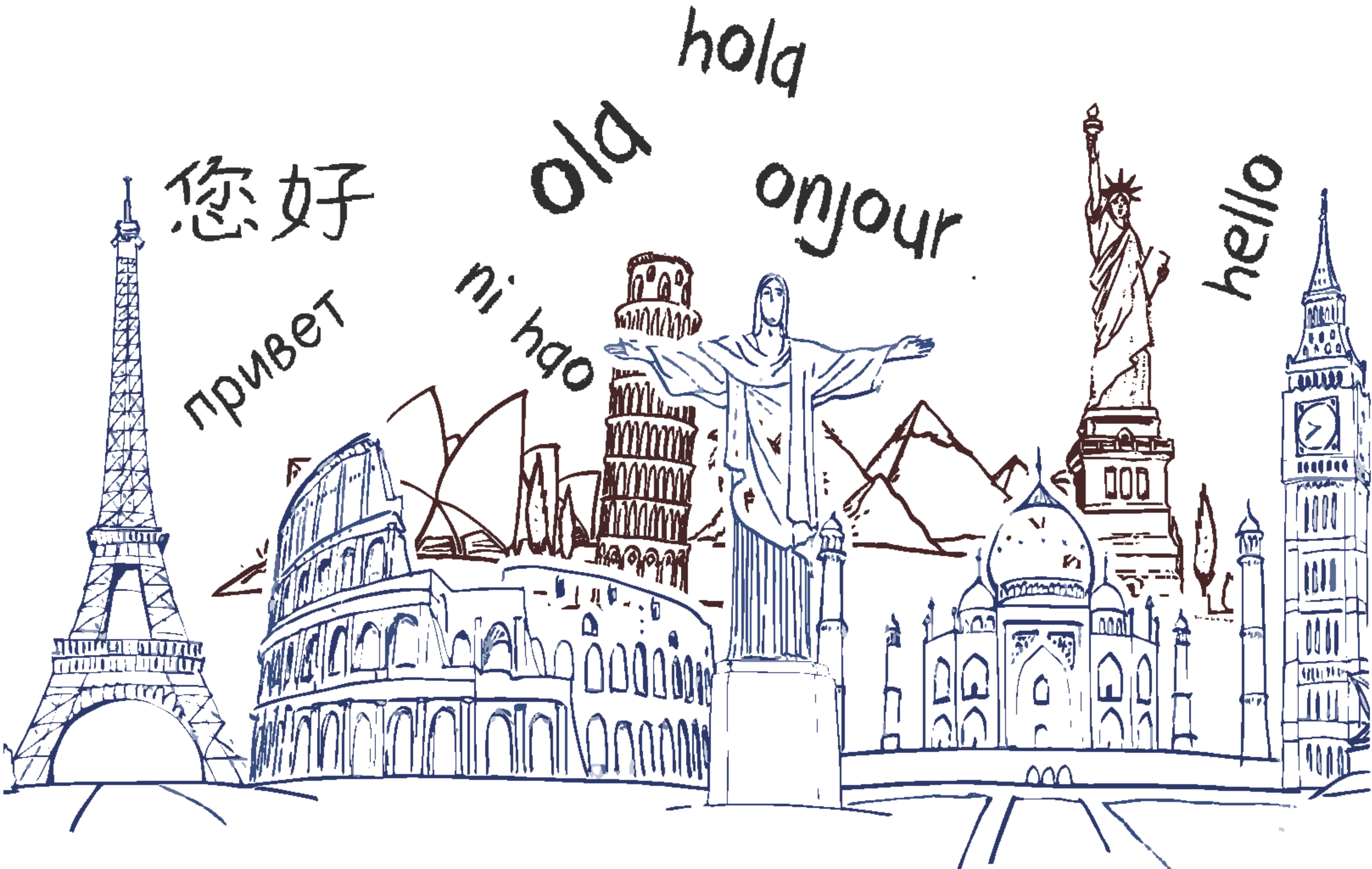




JILSES

e-ISSN: 2458-9012 | Başlangıç: 2015 | Periyot: Yılda 2 Sayı | Yayıncı: Ahmet KARA





Editor in Chief

Dr. Ahmet KARA

Editors

Dr. Ali ÜNİŞEN

Dr. Suat ÇAPUK

Dr. Yasin DOĞAN

Dr. Bekir KAYABAŞI

Dr. Muhammet Fatih ALKAYIŞ

Dr. Selçuk FIRAT

Managing Editor

Dr. Suat ÇAPUK

Language Editors

Dr. Ali ÜNİŞEN (English)

Dr. Bekir KAYABAŞI (Turkish)

Dr. Muhammet Fatih ALKAYIŞ (Turkish)

Technical Editor

Dr. Suat ÇAPUK

E-mail: jilsesjournal@gmail.com

Web: www.dergipark.gov.tr/jilses

e-ISSN: 2458-9012

Adress: Dr. Ahmet KARA İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Malatya – TURKEY

+90 545 933 24 14

ABOUT JOURNAL



The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES) is a biannual international journal. Authors bear the sole legal responsibility for their published works in www.jilses.org

The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES) has the sole ownership of copyright to all published Works. No part of this publication shall be produced in any form without the written consent of The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences. The Editorial Board makes the final decision to publish articles. No article is returned to authors.



The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES) dergisi yılda iki kez yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir. **JILSES** dergisinde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.jilses.org'a aittir. Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.

Yayın kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

Field Editors / Alan Editörleri

Educational sciences Eğitim bilimleri			
Dr. Nassira HEDJERASSİ	Université de Reims	nassira.hedjerassi@uni-reims.fr	France
Dr. Eyüp İZCİ	İnönü üniversitesi	eyup.izci@inonu.edu.tr	Türkiye
Dr. Selçuk Fırat	Adıyaman Üniversitesi	selcukfirat@adiyaman.edu.tr	Türkiye
Curriculum development and instruction Eğitim programları ve öğretim			
Dr. Yücel GELİŞLİ	Gazi üniversitesi	gelisli@gazi.edu.tr	Türkiye
Dr. Mehmet TAŞPINAR	Gazi üniversitesi	mehmettaspinar@gazi.edu.tr	Türkiye
Dr. Mehmet GÜROL	Yıldız Teknik üniversitesi	mguro@yildiz.edu.tr	Türkiye
Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın üniversitesi	csemerci@bartin.edu.tr	Türkiye
Educational administration and supervision Eğitim yönetimi ve denetimi			
Dr. M. Şükrü BELLİBAŞ	Adıyaman üniversitesi	mbellibas@adiyaman.edu.tr	Türkiye
Turkish language and literature Türk dili ve edebiyat			
Dr. Bekir KAYABAŞI	Adıyaman üniversitesi	bkayabasi@adiyaman.edu.tr	Türkiye
Dr. Bagdagul MUSA	University of Jordan	bagdagulmussa@gmail.com	Jordan
Social sciences education Sosyal bilgiler eğitimi			
Dr. Mesut AYDIN	İnönü üniversitesi	mesutaydin@inonu.edu.tr	Türkiye
Dr. Erkan DİNÇ	Uşak üniversitesi	erkandinc@gmail.com	Türkiye
Psychological counselling and guidance Rehberlik ve psikolojik danışmanlık			
Dr. Mehmet GÜVEN	Gazi üniversitesi	mehmetguven@gazi.edu.tr	Türkiye
French language and literature education Fransız dili edebiyatı ve eğitimi			
Dr. Haneen ABUDAYEH	University of Jordan	haneendah@hotmail.com	Jordan
Dr. Nesrin DELİKTAŞLI	İstanbul üniversitesi	nesrindeliktasli@gmail.com	Türkiye
Physical education and Sport Beden eğitimi ve spor			
Dr. Uğur ABAKAY	Gaziantep üniversitesi	uabakay@gantep.edu.tr	Türkiye
History-Tarih			
Dr. Mehmet KARAGÖZ	İnönü üniversitesi	mehmet.karagoz@inonu.edu.tr	Türkiye

Board of Advisory / Danışma Kurulu

Prof. Dr. Mustafa Safran -Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet Hayta- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Penelope Harnet -University of West England
Prof. Dr. Dean Smart- University of West England
Prof. Dr. Hilary Cooper - University of Cumbria
Dr. Badagül Musa- University of Jordan
Dr. Haneen Abudayeh- University of Jordan
Dr. Fatih Ermiş- Eberhard Karls Universität

Indexes /Derginin Tarandığı İndeksler

	https://ascidatabase.com/masterjournallist.php?v=2458-9012
	https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=taranan-dergiler&search=The+Journal+of+International+Lingual+Social+and+Educational+Sciences
	http://www.turkegitimindeksi.com/Journals.aspx?ID=554
	https://scholar.google.com.tr/



STYLE AND FORMAT OF SUBMISSIONS

The first page of the submission will include the title, abstracts and keywords.

The second page will start with “**Introduction**”.

File format: The manuscript will be submitted in in *.docx or *.doc

Paper size: A4 (21 cm*29,7 cm).

Margins: 2,5 cm from all sides.

Type font: Times New Roman.

Type size: 10 pt.

Title and main headings (**Introduction, Method, Findings, Discussion, Results, References**):

Times New Roman, 12 pt, bold, in capital letters.

Subheadings: Times New Roman, 10 pt, bold, in title case (**Subheading**).

Abstracts, keywords: Times New Roman, 10 pt, *Italic*, single spaced, block paragraphs, left and right indented 1 cm, 150-250 words should be written. Abstracts should be in both Turkish and English or French. At least 3 keywords should be written.

Body text: Times New Roman, 10 pt, single spaced.

Paragraph spacing: 6 nk only after the paragraph.

The next paragraph before and after the tables 6 pt

Tables and figures: APA6 standards.

References: Hanging indented, APA6, books, journals, conferences and dissertations will be italicized.

“**EXTENDED ABSTRACT**”, which consists of at least 500 words in English, should be written at the end of the articles written in Turkish.



