bu şekilde işlemediği ve kanal açan herkesin çok kısa zaman diliminde meşhur olamadığı ve para kazanamadığı, geleceğin meslek seçimlerinde sadece para kazanma yolunun YouTube olmadığına yönelik farkındalık kazandırmasının etkili olabileceği söylenebilir.

İzlenen içeriklerin aile ve arkadaş ilişkilerine etkisine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısı izledikleri içerikleri aile üyeleri ile paylaşmazken diğer yarısının anne veya kardeşleri ile paylaştıkları görülmektedir. Bazı öğrenciler kardeşi ile birlikte video izlemekte, bazen de içerikler hakkında konuşmaktadırlar. Bazı öğrenciler de izlediği video komik, ilgi çekici ise annesiyle paylaşmaktadır. Öğrencilerin çoğunda içerikleri, yaşadıklarını, duygularını anneyle paylaşma isteği göze çarpmaktadır.

Katılımcıların izledikleri içeriklerin aile ilişkilerine etkisine bakıldığında ise bazı öğrenciler herhangi bir etkisi olmadığını belirtirken anne- baba ile olumlu etki, olumsuz etki oluştuğunu söyleyen öğrenciler olduğu gibi kardeşleri ile olumlu ilişkiler geliştirdiğini ifade eden öğrenciler de olmuştur. İzlenen içeriklerin aile içi ilişkileri bazı öğrenciler için olumlu etkilerken bazı öğrenciler için olumsuz etkilemektedir. İçeriklerden öğrendiği argo sözler veya davranışlar çocuğun ebeveyni tarafından onaylanmayıp çocuk ile ebeveynleri arasında çatışma oluşturabilmektedir. Öğrenciler her ne kadar aile içi ilişkilerine pek etki yok dese de ekran süresi arttıkça aile içi iletişim ve ilişkilerin zayıflayacağı öngörülmektedir. Aynı zamanda takip edilen içerikler eğlenceli bulunduğu için aile büyükleri ziyaretleri, eve gelen misafirler, büyüklerin sohbetleri sıkıcı bulunması gerekçesi ile odalarına kapanabilmekte veya bulunduğu ortamda çeşitli teknolojik araçlarla ekrana kapanabilmektedir. Bu da çocukların aile büyükleri ile iletişimini azaltmakta, aile içi ilişkileri koparabilmektedir. YouTuberların çocuklar üzerindeki çeşitli etkilerini araştıran Yaşaroğlu ve Boylu (2020) ebeveynlerin %58,2'si bazen, %7,5'i her zaman kendi öğrettikleri konu ve davranışlarla çocuklarının youtuberlardan örnek alarak öğrendikleri durumların çatışma ortamına neden olduğunu söylemiştir.

Diğer bir sonuç da çocukların arkadaşları ile olan ilişkilerine yöneliktir. Çocukların çoğunluğu, izledikleri benzer içeriklerin arkadaşlık kurma konusunda pek etkili olmadığını belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise arkadaşlarıyla sohbet etme, izledikleri hakkında konuşma ve öğrendiklerini birlikte oyunlarında uygulamaları gibi sebepler nedeniyle arkadaş ilişkilerinde olumlu etkinin olduğunu belirtmiştir. YouTuberların çocuklar üzerindeki çeşitli etkilerini araştıran bir çalışma ise ebeveynlerin bazılarının, izlenen içeriklerden ve ekran süresinin artmasından kaynaklı olarak çocukları ile arkadaşları arasındaki etkileşimin azaldığını belirtmişlerdir (Yaşaroğlu & Boylu, 2020).

YouTuberların ürettiği içeriklerin çocukların değerleri açısından etkisine ilişkin sonuçlar

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ise izledikleri içeriklerin kendi değerleri üzerinde etkisi olmadığını söyleyen öğrencilerin oranının oldukça yüksek olduğu, olumlu etkilendiğini söyleyen öğrencilerin etki olmadığını belirten öğrencilere göre daha az, olumsuz etkilendiğini belirten öğrencilerin ise oldukça az olduğu görülmektedir. YouTuberların, öğrencilerin değerleri üzerindeki etkisi incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun yardımlaşma, sorumluluk, sevgi, saygı, temizlik, dini değerler, kültürel değerler, vatan sevgisi, bayrak sevgisi, sabır, dürüstlük, empati, hoşgörü değerlerinde etkili olmadığı görülürken, öğrenciler youtuberların ürettikleri içeriklerde bu değerlere yer vermediğini ifade etmişlerdir. İçeriklerde doğrudan değer vurgusu olmaması öğrencilerin değerler gelişimine ve değerlere bakış açılarına doğrudan etkili olmadığı söylenebilir. Bazı öğrencilerin ise karşılaştığı içerikler ve youtuberların davranışları nedeniyle yardımlaşma, sorumluluk, bayrak sevgisi, vatan sevgisi, dürüstlük, sabır, sevgi, saygı, temizlik değerleri bakımından etkilendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda düşündüğümüzde tek bir içeriğin bile öğrenci üzerinde etkisi büyük olabilmektedir.