YAZIM KURALLARI

Çalışmanın ilk sayfasında sadece yayın başlığı, özetler ve anahtar kelimeler bulunur.

İkinci sayfa, **Giriş** ana başlığı ile başlar.

Belge formatı: *.docx veya *.doc (Microsoft Word)

Kâğıt Boyut: A4 (21 cm*29,7 cm)

Kenar Boşlukları: bütün kenarlar 2,5 cm

Font: Times New Roman

Yazı Boyutu: 10 punto

Makale başlığı ve ana başlıklar (**Giriş, Yöntem, Bulgu ve Yorumlar, Tartışma ve Sonuç, Kaynakça**): Times New Roman, 12 punto, Bold, yalnızca ilk harfler büyük yazılmalı.

Alt/Ara başlıklar: Times New Roman, 10 punto, tek satır aralıklı

Özet, anahtar kelimeler: Times New Roman, 10 punto, italik, iki yana yaslı, sol ve sağdan 1 cm girintili, 150-250 kelime olacak şekilde yazılmalıdır. Özetler hem Türkçe hem de İngilizce ya da Fransızca olmalıdır. En az üç anahtar kelime yazılmalıdır.

Paragraflar arası boşluk: Sadece sonraki paragraf 6 nk

Tablolardan sonraki paragraf önceki ve sonraki paragraf 6 nk

Tablolar ve Şekiller: APA6 Standardı

Metin içi kaynak gösterimi: APA6 Standardı

Kaynakça: Asılı paragraf, APA6, kitap, dergi, konferans ve tez adı italik yazılır.

Türkçe yazılan makalelerin sonunda en az 500 sözcükten oluşan İngilizce **EXTENDED ABSTRACT** yazılmalıdır.



CONTENT / İÇİNDEKİLER

VOLUME 11 NUMBER: 1 – JUNE 2025

CİLT 11 SAYI: 1 – HAZİRAN 2025

Araştırma Makalesi

1. The Role of Sports and Physical Activity in the Social Development of Individuals with Autism

Mustafa Han

Sayfa : 1-8

Araştırma Makalesi

2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Cumhuriyet Dönemi Eğitim Programlarıyla Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Bir Meta Sentez Çalışması

Abdullah Adıgüzel

Sayfa : 9-21

Araştırma Makalesi

3. Ebeveyn Beklentisi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ercan Yılmaz , Abdullah Aktürk

Sayfa : 22-42

Araştırma Makalesi

4. Tarihsel Bir Miras Olarak Adabımuāřeret: Selçuklu ve Osmanlı Dönermlerinde Değerler Eğitimi

Ethem Gürhan , Osman Saadettin Çelikel , Ergün Acar

Sayfa : 43-50

Araştırma Makalesi

5. Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Lise Düzeyi Ülke ve İl Geneli Sınavların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Ercan Tozluoğlu , Semra Güven

Sayfa : 51-70

DOI: <https://10.34137/jilses.1643995>

Geliş Tarihi: 20 Şubat 2025

Received: 20 February 2025

Kabul Tarihi: 06 Haziran 2025

Accepted: 06 June 2025

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Han, M. (2025). The Role of Sports and Physical Activity in the Social Development of Individuals with Autism. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 11 (1), 1-8. <https://10.34137/jilses.1643995>



The Role of Sports and Physical Activity in the Social Development of Individuals with Autism

Mustafa HAN¹

Abstract

The aim of this study is to examine studies on the effects of sport and physical activity on social skills in individuals with autism. In this context, academic studies published between 2000 and 2024 on the subject were analyzed and the contributions of sports and physical activity to the social development of individuals with autism were discussed.

In the research, graduate thesis studies, articles and books directly related to the subject were examined. These studies were taken from Google academic and national thesis center. Descriptive analysis and content analysis techniques were used to reveal the existing situation. The effects of sports and physical activity on social skills were evaluated by using document analysis method in data collection. As a result of the literature review, 34 scientific studies directly examining the effects of sports and physical activity on social skills in individuals with autism spectrum disorder were found.

According to the findings obtained as a result of the examination of the existing studies in the literature, it was determined that sports and physical activity have positive effects on social skills in individuals with autism spectrum disorder. As a result of the analysis, it was determined that sports and physical activities reduced hyperactivity and aggressive behaviors of individuals with autism, contributed to the development of social interaction and communication skills, contributed to the improvement of perception status with increased eye contact and played an important role in the development of social skills.

In conclusion, attention should be paid to individual differences and characteristics in the preparation of sports and physical activity activities to improve the social skills of individuals with autism. It is thought that this study will contribute to a better understanding of the benefits of sports and physical activity on social skills in individuals with autism and to the research to be conducted on the subject in the future.

Key words: *Sport, autism, physical activity, social skills.*

Otizimli Bireylerin Sosyal Gelişiminde Spor ve Fiziksel Aktivitenin Rolü

Öz

Bu araştırmanın amacı, spor ve fiziksel aktivitenin otizimli bireylerde sosyal beceri üzerine etkilerini içeren çalışmalarını incelemektir. Bu kapsamda, konu ile ilgili 2000-2024 yılları arasında yayınlanmış akademik çalışmalar analiz edilerek spor ve fiziksel aktivitenin otizimli bireylerin sosyal gelişimine katkıları ele alınmıştır. Araştırmada doğrudan konu ile ilgili lisans üstü tez çalışmaları, makaleler ve kitaplar incelenmiştir. Bu çalışmalar Google akademik ve ulusal tez merkezi üzerinden alınmıştır. Var olan durumu ortaya koymak için kullanılan betimsel analiz ve içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Verilerin toplanmasında doküman analizi yöntemi kullanılarak, spor ve fiziksel aktivitenin sosyal beceri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Literatür taraması sonucunda, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde spor ve fiziksel aktivitenin sosyal beceri üzerindeki etkilerini doğrudan inceleyen 34 bilimsel çalışmaya ulaşılmıştır.

Literatürde var olan çalışmaların incelenmesi neticesinde elde edilen bulgulara göre otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde spor ve fiziksel aktivitenin sosyal beceri üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; spor ve fiziksel aktivitelerin otizimli bireylerin hiperaktivitesini ve agresif davranışlarını azalttığı, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, göz temasının artması ile birlikte algı durumunun iyileşmesine katkı sağladığı ve sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, otizme sahip bireylerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik spor ve fiziksel aktivite etkinliklerinin hazırlanmasında bireysel farklılıklara ve özelliklere dikkat edilmelidir. Araştırmanın, otizimli bireylerde spor ve fiziksel aktivitenin sosyal beceri üzerine faydalarının neler olduğunun daha iyi anlaşılmasına ve daha sonraki süreçte konu ile ilgili yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Spor, otizm, fiziksel aktivite, sosyal beceri.*

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, m.han@alparslan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6731-0746>

Introduction

Autism Spectrum Disorder (ASD) is defined as a neurodevelopmental disorder characterized by impairments in social communication and limited, repetitive behaviors, interests or activities (Görgün & Melekoğlu, 2016). Autism spectrum disorder is a neurodevelopmental disorder that manifests itself with inability and reluctance to make eye contact with the other person from infancy, inability and unwillingness in joint attention and pointing behaviors (İnce, 2017).

The most important factors that make individuals with autism want to participate in sports and physical activity are that sports and physical activity generally contain enjoyable elements such as fun, joy, need for movement, socialization (Sertkaya et al., 2012). Physical activity can be most easily explained as moving the body to expend energy (Güven & Diken, 2014). The general name of social skills is behaviors and thoughts that have a direct impact on the environments in which individuals are in, their ability to gain a place in society and to develop human relations in a positive way (Samancı, 2017).

Today, the most common type of disability among individuals with special needs is autism spectrum disorder. Autism is a lifelong neurodevelopmental disorder that shows symptoms in the first years of life. Sports and physical activity are very important for individuals with ASD. Sports and physical activity contribute to the social skills and mental development of individuals with ASD. Individuals with ASD have a greater need for sports. Sports and physical activity positively affect individuals with ASD to behave appropriately in the social environments they are in, to gain a place in the society and their interpersonal communication (Öztürk, 2012).

Human beings are dependent on socialization and communication. Individuals with ASD have many deficiencies in this regard. In this case, sports and physical activity enable individuals with ASD to cope with their disabilities and to gain social skills such as listening, initiating and maintaining a conversation, introducing themselves, self-confidence, honesty, tolerance, cooperation, etc. (Şahan, 2008).

In this study, it was aimed to analyze studies on the effects of sports and physical activity on social skills in individuals with autism. In this direction, academic studies published between 2000 and 2024 on the subject were analyzed and the contributions of sports and physical activity to the social development of individuals with autism were discussed.

Sport and Physical Activity

The pedagogical and social perception that increases the psychological and physiological health of the individual and regulates his/her behavior is called sport. In other words, it is a phenomenon that ensures the development of the individual's soul, body and ideas and the harmony between them (Yetim, 2000).

The human body is in constant need of movement due to its innate characteristics. However, today's technological developments lead people to inactivity from childhood and this leads to a lifestyle that is not suitable for the structure of the human organism. This lifestyle causes organic breakdowns, leading to various diseases and increasing health problems. The concept of physical activity has become a phenomenon that is valid in every field and directs our lives today. Physical activity is an international term used to describe body movements using energy. It refers to all body movements performed with skeletal muscles and resulting in energy expenditure (İnce, 2017).

Importance and Benefits of Sports and Physical Activity

Sport and human life have become inseparable from each other, and its role in keeping people healthy, happy and motivated throughout their lives is much greater than previously thought. Sport is an important element in preventing people from being alone in their own lives and acting irresponsibly. Thanks to sports, many people start to act together to pursue the same goals. This shows that sport is an important phenomenon in physical, mental and social development (Ramazanoğlu et al., 2005). Sport offers many benefits that have a positive impact on the well-being of all individuals, regardless of age, in the short and long term, the most prominent of which are presented below (Terlemez, 2022).

1. Individuals who play sports feel fitter as a result of exercise.
2. As a result of sport, the body raises the mentality of the person. Individual or team sports are fun and help to reduce stress.
3. Programmed exercise and movements build muscle. Muscles need more energy than fat. For this reason, people who play sports continue to expend calories even at rest.
4. The feeling of hunger decreases. Individuals who do sports feel less hungry. Therefore, it minimizes the weight problem.

5. Doing sports accelerates the digestive system. Calorie consumption continues after exercise. Weight control is more easily achieved with regular and programmed sports.
6. Immunity of individuals who do sports is stronger
7. A clear mind is possible with endurance training. Exercise improves blood circulation in the brain, which allows people to think better.
8. The sleep quality of individuals who do sports improves.
9. Physical activity accelerates the excretory system (Orhan, 2019).

The importance of physical education and sports in preventing emotions such as aggression, anger and jealousy caused by the attitudes and behaviors of society towards individuals is too great to be ignored. It is known that sports play a role in interpersonal socialization and it can be said that this role leads to new friendships and these friendships provide great support especially for disabled individuals to stay intertwined with the society (İlhan, 2008).

The Importance of Physical Activity and Sports in Individuals with Autism Spectrum Disorder

Children with ASD have deficiencies in their personality, social and physical development compared to TD children due to their inability to communicate properly. Children with autism spectrum disorder have problems in the field of health. Their physical development is also affected by depression, anxiety, diabetes, blood pressure and epileptic seizures. This situation also increases the risk of death (Termeli, 2019).

Due to the inability of individuals with autism to lead a sufficiently active life and the side effects of the medical drugs they are currently using, some serious problems are seen in obesity, musculoskeletal and circulatory system in later ages (Orhan, 2014).

The importance of physical activity and sports in preventing emotions such as aggression, anger and jealousy caused by the attitudes and behaviors of society towards disabled individuals is too great to be ignored (Han, 2022).

Autism Spectrum Disorder

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by impairments in social communication, repetitive and restricted behaviors and limited interests (Dinure, 2022). Autism Spectrum Disorder (ASD) is defined as a neurodevelopmental disorder characterized by impairments in social communication and limited, repetitive behaviors, interests or activities (Görgün & Melekoğlu, 2016).

Autism spectrum disorder is a neurodevelopmental disorder that manifests itself with inability and unwillingness to make eye contact with the other person, joint attention and pointing behaviors from infancy (İnce, 2017).

Some of the definitions made by psychiatrists are as follows: ASD is defined as a complex disorder that occurs in individuals in the early stages of life and causes delays in communication, one-to-one human relations, emotion sharing, behavior patterns and basic skills (Gültekin & Başıyigit, 2018).

Causes and Symptoms of Autism Spectrum Disorder

Although the exact cause of ASD has not yet been determined, many different views and theories have been put forward to explain the causes of ASD since the mid-19th century. Today, one of the accepted views on autism is that different factors such as genetic, neurological, and environmental factors either individually or together contribute to autism (Arslan, 2019).

- Not looking at his/her name: Children do not respond to being called by name but respond to sounds that interest them.
- Delayed speech: Individuals have delayed language development as a symptom of ASD. They begin to speak at a later period than their peers, rather than when they should speak. Their speech is more delayed and words are more limited than their peers.
- Do not appear to hear: They do not respond when called. They do not respond immediately to commands or respond late.
- Stereotypical movements: Individuals engage in repetitive and repetitive behaviors.
- Lack of eye contact: Individuals are limited in eye contact. Some individuals do not make eye contact at all.
- Lack of peer interaction: Communication with peers is visibly limited.
- Restlessness-crying: Children show signs of constant restlessness and crying (Han, 2022).

Diagnosis and Treatment of Autism Spectrum Disorder

The individual must first undergo a medical and neurological evaluation. If there is no medical disorder as a result of these evaluations, psychiatric evaluation is started. At this stage, structured interviews, rating scales, and observations are used as well as resources with diagnostic criteria such as DSM-5 and ICD-10 (Soykan & Mirzeoğlu, 2020).

An individualized treatment plan is required for children with ASD and their families. The intervention may vary according to conditions such as mental, physical and age. Reducing core symptoms, enabling individuals to realize their potential, treating mental and physical illnesses that disrupt the harmony of family members, applying education and proven treatment methods are mentioned as treatment goals in the NICE 2013 guidelines. Definitive cure is not yet possible in autism, but cases that start at an early age and gain educational habits intensively and in sufficient time are among the most promising approaches to reduce core symptoms (Şahan, 2008).

Autism Spectrum Disorder Classification

- Mild Level (Level 1): When unsupported, social skill disruptions gradually increase and lead to significant problems, and are seen in cases of unsuccessful reaction to social interaction (Han & Sari, 2022).
- Intermediate Level (Level 2): Visible deterioration in communication skills, inadequacies in social skills that continue to be seen despite assistance (Görgün & Melekoğlu, 2016).
- Severe Level (Level 3): Very intense disruptions in communication, very little response to limited social interaction attempts (Yetim, 2000).

Social Skills and the Importance of Social Skills

The ability of individuals to gain a place in society is realized through acceptance by other members of society (Samancı et al., 2007). Skill is a process that covers the whole life, from birth to death. It is named according to various age groups and developmental stages such as personal care, social and daily life skills, vocational skills (Kulaksızoğlu, 2016).

Regardless of the type of learning, these skills should meet the primary needs of children and be appreciated when they are realized. With the realization of this event, the child's life experiences and positive experiences will increase. The ability of all individuals with TDD or disabilities to live healthy and coexist with other individuals in the society is directly related to their social skills. It is possible to find many definitions of social skills in the literature (Öztürk, 2012).

The adventure that begins with the birth of the child allows the child to behave according to his/her age and social environment in every situation he/she encounters, to be accepted and to gain a qualified place in the society of which he/she is a member. The child needs to comprehend many different and important social behaviors in order to exhibit social skills that are more appropriate for his/her environment and age, to start and continue social skills when necessary, and to finish them later (İnce, 2017). Children need these behaviors every moment of their lives. When the behaviors of infancy are examined, the crying of a newborn baby is not just a cry, the baby shows this behavior in order to meet its needs such as being hugged by its mother and being fed. These undeveloped behaviors turn into more age-appropriate social skills over time. As the baby grows up, the baby who expresses what he wants to receive by crying, puts it into words and behaviors. In fact, the most important point to be mentioned here is this: Social skill learning continues for a lifetime (Kurşun, 2023).

Autism Spectrum Disorder and Social Skills

Children with autism show a noticeable difference in social skills compared to TD children. Non-verbal communication, imitation, joint attention and social reciprocity are among the areas where children with autism have limitations. These limitations are briefly explained in the following section (Karakılıç et al., 2023).

Nonverbal communication: It is the process of sending messages visually without “words”. In the first year of life, it is seen with eye movements, vocalization and pre-speech gestures. If an individual who is trying to initiate social interaction is weak in establishing eye contact and does not pay attention to gestures and facial expressions, this may cause the individual to have difficulty in maintaining communication (Terlemez, 2022).

Imitation: Individuals with ASD cannot show enough interest in the speech and games of other individuals due to inadequacy in imitation skills. Imitation skills have a very positive effect on the development of play development, language development, joint attention and social skills (Scattone, 2007).

Joint attention It is the ability to point to an event or object with a finger or to focus attention between people (Kunzi, 2015). Joint attention has two forms: initiation and responding. When these two are compared, it is widely

reported that they show much more limitations in initiating joint attention. These limitations of children with ASD seem to negatively affect the development of receptive language skills (Heper, 2012).

Social reciprocity: Social reciprocity is defined as the ability to share one's feelings with others, to participate in social activities, and to enjoy doing activities with others. In order to eliminate these difficulties and limitations, the importance of social skills teaching is increasing. Accordingly, the following section discusses the methods used in teaching social skills (Iliadis & Apteslis, 2020).

Social Skills Deficit in Individuals with Autism Spectrum Disorder

In the context of inadequacy in social skills, individuals with ASD have difficulties in making eye contact, initiating and maintaining joint attention, understanding social cues around them and focusing on social stimuli. The inability to pay sufficient attention to social stimuli leads to inadequacies in responding appropriately (Ekiz et al., 2022).

Individuals with ASD show inadequacies in social and emotional reciprocity that ensure the mutual continuation of communication. This prevents children with ASD from sharing their feelings with other children and participating in games for socialization. For this reason, they are unable to establish and maintain friendships (Kaya et al., 2020).

Method

Research Model

In the research, graduate thesis studies, articles and books directly related to the subject were examined. These studies were taken from Google academic and national thesis center. Descriptive analysis and content analysis techniques were used to reveal the existing situation. The effects of sports and physical activity on social skills were evaluated by using document analysis method in data collection. As a result of the literature review, 34 scientific studies directly examining the effects of sports and physical activity on social skills in individuals with autism spectrum disorder were found.

Population and Sample

The population of the study consists of domestic and foreign scientific articles, books and theses written on the social benefits of sports and physical activity in individuals with autism, while the sample of the study consists of domestic and foreign studies written on the social benefits of sports and physical activity in individuals with autism between 2000 and 2024.

Data Collection and Analysis

With the keywords autism, sport, physical activity and social skills, 13 postgraduate theses published between 2000 and 2024 were accessed in YÖK's Thesis Scanning Center and these theses were examined in detail. 9 of them are master's, 4 of them are doctoral and 21 of them are articles. By searching the words "autism, physical activity, sports, social benefits" in the YÖK national thesis center and Google academic search engine, the theses published within the scope of postgraduate thesis studies on the social benefits of sports and physical activity in individuals with autism from 2000 to the present day were tried to be reached and analyzed. The information in the research is based on secondary data sources, so no ethical permission was required since there was no ethical violation.