Hayvan sevgisi konusunda öğrencilerin çoğu olumlu etkilenmiştir. Öğrencilerden bazıları kedi, köpek korkusunu bu şekilde yendiğini, pek çok öğrenci de izledikleri içeriklerden etkilenerek evinde hayvan beslemek istediğini belirtmiştir. Bunun nedeni olarak hayvanlarla ilgili içeriklere yer verilmesi, takip edilen fenomenin hayvan beslemesi, hayvan sever olması verilebilir. Özellikle pek çok fenomenin kedi beslemesi, bakımını yapması, kedinin yer aldığı içerikler oluşturması öğrencilerin çoğunda kedilere karşı ayrı bir sempati oluşturmuştur. Bu araştırma ve benzer araştırma bulgularını destekleyecek şekilde, Martínez ve Olsson da (2019) çalışmasında youtuberların, çocukların hayatında önemli figürler olduğunu ifade etmiştir. Bu da öğrencilerin parasosyal bir etkileşim içerisinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularına ve araştırma esnasındaki gözlemlere dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1- Hem öğrencilerin en çok izledikleri hem de YouTube izlenme sıralamasında üst sıralarda yer alan bazı youtuberların ürettikleri içeriklerin çocukların seviyesinin çok üzerinde olduğu, ahlaki açıdan sakıncalar içerdiği dikkate alındığında anne – babaların çocukları ile iletişimlerinin güçlü olması önerilir. Ebeveynler, dijital ebeveynlik rollerine uygun olarak çocukları ile içerikler üzerine konuşmalı, içeriklerin doğruluk ve yanlışlığı noktasında içerik kritiği yapmalıdır.
2- Bu araştırmada izlenen içeriklerin çocukların değerleri üzerinde pek etkisi olmadığı görülmektedir. Ancak değerler açısından zengin YouTube içeriklerinin olduğu dikkate alındığında anne – babaların bu içerikleri çocuklara önermesinin uygun olacağı söylenebilir.
3- Çocukların daha eğitsel bir YouTube izleme davranışları için hem çocukların hem de anne – babaların doğru teknoloji kullanımı üzerine çeşitli eğitimler almaları sağlanabilir.
4- Öğrencilerin ekran süresi ve bundan nasıl etkilendiği araştırılabilir.
5- Bazı öğrenci görüşlerinde youtuberlara çok zaman ayırmanın ders başarılarını olumsuz etkilediklerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle ekran süresi ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenebilir.
6- Öğrencilerin YouTube tercihlerinin, tutum ve davranışlarına nasıl yansıdığı velilerin görüşleri ile incelenebilir.
7- Bazı bulgular, çocukların meslek tercihlerinde youtuberların etkisinin olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle çocukların medya kullanımları ile meslek tercihleri arasındaki ilişki incelenebilir.
8- YouTuberların çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkileri, öğrencilerin oyun kurma ve akranları ile ilişkileri üzerindeki etkisi incelenebilir.

Kaynakça/Reference

Aran-Ramspott, S., Fedele, M., & Tarragó, A. (2018). Youtubers' Social Functions and Their Influence on Pre-Adolescence. *Comunicar: Media Education Research Journal, 26*(57), 71-79.

Arellano, P. R., Pérez, V. G., & Fernández, I. B. (2020). YouTube and influencers in childhood. Content analysis and educational proposals. ICONO 14, *Revista de comunicación y tecnologías emergentes, 18*(2), 269-295.

Ata, F. (2022). *Z kuşağında YouTuberlarla kurulan parasosyal etkileşimin sosyoekonomik koşullarla ilişkisi: ortaokul öğrencileri örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.

Atalay, G. E. (2019). Sosyal medya ve çocuk: "Babishko Family Fun Tv" isimli YouTube kanalının eleştirel bir analizi. *Erciyes İletişim Dergisi*, *1*, 179-202. https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.484856.