Results, Discussion and Conclusion

In this part of our research, we examined the main findings of the studies included in the systematic review and the effects of sport and physical activity on social benefits in individuals with autism within the framework of available evidence. In addition, this section includes the results of the review.

In the scientific study on "The Effect of Movement Training on Social Skills in Autism" conducted by Orhan (2014), it was concluded that the average scores of individuals who did not do sports were higher in all sub-dimensions compared to individuals who did sports between 1/2 and 2/3 hours. It was concluded that the averages of the individuals who practiced sports for less than 1 hour were higher than the individuals who practiced sports for 1 to 2 hours in advanced speaking skills, communication maintenance skills, directive giving skills, cognitive skills sub-dimension and total social skills score. It was concluded that the difference was caused by individuals who did not do sports or who did sports relatively less time.

In the scientific study on "Physical Activity in Children with Autism" conducted by Çelik and Buğday (2022), it was stated that children who participated in physical activities were more successful in their academic lives and had positive developments in their psycho-social aspects. Exercise programs and physical activity activities are of

great importance for individuals with disabilities as well as for individuals with TDD. It is understood that with regular participation in physical activity programs in individuals with special needs, self-confidence increases again in these children and they can establish much healthier relationships with their peers. It has been reported that exercise in individuals with autism significantly improves not only the musculoskeletal system but also unusual stereotyped behavioral disorders.

In the scientific study titled "Evaluation of Social Skills of Children with Autism Spectrum Disorder in Terms of Participation in Physical Activity and Different Variables" by Termeli (2019), the frequency percentages of the social skill levels of individuals with ASD in their participation in BUFA were evaluated and examined according to age, gender and disability diagnosis. In this study, the Wilcoxon test shows that there is a significant difference between the first and last measurement scores of the individuals who participated in the Wilcoxon test in favor of the last measurement. The study shows that the total social skills scores of the participants increased with a statistically significant difference with participation in BUFA.

Since children with autism cannot communicate well enough, they have deficiencies in their personality, social and physical development compared to children with TDD. This situation is minimized with sports and physical activity. The results obtained from Aksoy's (2020) study titled "The Effects of Physical Activities as Recreational Activities on Social Communication in Children with Autism" are in parallel with the results of our research. When the data on the sub-dimensions in the research are examined, it is seen that there is a noticeable difference in the basic social skills of children who participate in physical activity and those who do not. While this difference was observed in basic social skills and self-control skills, there was no significant difference in basic communication skills and teamwork skills.

According to the findings obtained from the literature within the scope of our study, when the studies on the differences between children who participate in physical activity and children who do not participate in physical activity are examined, it is seen that children who participate in physical activity develop positively in social skills and academic sense. The study conducted by İlhan (2008) is in parallel with our research. Significant differences were observed in the basic social skills of children with ASD who did and did not participate in physical activity. It was concluded that children with ASD who participated in physical activity had better social skills. In this direction, it can be said that the positive effects of physical activity on children with ASD are quite high.

Arslan et al. (2019) in their social skills study on individuals with ASD, regular physical activities are thought to have the ability to positively change many social skills such as the ability of children with autism to express themselves, to communicate correctly with their peers, and to control their behavior. This result is in parallel with our study.

In our literature review, we have determined that sports and physical activity reduce the behaviors of individuals with autism such as stereotypic movements and tantrums. When Han (2022) examined the behavioral differences in autistic children who do and do not do sports, he found that there was a decrease in aggressive behavior problems such as spitting, continuous swinging, throwing objects, shouting, crying for no reason, harming himself and others, throwing tantrums. This result is in parallel with our research.

In a study conducted by Şentürk et al. (2015), it was found that exercise improved the basic social behaviors of children with ASD aged 5-6 years, and there were noticeable differences in the skills and behaviors of children who spent more time exercising. The different results of these studies affect the generalization of these findings. In addition, the results obtained from the study titled "The Effect of Doing Sports on Social Skill Levels of 7-12 years old Children with Autism Spectrum Disorder According to Trainer Opinions" by Şentürk et al. 2015 do not support the general conclusion we obtained from the literature.

Finally, the effect of participation in sports and physical activity on social skills in individuals with ASD was examined within the scope of the literature and the studies in the literature were analyzed in this study. The findings obtained as a result of these analyses showed that the participation of individuals with ASD in sports and physical activity within the framework of a regular program directly and positively affects the development of social skills in these individuals. In addition, it has been reported that participation in sports and physical activity increases attention span, decreases aggressive behaviors, improves communication with peers and typically developing individuals, and accelerates adaptation to social environments.

Recommendation

The participation of individuals with ASD in a regular sports and physical activity program is important for their social skills development, but it is of greater importance to prepare these programs in accordance with individual differences. In addition, sports trainers, coaches, experts and families should be involved in the planning of programs and sporting activities for individuals with ASD in cooperation. Considering the positive impact of

sports and physical activity on the social skills of individuals with ASD, the creation of accessible sports programs should be further encouraged.

References

- Aksoy, Y. (2020). Rekreatif faaliyet olarak fiziksel aktivitelerin otizmli çocuklarda sosyal iletişime yönelik etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-9.
- Arslan, E. (2019). Otizm ve spor. *Spor bilimler alanında araştırma makaleleri*, 105-127.
- Çelik, O. T., & Buğday, B. (2022). Otizmli çocuklarda fiziksel aktivite. *Anatolian Journal of Health Research*, 3(1), 30-32.
- Dınure, M. (2022). Otizm spektrum bozukluğu ve beslenme. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 66-71.
- Ekiz, M. A., Şaşmaz, M. F., & Çam, D. (2022). 13-14 yaş otizmli bireylerin otizme yönelik davranışlarının ortaya konulması ve temel spor becerileri ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 15-25.
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin fiziksel aktivitelerine ilişkin yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 347-376.
- Gültekin, O., & Başyigit, F. E. (2018). Türkiye’de 2013-2017 yılları arasında otizm ve fiziksel aktive alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 116-129.
- Güven, D., & Diken, I. H. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(01), 19-38.
- Han, M. (2022) Engelli bireylere verilen maddi destekler ve sporda başarı durumu. Mustafa Önder Şekeroğlu, Abdulkemir Çeviker (Ed.), *Spor Bilimlerinde Araştırma ve Değerlendirmeler içinde*, (57 -70). Detay Yayıncılık.
- Han, M. ve Sarı, C. (2022). Engellilerde spor tarihine genel bir bakış. Seda Yalçın (Ed.), *Spor Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar V içinde*, (s.45 -57). Eğitim Yayınevi.
- Heper, E., Sertkaya, Ö. G. Ö., Koca, C., Ertan, H., Kale, M., & Terekli, S. (2012). *Spor Bilimlerine Giriş*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayını, 1.,
- Iliadis, I., & Apteslis, N. (2020). The role of physical education and exercise for children with Autism Spectrum Disorder and the effects on socialization, communication, behavior, fitness, and quality of life. *Dialogues in Clinical Neuroscience & Mental Health*, 3(1), 71-81.
- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324.
- İnce, G. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlerin spor ile ilgili görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 109-124.
- Karakılçık, M. E. S., Baran, M., Mizrak, İ., Kaymaz, M., Aydın, G., & Aydın, Y. (2023). Otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrenciler ve spor. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(6), 1925-1938.
- Kaya, L., Gültekin, G. I., Şahin, M., & Kırandı, Ö. (2020). Spor dersi alan otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin yaşam kalitesi düzeyi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(2), 190-202.

- Keskin, B., Hanbay, E., & Kalyoncu, M. (2017). 5-8 yaş grubu otistik çocuklarda egzersiz uygulamalarının sportif performans üzerine etkileri. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 50-58.
- Kunzi, K. (2015). Improving social skills of adults with autism spectrum disorder through physical activity, sports, and games: A review of the literature. *Adulspan Journal*, 14(2), 100-113.
- Kurşun, Z. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde sosyal beceri öğretiminde kullanılan kanıt temelli bir uygulama: PEERS. *Journal of Sustainable Education Studies*, (Özel Sayı (Ö2)), 180-189.
- Orhan, R. (2019). Çocuk gelişiminde fiziksel aktivite ve sporun önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 157-176.
- Öztürk, M. A. (2012). Teacch otizm programı unsurlarının beden eğitimi ve sporda kullanımı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 259-268.
- Ramazanoğlu, F., Karahüseyinoğlu, M. F., Demirel, E. T., Ramazanoğlu, M. O., & Altungül, O. (2005). Sporun toplumsal boyutlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 153-157.
- Samancı, O., & Ziya, U. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Scattone, D. (2007). Social skills interventions for children with autism. *Psychology in the Schools*, 44(7), 717-726.
- Soykan, Ö., & Mirzeoğlu, A. D. (2020). Halk oyunlarının üniversite öğrencilerinin sosyal beceri ve özgüven düzeylerine etkisi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(2), 136-156.
- Şahan, H. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2008(2), 248-266.
- Şentürk, U., Yılmaz, A., & Gönener, U. (2015). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile ilgili görüş ve uygulamaları. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri*, 10(2), 22-30.
- Terlemez, M. (2022). Modern sporun sosyolojik ve tarihsel temelleri. *Kafkas Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 16-25.
- Termeli, S. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerinin fiziksel aktiviteye katılım ve farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gedik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul*.
- Yetim, A. (2000). Sporun sosyal görünümü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 63-72.