Aytulun, G., & Sunal, A. B. (2020). Medya karakterleriyle kurulan parasosyal etkileşim. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 12*(4), 494-506. https://doi.org/10.18863/pgy.688117

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 426-438. https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299

Bandura, A., & Mischel, W. (1965). Modifications of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. *Journal of Personality and Social Psychology, 2*(5), 698–705. https://doi.org/10.1037/h0022655

Bozkurt, G. Ş. (2020). *Sosyal medyada parasosyal etkileşim: Sosyal medya fenomenlerinin tüketicilerin marka algısına etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* SAGE Publications.

DataReportal. (2025, 12 April). Digital 2025: Turkey. https://datareportal.com/reports/digital-2025-turkey

Fide, E. G., & Sapsağlam, Ö. (2020). YouTube yayıncılarının çocukların kimlik inşa süreçlerine yansıması. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *5*(2), 199-210.

Goodrow, C. (2021). On YouTube's recommendation system. Retrived from https://blog.youtube/inside-youtube/on-youtubes-recommendation-system/ 01.05.2025

Gökçe, A., Arslan, İ., Ülgen Öz, S., Mete, U., Taşçı, D., & Yengil Taci, D. (2021). Yedi yaş altı çocuklarda mobil ekran maruziyeti. *Medical Journal of Ankara Training & Research Hospital*, *54*(2).

Horton, D., & Wohl, R. R. (1956). Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance. *Psychiatry*, *19*(3), 215-229. https://doi.org/10.1080/00332747.1956.11023049

https://socialblade.com sitesinden 1.5.2025 tarihinde alınmıştır.

Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *PEDIATRICS*, *136*(6). https://doi.org/10.1542/peds.2015-2151

Kemp, S. (2023, Ocak 28). *Is social media really dying?* DataReportal – Global Digital Insights. https://datareportal.com/reports/digital-2023-deep-dive-the-worlds-top-social-media-platforms

Kılıç, B., & Kaya, S. (2021). Yeni medya çağında çocuk YouTuberlar üzerinden çocukluğun yok oluşu. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(3), 1141-1156.

Martínez, C., & Olsson, T. (2019). Making sense of YouTubers: How swedish children construct and negotiate the YouTuber misslisibell as a girl celebrity. *Journal of Children and Media*, *13*(1), 36-52. https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1517656

Merriam, B. S. (2009*). Qualitative research : A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons, Inc.

Milliyet. (2020). *YouTube'da En Çok Onlar İzleniyor!* https://www.milliyet.com.tr/teknoloji/teknoloji-haberleri/youtubeda-en-cok-onlar-izleniyor-6128954 adresinden 01.05.2025 tarihinde alınmıştır.

Moustakas, C. E. (2009). *Phenomenological research methods*. Sage.

Özbek, B., & Sofuoğlu Kılıç, N. (2020). Çocuk öznelerin YouTube ve YouTuberlık algısı (Aydın ili örneği). *Social Sciences Studies Journal*, *6*(62), 2000-2012. https://doi.org/10.26449/sssj.2304

Pinto, B., Duarte, A., & Dias, P. (2023). The influence of YouTubers on children (8-12 years old): Current issues and brands. *Doxa Comunicacion,* (36), 321-340.

Sapsağlam, Ö. (2018). Social media awareness and usage in preschool hildren. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, *9*(31), 728-746.

Tunçay, S. (2019). Youtube vloggerlarının tüketicilerin satın alma niyeti üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uğur, D. T., & Gökler, M. E. (2019, Ekim). Tanınmış bir YouTuberın çocuk ve gençler üzerindeki olası etkisinin incelenmesi. 3. International 21. National Public Health Congress, 26-30 Nowember 2019.

U.S. Department of Health & Human Services. (2019, Ocak 23). *Infographics—Screen Time vs. Lean Time*. https://www.cdc.gov/nccdphp/dnpao/multimedia/infographics/getmoving.html

Westenberg, W. M. (2016). *The influence of YouTubers on teenagers: a descriptive research about the role YouTubers play in the life of their teenage viewers* (Master's thesis). University of Twente.

Yaşaroğlu, C. (2020). Temel Eğitim Çağı Çocuklarının Değerleri Bağlamında YouTube. Erken Çocukluk Dönemidin - Ahlak - Değerlereğitimi Ve Sorunları – 2 Sempozyumu, Balıkesir.