DOI: <https://10.34137/jilses.1630966>

Geliş Tarihi: 31 Ocak 2025

Received: 31 January 2025

Kabul Tarihi: 17 Haziran 2025

Accepted: 17 June 2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Research Type: Research Article

Adıgüzel, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Cumhuriyet Dönemi Eğitim Programlarıyla Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Bir Meta Sentez Çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 11(1), 9-21. <https://10.34137/jilses.1630966>



Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Cumhuriyet Dönemi Eğitim Programlarıyla Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Bir Meta Sentez Çalışması

Abdullah ADIGÜZEL¹

Öz

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Cumhuriyet dönemi program geliştirme çalışmalarıyla benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırmalı olarak analizini amaçlayan bu çalışma nitel araştırmalar kapsamında literatür taramasına dayalı, derleme türünde bir meta analiz çalışmasıdır. Ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen araştırmanın temel belgelerini; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin ve Öğretim Programları ile Cumhuriyet dönemi 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005 yıllarında program geliştirme çalışmalarını konu edinen ilgili kitaplar, makaleler, tezler, bildiriler ve dijital veri kaynakları oluşturmaktadır. Cumhuriyet döneminde geliştirilen tüm programlar genel özellik itibarıyla dönemin ihtiyaçlarına göre şekillenirken, TYMM'i erdemli insan ve okuryazarlık becerileri üzerinde durmuştur. Eğitim programının temel öğeleri açısından bakıldığında genel olarak 1968 programına kadar hedef kavramının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. 1968 ve 1997 programlarında amaç, 2005 programında kazanım ve TYMM'inde öğrenme çıktıları kavramının ilk öge olarak kullanıldığı görülmektedir. İçerik ögesi tüm programlarda ihtiyaca ve toplumsal kabul gören birey profiline göre şekillenirken, öğretme öğrenme süreci 2005 programına kadar öğretmen merkezli, 2005 programından sonra öğrenci merkezli olarak devam etmiştir. Ölçme ve değerlendirme ögesi 2005 yılı programına kadar ürün değerlendirme 2005 ve sonrasında süreç değerlendirme olarak kabul edilmiştir. Ancak TYMM'inde kanıt kavramı benimsenerek ürün değerlendirmeye doğru bir eğilim göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet dönemi, eğitim programı, Türkiye yüzyılı maarif modeli, program geliştirme

A Comparative Analysis of the Türkiye Century Maarif Model With the Republic Period Education Programs

Abstract

It aims to make a comparative analysis of the TYMM in terms of similarities and differences with the program development studies of the Republic period. This study is a compilation type meta-analysis study based on literature review within the scope of qualitative research. The basic documents of the research are; TYMM Common Text and Curriculum (MEB, 2024) and related books, articles, theses, papers and digital data sources that cover program development studies in the Republic period in 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998 and 2005. While all programs developed during the Republic period were generally shaped according to the needs of the period, TYMM focused on virtuous people and century skills. When the basic elements of the education program are examined, it is seen that the concept of goal was frequently used until the 1968 program. It is seen that the concept of goal was used as the first element in the 1968 and 1997 programs, the concept of gain in the 2005 program and the concept of learning outcomes in TYMM. While the content was shaped according to the need and the socially accepted individual profile in all programs, the teaching and learning process continued as teacher-centered until the 2005 program and as student-centered after the 2005 program. The measurement and evaluation element was accepted as product evaluation until the 2005 program and as process evaluation after 2005. However, the concept of evidence was adopted in TYMM and it showed a tendency towards product evaluation.

Keywords: Republic period, education program, Türkiye century education model, program development

¹ Prof. Dr. Düzce Üniversitesi, aadgzl@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7184-3644>

Giriş

İnsan hayatının en temel bileşeni ve vazgeçilmezi olan eğitim, birçok özellikleri kendi içinde barındıran, bireyin yetişmesi ve gelişmesi için toplum itibarının sağlanması açısından bireysel, sosyal ve ekonomik bir süreç olarak tanımlanabilir (Adıgüzel, 2020). Bu amaçla gerçekleştirilen bir etkinliğin eğitim olarak değerlendirilebilmesi için; etkinliğin bir süreç olarak tanımlanması, bireyin bu etkinlikte bir yaşantı geçirmesi, bu etkinlik sonucu istendik bir davranışın oluşması veya istendik yönde bir değişimin meydana gelmesi, davranıştaki bu değişimin izli ve sürdürülebilir olması gerekmektedir (Demirel, 2003). Bu anlamda eğitim sadece bireysel davranışların şekillenmesi ile ilgili olmayıp aynı zamanda toplumsal davranışları düzenlemede de görevler üstlenmektedir. Eğitim, eğitsel özellik taşıyan kurumlar vasıtasıyla toplumların gelişmesine, kalkınmasına, demokratikleşmesine ve medenileşmesine öncülük etmekte ve katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda süreklilik arz eden eğitim, bulunduğu dönemin etken paradigmasına göre şekillenir ve kendi sistemini ona göre yapılandırır. Böylece her ülkenin yapılandırılan eğitim sistemi de o ülkenin geleceğini belirler (Akınoğlu, 2005). Eğitim sisteminin amacına uygun, kaliteli ve verimli olarak yürütülebilmesi için iyi bir eğitim felsefesine dayanan bir eğitim programı tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim programı neyin, nerede, nasıl, ne zaman, hangi öğretim teknolojileri ve öğretim yöntem ve teknikleri ile yapılacağını gösteren bir rehberdir. Bir eğitim programının tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde istenilen başarı ve verimliliğin sağlanması için programın sağlam teorik esaslara dayanması gerekmektedir. İyi bir teorik oluşuma, uygun bir felsefi dayanağa sahip olmayan bir eğitim programının uygulamada başarılı olması beklenemez (Adıgüzel, 2020).

Eğitimde verimliliğe öncülük eden program kavramı ilk olarak 1582 yılında Hollanda'da Leiden Üniversitesinde kullanılmıştır. Ancak eğitimde program geliştirme, değerlendirme ve program geliştirme teorisini bir çalışma alanı olarak kabul eden ve savunan Yale raporu 1828 yılında Latince ve Yunanca olarak yayınlanmıştır (Hambleton ve Patsula, 1999). Raporda, hazırlanan eğitim programı ile iyi ve çok yönlü bireyler yetiştirilmek istendiği ve bunun için hazırlanacak eğitim programlarının sağlam teorik temellere dayanması gerektiği belirtilmiştir. Çünkü öğretim programları, eğitim sistemlerinin en temel bileşenlerinden biridir. Ülkelerin eğitim politikalarına ve toplumsal beklentilerine uygun olarak hazırlanan öğretim programları, formal ortamlarda öğrencilerin ne öğreneceklerini ve nasıl öğreneceklerini belirlemede öğretmenlere kılavuzluk eder (Susam ve Demir, 2020). Öğretim programı, öğrenciye planlı bir şekilde kazandırılması hedeflenen kazanımlarla ilgili süreci kapsayan yaşantılar düzeneği olarak tanımlanmakla birlikte toplumun gereksinimlerine, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına ve uluslararası eğitim standartlarına uyum sağlamak amacıyla zaman içerisinde sürekli olarak yenilenmekte ve geliştirilmektedir (Demirel, 2003). Öğretim programı, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme etkinliklerini hangi planına göre uygulayacaklarını ve nasıl bir değerlendirme yaklaşımını benimseyeceklerine rehberlik etmektedir (Demirtaş ve Erdem, 2015). Çünkü eğitim programları bir çeşit ihtiyaçlar dahilinde güncellenen ders planları şeklinde ön plana çıkmaktadırlar (Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

Program geliştirme işlemi gerek okul içi gerekse okul dışında MEB ile eğitim kurumlarının koordineli olarak kendi amaçlarını gerçekleştirme adına uygun yöntem ve teknikleri kullanarak düzenlediği içerik ve öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi için yapılan koordineli çalışmaların tümüdür (Varış, 1994). Toplumların sosyal, kültürel, politik, bilimsel ve ekonomik yönlerden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin; öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olmak üzere üç temel ögesi vardır. Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, öğretim programlarında yer aldığı ölçüde anlam kazanır (Varış, 1994; Sönmez, 1998; Gürkan ve Gökçe, 1999; Demirel, 2003).

Öğretim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesi süreklilik arz eden bir süreçtir. Bu süreç, amaçların saptanması, içeriğin seçilmesi, öğretim süreci ve değerlendirme yaklaşımlarının planlanması gibi temel aşamalardan oluşur (Taba, 1962). Bu bağlamda program geliştirme çalışmaları, eğitim alanındaki yenilikçi yaklaşımları içeren ve sürekli değişen sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmelere uygun olarak yeniden tasarlanan dinamik bir süreçtir. 20. yüzyılın başlarında John Dewey'in ilerlemeci eğitim anlayışı ile şekillenen ve bu süreçte öğrenci merkezli yaklaşımlar ve yapılandırmacı yöntemler öğretim programlarında önem kazanmıştır (Dewey, 1986). Cumhuriyet'in ilanından günümüze Türkiye'de program geliştirme çalışmaları MEB tarafından merkezden yürütülmektedir. Eğitim programları ile ilgili çalışmalar yürütme görevini üstlenen Talim Terbiye Kurulu, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 1926 yılında kurulmuştur (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). Bu kurul ülkede sürekli olarak ihtiyaca göre program geliştirme çalışmaları gerçekleştirmektedir. Program geliştirme çalışmaları bazen toplumsal ihtiyaçları karşılamak, bazen de kalkınma ve gelişmeyi önelemek çoğu zamanda gelişmiş bilgi toplumları içinde yer almak amacıyla geliştirilmektedir.

Cumhuriyet döneminde, yenilenme, reform, güncelleme ve yapılandırma gibi isimlerle yapılan eğitimdeki düzenlemeler, ağırlıklı olarak Batı'dan bir modelin Türk Eğitim Sistemine (TES) adapte edilmesi mahiyetindedir.

Bu adapte işlemi, sadece bilimsel içerik ile sınırlı kalmamış; eğitimde temel fikir, felsefi dayanak, kültürel oluşum ve sosyal alanlara da sirayet etmiştir. Bunun arka planında, Osmanlı'nın çöküşüyle ortaya çıkan ve her haliyle Batılı olmayı, çağdaşlaşma ve gelişme sayan zihinsel kabul vardır (Akpınar ve dig. 2024). Türkiye'de cumhuriyetin ilanı sonrası modernleşme süreci ile eğitimin kalitesini artırmak için yeni eğitim programları geliştirilmiştir. İlk olarak 1924'te ilkökul programı hazırlanmış ve devamında 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005 yıllarında geliştirilen eğitim programlarının iz bırakan programlar olduğu ve çeşitli özellikleri ile program geliştirme tarihinde önemli bir konum elde ettiği bilinmektedir (Kaya ve Uyangör, 2024; Çobanoğlu ve Yıldırım 2021). Son olarak 2024 yılında TYMM olarak tanımlanan yeni öğretim programları hazırlanarak uygulamaya konmuştur. Hakkında çok konuşulan, tartışılan, eleştirel analizi yapılan TYMM'linin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla Cumhuriyetten günümüze geliştirilen ve iz bırakan öğretim programlarıyla karşılaştırmalı olarak analiz edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma bu temel ihtiyaca dayalı olarak desenlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Cevabı Aranılan Sorular

Bu çalışmanın genel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programının Cumhuriyet dönemi program geliştirme çalışmalarıyla benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırmalı olarak analizini yapmaktır. Bu genel amaç kapsamında çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. TYMM'nin Cumhuriyet dönemi program geliştirme çalışmalarıyla gerçekleştirilmek istenen hedefler açısından benzer ve farklılıkları nelerdir?
2. TYMM'nin Cumhuriyet dönemi program geliştirme çalışmalarıyla öğretim programının temel öğeleri (amaç, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) açısından benzer ve farklılıkları nelerdir?
3. TYMM'nin Cumhuriyet dönemi program geliştirme çalışmalarıyla dayandıkları öğrenme yaklaşımı ve eğitim felsefesi açısından benzer ve farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışma, nitel araştırmalar çerçevesinde literatür taramasına dayalı, derleme türünde bir meta analiz çalışması olup genel tarama modeli ile yürütülmüştür. Nitel özellikteki genel tarama modeli derleme ve belge incelemeye dayalı olarak toplumsal ve insan ilişkilerini çok yönlü ve derinlemesine analiz etme yaklaşımlarıdır (Punch, 2011). Doküman inceleme, yazılı belgelerin içeriğinin sistematik ve düzenli olarak analiz etmek amacıyla kullanılmaktadır (Wach, 2013). Bu yöntemin amacı ise belge ve kaynaklardan toplanan verilerden anlam çıkarmak, çalışılan konu hakkında bir anlayışa varmak, verilerin incelenmesini ve yorumlanmasına olanak sağlamaktır (Corbin ve Strauss, 2008). Doküman inceleme tekniği; belge ve kaynaklara ulaşma, kaynakların orijinalliğinin incelenmesi ve anlaşılması, toplanan verilerin analiz edilmesi ve raporlama aşamalarından oluşmaktadır (Koyuncu ve Kılıç, 2019). Çalışmamızın amacına ve yöntemsel yaklaşımına en çok hizmet eden doküman analizinin yöntemsel tanımını Sandelowski ve Barroso, (2007) ilgili kaynak ve belgelerin belirlenmesi, toplanan verilerin araştırmanın amacına uygun olarak; tasnifi, gruplandırılması, okunması ve değerlendirilmesini kapsar olarak yapmaktadır.

Verilerin toplanması

Alan uzmanlarınca desteklenen bu yöntemsel yaklaşıma uygun bir şekilde çalışma konusu ile ilgili olarak belirlenen kaynaklar ve belgeler inceleme analizine uygun olarak belirlenmiş, düzenlenmiş ve araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın temel belgelerini; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin ve Öğretim Programları (MEB, 2024) ile Cumhuriyet dönemi 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005 yıllarında program geliştirme çalışmalarını konu edinen ilgili kitaplar, makaleler, tezler, bildiriler ve dijital veri kaynakları oluşturmaktadır. Ölçüt örneklem tekniğinin tercih edildiği bu araştırmada konu ile ilgili olduğu düşünülen belgelerin seçiminde ekonomiklik, erişilebilirlik, bilimsellik, geçerlik ve güvenilirlik gibi ölçütlerle birlikte aşağıdaki dahil etme ve hariç tutma kriterleri de dikkate alınmıştır.

1. Araştırmaya dâhil edilen kitapların araştırma konusu ile ilgili, bilimsel ve ulusal veya uluslararası yayınevleri tarafından yayımlanmış olması,
2. Araştırmaya dâhil edilen makalelerin ulusal veya uluslararası indekslerde taranan ve akademik özellik taşıyor olması
3. Araştırmaya dâhil edilen tezlerin YÖK'ün tez arşivinde olması ve erişilebilir olması,

4. Bildiri, ulusal veya uluslararası bilimsel kongre veya sempozyumlarda sunulmuş ve özet veya tam metin olarak yayımlanmış olması ve
5. Araştırmaya dâhil edilen dijital kaynakların ise güvenilir akademik veri tabanları olmasıdır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Araştırmanın güvenilirliği sağlamak amacıyla dahil etme ve hariç tutma ilkelerine göre belirlenen kaynakların konu ile doğrudan ilgili, bilimsel ve orijinal olmalarına dikkat edilmiştir. Ayrıca belirlenen kaynaklardan toplanan veriler üzerinde herhangi bir değiştirme, düzeltme ve tahrifat gibi müdahale işlemi yapılmamış, farklı şekilde yorumlanmamış, farklı anlamlar yüklenmemiş ve orijinallikleri korunmaya çalışılmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada erişilen veri kaynakları, belge tarama tekniğine uygun olarak araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda tasnif edilmiştir. Araştırmada geçerlik için belirlenen kaynaklar yansız bir şekilde okunmuş ve toplanan veriler araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak kodlanarak ana tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan ana ve alt temalara göre veriler gruplandırılmış, düzenlenmiş, yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Araştırma etiği açısından bakıldığında, araştırmanın her aşamasında etik ve yasal kurallara hassasiyetle uyulmuştur. Araştırmada toplanan veriler araştırmaya dahil edilen ve herkese açık belge ve kaynaklardan elde edilmiş ve kaynaklardaki kişilerin hakları atıf yapma sistemi ile korunmuştur. Araştırmanın her aşamasında özellikle verilerin toplanması ve analizinde yöntemsel yaklaşım dahil olmak üzere verilerin yorumlanması ve sonuçlandırılması aşamalarında araştırma etiği, şeffaflık ve dürüstlük ilkeleri dikkate alınmış ve bağlı kalmıştır. Bu araştırma literatür taramasına ve doküman analizine dayalı olarak gerçekleştirildiği ve araştırmada doğrudan insan deneklerle iletişime geçilmediği ve insan deneklerden veri toplanmadığı için etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma sorularının cevabını oluşturan ana ve alt temalara ilişkin toplanan verilerin sistematik analizi yapılmış, ana ve alt tema bulguları tablolastırılmış ve uygun şekilde yorumlanmıştır.

Tablo 1. TYMM'nin Cumhuriyet Dönemi Program Geliştirme Çalışmalarıyla Gerçekleştirilmek İstenen Hedefler Açısından Analizi

Programlar	Temel Özellikler
1924/1926 Eğitim Programı	Cumhuriyet ilke ve değerlerinin benimsenmesi, Mustafa Kemal'in düşünceleri, yeni Türk harflerinin kabulü, laiklik, batıya yöneliş ve pozitif bilimlerin esas alınmasının yanı sıra öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak iş ve beceri eğitimine önem verilen ilk programdır. Program geliştirme süreci bilimsel ilkelerden çok yapılan yeniliklerin hayata geçirilmesi esas alınmıştır.
1936 Eğitim Programı	Milli birlik ve beraberlik esas alınmış, bireyin bütünsel gelişimi, bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmış ve iş eğitimine önem verilmiştir. Gençlerin kabiliyetlerini geliştiren yöntem ve tekniklerin uygulanması ve sanat dersleri benimsenmiştir. Gerek sinim duyulan iş gücünü yetiştirmeyi hedefleyen ihtiyaç merkezli bir programdır.
1948 Eğitim Programı	Milli kültürü gelecek nesillere aşılama, öğrencilere demokratik değerleri kazandırma, bilimsel eğitime, uygulamalara, yaparak yaşayarak öğrenmeye önem verme, öğrenci merkezli, ihtiyaçları dikkate alma ve okul ile gerçek yaşam arasındaki bağı kurmaya çalışan bu program sanata önem veren önceki programlara göre kısmen daha profesyonel hazırlanmıştır.
1962/1968 Eğitim Programı	1961 Anayasasının etkisinde hazırlanan bu programda tecrübe ve araştırma vurgulanmış, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınmış, zihinsel, fiziksel ve ruhsal gelişimine önem verilmiştir. İhtilalin etkisiyle hazırlanmış güdümlü bir programdır.
1997 Eğitim Programı	Hedefler bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özelliktedir. Milli kültürün yayılması, öğrencinin üretici olarak yetişmesi ve ekonomiye katkı sağlaması programda yer verilen konular olmuştur. Program geliştirme süreç ve ilkelerinin daha çok gözlemlendiği bir programdır.

2005 Eğitim Programı	Eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünen, girişimci, lider, özyönetim becerisi gelişmiş, bilimin temel kavramlarını tanıyan ve iş birliğine eğilimli bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bu program etkinliklerle zenginleştirilmiş, öğrenci merkezli ve süreç değerlendirmeyi esas alan bir özelliktir. İhtiyaç analizi, program tasarısı ve program geliştirme sistematığının izlendiği görülmektedir.
2024 TYMM	Temel disiplinlere ilişkin okuryazarlıklar ve beceriler çerçevesi, toplumsal kabul yetkinlik ve erdemli insan yetiştirmeyi amaçlayan, bütüncül eğitim anlayışı olarak bilişsel, duyuşsal, sosyal, fiziksel, ruhsal ve psikomotor yönleri esas alan bir programdır. İhtiyaç analizi, program tasarısı ve program geliştirme sistematığının yeterli olmayışı programın zayıf boyutunu oluşturmaktadır.