Yaşaroğlu, C., & Boylu, M. A. (2020). YouTubers' effect on children's values: Parents' views. *The European Journal Of Educational Sciences*, *7*(4), 1-15. http://dx.doi.org/10.19044/ejes.v7no4a1

Yılar, M.B. (2022). Medya alanındaki meslekler. T. Çelikkaya (Ed.). *Medya okuryazarlığı eğitimi* içinde (ss.133-169). Pegem Akademi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Yurdakul, K. H. (2022). YouTube kullanımının gençler üzerindeki negatif etkisi: Sosyal medya bağımlılığı. *Liberal Düşünce Dergisi*, *107*, 167-190. https://doi.org/10.36484/liberal.1094619

Zinderen, İ. E. (2020). Yeni medyada kimlik inşası: YouTuber kimliğine ilişkin bir inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, *7*(1), 415-434. https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.650956

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Today, with the impact of technology, people from all walks of life can access information using technological tools or use these technologies for entertainment purposes. During this time, users can establish a bond with the heroes in the content they watch or the phenomena in social media. This bond between the media character and the audience is explained by the concept of parasocial interaction. Parasocial interaction is a one-way interaction between media characters and the audience. It is important to know how students are affected by media platforms. This study aims to determine the views of students at the basic education level on parasocial interaction.

2. METHOD

In this qualitative research-based study, a phenomenological design was used. This design was preferred in order to learn children's views on YouTubers in more detail. The data of the study were obtained from 16 students at the basic education level studying in different provinces of Türkiye by using a semi-structured interview form. Content analysis was used to analyze the data obtained.

The study group consists of 16 male and female public and private school students studying at different grade levels, living in different provinces, studying at different grades of basic education students in the 2021-2022 academic year.

The data collection tool of the study was a two-part semi-structured interview form created by the researchers. The first part includes two questions aimed at determining the gender and grade level of the participant students. In the second part, there are questions about the content that students watch on the YouTube platform, the phenomena they follow, the phenomena, the reasons for following the phenomena, how they are influenced by the phenomena, and the effect of the content they watch on their domestic relations and friendship relationships.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Analyzing the answers given by the students, it was seen that the students followed a wide range of phenomena. In this context, since more than one answer was given, a total of 39 opinions emerged, more than the number of students. Students follow Enes Batur and Lina the most. Orkun Işıtmak, Rukiye Çetinkaya and Fester Abdü are among the phenomena followed with three opinions each.

According to the opinions of the students, it was observed that the phenomena followed by the students produced "entertainment, horror, information, sports, music and various content". Among the reasons why students follow influencers, there are answers such as appealing content to students, having fun, learning information, and finding it age-appropriate. According to the student responses, the reasons why children follow YouTubers are mostly entertainment, and the ease of access to new content that can cause them to have a pleasant time does not affect the student much if they cannot follow the phenomenon, and in this case, it can be said that students are mostly dependent on content rather than people.

It was determined that the majority of the students wanted to be YouTubers. Under the code of the desire to live a comfortable life, it was found that students had thoughts such as YouTubers' lives are luxurious, they are rich people, they spend money comfortably, they have a life full of luxury houses, luxury cars, vacations, entertainment, and most of the students want to be a YouTuber for this reason.

The majority of students want to be in the place of the phenomenon they follow. There were 35 students' opinions about why they want to be an influencer. Most of the students want to be in the place of the phenomenon they follow in order to live the life of the phenomenon they follow, produce video content and have fun.

The aspects that students were affected by the influencers they follow varied, and the most influential aspect was the lifestyle of the influencer, the luxury of his/her life and the challenges from the content. In addition, opinions such as the desire to shop, entertainment, the character of the phenomenon, feeding cats, playing various games, and enriching the world of imagination also emerged.

Half of the students do not share the content with family members, while half share it with siblings, father and mother. Among the students who shared the content with family members, it was found that most of the students shared the content with their mothers and told their mothers about the interesting and funny videos they liked or made their mothers watch the video.

Half of the students said that it had no effect on my future decision, while the other half said that it was effective.

The opinions of the students participating in the study regarding the impact of the content they watch and YouTubers on values differ because of values. All of the students stated that they had no effect on empathy, tolerance, cultural values; almost all of them stated that they had no effect on patience, love for the flag, religious values, cleanliness, responsibility, honesty, effect on studying and respect. Very few students stated that it had a positive or negative effect on these values. However, while students stated that it had an effect on cooperation, the majority of them stated that it had a positive effect on animal love.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 20/04/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/9-2

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısını yüzde biçiminde belirtiniz. Örneğin iki yazar varsa 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır. Bunun yanı sıra hangi araştırmacı araştırmanın hangi aşamalarına katkıda bulunduysa bunu açık bir şekilde ifade ediniz. Örneğin;

Yazar 1: % 60 Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, raporlaştırma.

Yazar 2: % 40 Veri analizi, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı, bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.