Tablo 1’de Cumhuriyetten günümüze dönemsel olarak geliştirilen eğitim programlarının genel özellikleri görülmektedir. 1924 müfredat programı Cumhuriyet döneminin ilk eğitim programı olup, dönemin din eksenli eğitim yaklaşımından bilim temelli eğitim anlayışına geçişi hedeflemiştir. Program bireylerin cumhuriyet değerlerini benimsemelerine ve gerçek hayatta karşılaşılan problemlere hazırlanmalarına yönelik dersler ve konulardan oluşmaktadır (Aslan, 2011). 1926 eğitim programı büyük oranda 1924 programının işlemeyen ve eksik yönlerini tamamlamak, dersler arasındaki kopukluğu gidermek ve konular arası ilişkilendirmeyi güçlendirmek amacıyla geniş tabanlı bir program olarak tasarılanmıştır (Tuğluoğlu ve Tunç, 2010). 1926 eğitim programının en belirgin özelliği toplu öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesidir (Akyüz, 1993). Eğitim ve öğretim ilkelerinin ilk defa programda açık bir şekilde maddeler hâlinde listelenmesi (Arslan, 2000) 1936 bu eğitim programıyla gerçekleştirilmiştir. Bu programın en belirgin özellikleri dönemin tek siyasi partisi olan Cumhuriyet Halk Partisi ilkelerini ön plana çıkarması ve eğitim kademelerindeki dersler arasında ilişkilendirmenin güçlendirilmesidir (Aktan, 2018). Yatay ve dikey içerik düzenleme yaklaşımı ile ardışıklık içerik düzenleme, kapsam ve bütünlük gibi program geliştirme sürecinin temel ilkeleri ilk olarak 1948 eğitim programında dikkate alınmıştır (Aktan, 2018). Bu bağlamda 1936 programındaki eğitim ve öğretimin ilkeleri yeniden gözden geçirilmiş ve daha profesyonel bir şekilde tekrar düzenlenmiştir (Altunya, 2019). 1948 programı, öğrencinin bütün yönlerden ve devamlı biçimde gelişmesini amaçlayan Millî Eğitimin temel hedeflerini esas almıştır (Güngördü ve Güngördü, 1966; Özalp ve Ataünel, 1977).

Öğretmenlere yıllık plan, ünite planı ve günlük plan yapma zorunluluğu ilk olarak 1968 programıyla getirilmiştir. Eğitimde amaç bireyleri aynılaştırmak olmadığı, her çocuğu kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda geliştirmek olduğu anlayışı 1968 programının kapsamını oluşturmaktadır (Açar ve Yağcı, 2011). 1968 Eğitim Programı aslında 1953 yılında gerçekleştirilen beşinci Millî Eğitim Şurasında alınan kararların uygulamaya dönüştürülmesi eylemidir (Demirel, 1992). Bu program, davranışçı öğrenme kuramının belirgin özelliklerini taşıdığı bilinmektedir (Aktan, 2018). 1997 yılından itibaren ilköğretimin zorunlu ve kesintisiz sekiz yıl olarak kabulü ile birlikte ciddi bir program geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu programla birlikte ders kitabı ve kılavuz kitap hazırlama çalışmalarına yoğunluk verilmiştir (Binbaşıoğlu, 1999).

Avrupa Birliği’ne adaylık sürecinin etkisiyle geliştirilen 2004 programı önceki eğitim programlarına hâkim olan davranışçı öğrenme kuramından tamamıyla uzaklaşarak pragmatik felsefeye dayalı ilkeler ve süreçler ışığında ders programlarının geliştirilmesini kapsamaktadır (Gürol ve Bavlı, 2015). Orijinali Constructivism olan yapılandırmacılık MEB tarafından yeniden yapılanma, üniversitelerde ise yapılandırmacılık veya yeniden kurmacılık olarak tanımlanan bu süreçte eğitim programının dört temel ögesinde ciddi değişiklikler yapılmıştır. Bu programda amaçlar kazanım olarak ifade edilmiş, öğrenci merkezli eğitim anlayışı benimsenmiş, aktif öğrenme ön plana çıkarılmış, çoklu ölçme ve değerlendirme yaklaşımları benimsenmiş ve konular tematik bir anlayışla ele alınmıştır (Orakcı, Durnalı ve Özkan, 2018). 2005 yılından itibaren uygulamaya giren bu programı öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstendiği, öğretmenin rehberlik görevi yaptığı ve öğrenmenin zihinsel süreçlerde yapılandırılarak gerçekleştiğini ön gören yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak geliştirilmiştir (Acat, 2010).

Cumhuriyet döneminin son eğitim programı ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programıdır. Geliştirilen TYMM öğretim programının en güçlü yönü sadece beceri ve yetkinlikler üzerinde durmayarak aynı zamanda değerlere de yer vermesi ve toplumun ihtiyaç duyduğu profildeki bireyleri bütüncül bir yaklaşımla yetiştirmeyi hedeflemesidir. Modelde önemsenen yetkinlik becerisi, belli bir alanda gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmayı ifade ederken erdem, ruhsal olgunluğu başka bir ifadeyle ahlaken övülen meziyetleri kapsamaktadır. Bu açıdan yetkinlik ve erdemliğin merkezde olduğu öğrenci profilinde öğrencilerin bilgi, beceri, eğilim ve değerleri

göz önünde bulundurulmaktadır (MEB, 2024). Program geliştirme süreci açısından eleştirilere maruz kalan modelin tanımlanmış özgün bir eğitim felsefesine dayanmaması ve bir öğrenme yaklaşımını benimsememesi zayıf yönleri olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 2: TYMM'nin Cumhuriyet Dönemi Program Geliştirme Çalışmalarıyla Öğretim Programının Temel Öğeleri Açısından Analizi

Programlar	Temel öğeler
1924/1926 Eğitim Programı	Amaç : Hedef; gözlenebilir, ölçülebilir açık ifadeler İçerik : Laiklik, batıya yöneliş, pozitif bilimler, iş ve beceri içeren konular Eğitim Durumları: Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan öğretim yaklaşımı Sınama Durumları: Kanıtlara dayalı gözlenebilir ve ölçülebilir göstergeler
1936 Eğitim Programı	Amaç : Somut olarak hedef ifadesi kullanılmıştır. İçerik : Cumhuriyet, Milliyet, Halk, Devlet, Lâik ve İnkılâpçılık Eğitim Durumları: Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan beceri eğitimi Sınama Durumları: Ürüne dayalı performans değerlendirme
1948 Eğitim Programı	Amaç : Ders amaçları ifadesi sıklıkla tercih edilmiştir. İçerik : Bilimsel ve beceri içerikli konular vardır. Eğitim Durumları: Uygulamalara, yaparak yaşayarak öğrenme esastır. Sınama Durumları: Ürüne dayalı performans değerlendirme
1962/1968 Eğitim Program Taslağı	Amaç : Amaç ifadesi kullanılmıştır. İçerik : Yurttaşlık, Sosyal Bilgiler, Tabiat Bilgisi ve Tarım dersleri önemsenmiştir. Eğitim Durumları: Tecrübe ve araştırma yöntemleri baskın olarak kullanılmış. Sınama Durumları: Ürün değerlendirme esas alınmış.
1997 Eğitim Programı	Amaç : Amaçlar bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özellikte İçerik : Fen Bilgisi, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil dersleri önemsenmiştir. Eğitim Durumları: Öğretmen merkezli öğretim esas alınmış. Sınama Durumları: Sonuç ve ürün değerlendirme benimsenmiştir.
2005 Eğitim Programı	Amaç : Kazanım kavramı kullanılmıştır İçerik : Tema yaklaşımı esas alınmıştır. Eğitim Durumları: Öğrenci merkezli ve etkinlik temelli eğitim vardır. Sınama Durumları: Süreç ve alternatif ölçme ve değerlendirme
2024 TYMM	Amaç : Öğrenme çıktıları ifadesi kullanılmıştır. İçerik : Müfredat, Muhteva Eğitim Durumları: Öğrenme yaşantıları Sınama Durumları: Öğrenme Kanıtları

Türü, kapsamı, yapısı, işlevi ve süresi ne olursa olsun bir eğitim programı, amaç boyutunda niçin öğretelim?, içerik boyutunda ne öğretelim?, öğretme öğrenme süreci boyutunda nasıl, kiminle ve nerede öğretelim? ve sınama boyutunda ne kadar öğretelim? sorularına cevap bulma girişimi olarak tanımlanır (Alkan, 1983; Ergün, 2006). Böylece dört temel öğeden oluşan ve her öğede sorulan sorulara cevap bulmaya çalışan eğitim programının ilk ögesi 1926 ve 1936 eğitim programlarında “hedef” sözcüğü ile ifade edilmiş eğitim programının hedef ve ilkeleri kısa cümlelerle tanımlanmıştır (Akyüz, 1993). Aynı dönem eğitim programlarında hedef ve hedef davranışlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak üç öğrenme alanını kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. 1948 programında hedef kavramı yerine amaç kavramı kullanılmıştır (Altunya, 2019). 1948’den 1997 programlarına kadar eğitim programlarının birinci ögesi ağırlıklı olarak “amaç” ifadesi ile tanımlanmış ve davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma doğru bir kayış gözlenmiş ve nihayetinde ilerlemeci bir yaklaşım benimsenmiştir (Binbaşıoğlu, 1999; Açar ve Yağcı, 2011). 2005 yılından itibaren uygulamaya konan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitim programında amaç ögesi yerini “kazanım” kavramına bırakmıştır (Orakcı, Durnalı ve Özkan, 2018). Ders kazanımları; bilgi, beceri, tutum ve değer gibi belli alanlarda yapılandırılmıştır. 2024 TYMM eğitim programının ilk ögesi “öğrenme çıktıları” olarak tanımlanmıştır. Öğrenme çıktıları da kavramsal beceriler, alan becerileri ve eğilimler olmak üzere üç boyutta yapılandırılmıştır (MEB, 2024). TYMM’inin “kazanım” yerine benimsemiş olduğu “öğrenme çıktıları” kavramı Avrupa ortak yükseköğretim alanı olarak bilinen Bologna sürecinin bir kavramı olup TYMM’i üzerinde gönülsüz bir duruş sergilemektedir. Daha önce İngilizce ders programlarında

amaç yerine kullanılan bu ifade Maarif modeliyle tüm ders programlarına yansıtılmıştır (MEB, 2024). “Öğrenme çıktıları” ifadesi TYMM’nin derin amaçlarına hizmet etmediği gibi taşıdığı ruh itibarıyla maarif kavramı ile ciddi bir uyumsuzluk göstermektedir.

Eğitim programının ikinci ögesi olan “içerik”, 1926 ve 1936 eğitim programlarında Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Lâiklik ve İnkılâpçılık konularını kapsayacak şekilde düzenlenirken, 1948 programında bilimsellik ve temel beceriler, 1968 programında ise yurttaşlık, sosyal bilgiler, tabiat bilgisi, tarım ve benzeri konuların ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir (Güngördü ve Güngördü, 1966; Özalp ve Ataüenal, 1977; Akyüz, 1993). 1997 eğitim programında fen bilgisi, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve yabancı dil gibi konular ağırlık kazanırken, 2005 programında tema yaklaşımıyla yüzyıl becerileri küresel değerler, eleştirel ve yaratıcı düşünme konuları yer almıştır (Acat, 2010). TYMM eğitim programı içerik boyutunda ise kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileri yer almaktadır (MEB, 2024). Maarif modelinde belirlenen içeriğin günümüzde bireysel ve toplumsal bazda ihtiyaç duyulan konular olmasına rağmen bu kavramların içeriğinin nasıl doldurulacağı ve gerçek hayat ile nasıl ilişkilendirileceği net değildir. Ayrıca toplumda karşılık bulma, uygulama ile ilişkilendirme ve bireye nasıl kazandırılacağı konusunda kopuklukların olduğu görülmektedir.

Eğitim programının üçüncü ögesi olan “eğitim durumları” 1926-1936 programlarında öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenirken, 1948 program uygulamalarında, yaparak yaşayarak öğrenme (Güngördü ve Güngördü, 1966), 1968 eğitim programında tecrübe ve araştırma yöntemleri baskın olarak kullanılmıştır. 1997 eğitim programında öğretimi esas alan öğretmen merkezli yaklaşımlar benimsenmiştir (Özalp ve Ataüenal, 1977; Akyüz, 1993). Bu eğitim programlarında her ne kadar öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alındığı öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenmiş olsa da bilgilerin öğrenciye kazandırılması belletme ve ezberleme yoluyla gerçekleştiği için uygulama her zaman öğretmen otoritesine dayalı olarak gerçekleşmiştir. 2005 eğitim programında ise öğrenme esas alınarak öğrenci merkezli ve etkinlik temelli yaklaşımlar benimsenmiş ve öğrenme süreçlerinde zengin öğretim materyali ve farklı öğrenme etkinliklerine yer verilmiştir (Acat, 2010). TYMM’inde “öğretme öğrenme yaşantıları” olarak tanımlanan bu öge öğrenciyi merkeze alan esnek ve zenginleştirilmiş öğrenme yaşantılarına dayandırılmaktadır (MEB, 2024).

Cumhuriyetten günümüze geliştirilen ve uygulanan eğitim programlarının dördüncü ögesi olan “sınama durumlarına” baktığımızda özellikle Cumhuriyetin ilk dönemlerinde sonuç ve ürün değerlendirmenin daha çok göze çarptığı görülmektedir. 1924/1926 eğitim programlarında kanıtlara dayalı gözlenebilir ve ölçülebilir göstergeler benimsenirken, 1936 ve 1948 eğitim programlarında ürüne dayalı performans değerlendirme yaklaşımının daha çok benimsendiğini görmek mümkündür (Yücel, 1994). 1962/1968 ve 1997 eğitim programlarında sonuç ve ürün değerlendirme yaklaşımlarının esas alındığı programların uygulanma sürecinde göze çarpmaktadır (Tertemiz, 2000). 2005 eğitim programının dayandığı öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacı öğrenmede bilginin anlaşılmadan tekrarlanması yerine, anlamlı bir şekilde yapılandırılmasını gerektiren performans ölçümleri ve portfolyo kullanımı gibi sürece dayalı ölçümler alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri benimsenmiştir. Bu ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrenciyi öğrenmeye motive ettiği ve düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirdiği için öğrenme teorileri ile uyumludur ve öğrencileri gerçek hayata hazırlama açısından sosyal ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olur (Bekiroğlu, 2006; Semerci, 2007). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ürün ve süreçlerin birlikte değerlendirildiği öğrenci lehine sayılabilecek daha adil bir değerlendirme öngörülmektedir. Bu anlayışta öğrencinin bireysel ve grup etkinlikleri dikkate alınır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği varsayımıyla değişik değerlendirme yöntemleri önerir (Adıgüzel, 2009). Bu bağlamda 2005 programında süreç değerlendirme, alternatif ölçme ve değerlendirme gibi çoklu değerlendirme yaklaşımlarının olduğu görülmektedir. TYMM eğitim programının dördüncü ögesi “öğrenme kanıtları” olarak tanımlanmıştır. Akreditasyon sürecinin bir kavramı olan kanıt kavramı maarif kavramı ile uyumlu bir görüntü sergilememektedir. Ancak modelin ölçme ve değerlendirme kısmındaki kuramsal açıklamalara baktığımızda sonuca odaklanan bir yaklaşımdan ziyade öğrencilerin süreç içindeki öğrenme düzeylerini takip etmek için geliştirici (biçimlendirici) ölçme ve değerlendirme uygulamaları esas alındığı belirtilmektedir (MEB, 2024).

Tablo 3: TYMM'nin Cumhuriyet Dönemi Program Geliştirme Çalışmalarıyla Dayandıkları Öğrenme Yaklaşımı ve Eğitim Felsefesi Açısından Analizi

Programlar	Dayandığı Eğitim Felsefesi
1924/1926 Eğitim Programı	Pragmatist felsefenin eğitime yansıması olan ilerlemeci eğitim felsefesine dayanmaktadır.
1936 Eğitim Programı	Vurgulanan ve ön plana çıkarılan özellikler programın ilerlemeci eğitim felsefesine dayandığını göstermektedir.
1948 Eğitim Programı	Bu programda ilerlemecilik eğitim felsefesi ve daimicilik eğitim felsefesinin etkili olduğu görülmüştür.
1962/1968 Eğitim Programı	Program ilerlemeci ve varoluşçu eğitim felsefelerine dayanmaktadır.
1997 Eğitim Programı	1997 ilköğretim programı ilerlemeci eğitim felsefesine dayanmaktadır.
2005 Eğitim Programı	Pragmatik, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesine ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır.
2024 TYMM	Bütüncül öğrenme yaklaşımına dayanan programın eğitim felsefesi konusunda çeşitlilik göstermektedir.

Her eğitim programı bir öğrenme yaklaşımına, her öğrenme yaklaşımı bir eğitim felsefesine ve her eğitim felsefesi de bir felsefi akıma dayanması eğitim programının kalitesi, verimliliği ve sürdürülebilirliği açısından bir zaruriyet durumudur. Çünkü öğrenme yaklaşımları ve eğitim felsefesi eğitim programlarının en önemli güç kaynaklarıdır. Bu bağlamda eğitim felsefesi, bu çalışmamızın bir önceki amacında tanımlanan eğitim programının dört temel ögesi olan amaç boyutunda “niçin öğretilim?”, içerik boyutunda “ne öğretilim?”, öğretme öğrenme süreci boyutunda “nasıl, kiminle ve nerede öğretilim?” ve sınav boyutunda ne kadar öğretilim? sorularına cevap bulma girişimi olarak tanımlanır (Alkan, 1983; Ergün, 2006). Yeni bir eğitim programının uygulamadaki başarısı, programı uygulayan öğretmenlerin programın felsefesine tam anlamıyla hâkim ve uygulama becerisine sahip olmasıyla mümkün olabilir (Kaya ve Uyangör, 2024).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ilk ve ortaöğretim düzeyinde uygulanan eğitim programları düzenli olarak geliştirilmiş ve belli dönemlerde de değiştirilmiş olup halen de geliştirme çalışmaları değişen ihtiyaç ve koşullara göre devam etmektedir. Bu süreçte geliştirilen eğitim programlarının felsefi dayanaklarını belirleyen Atatürk ilke ve inkılapları ile Cumhuriyetin temel nitelikleri olduğu bilinmektedir. Ayrıca dönemin benimsenen siyasal, dini, ekonomik, sosyolojik ve kültürel etmenler de öğretim programlarının felsefesini belirlemede etkili olmuştur. Bu bağlamda sürdürülebilir sağlıklı bir eğitim felsefesinin oluşturulması amacıyla 1924 yılında pragmatik felsefenin en büyük temsilcilerinden biri olan John Dewey, 1925 yılında mesleki teknik eğitim alanına katkı yapmak üzere Almanya'dan Alfred Kühne, 1927 yılında yine mesleki teknik eğitim alana katkı sağlaması amacıyla Belçika'dan Omar Buyse ve 1932 yılında Darülfünun'un üniversiteye dönüştürme sürecine katkı sağlaması amacıyla İsviçre'den Albert Malche Ülkemize davet edilmiştir (Yıldırım, 2012).

Tablo 3'teki verilere baktığımızda Cumhuriyetten günümüze geliştirilen öğretim programlarına ağırlıklı olarak ilerlemeci eğitim felsefesinin hâkim olduğu ancak daimiciliğin ve varoluşçuluğun izlerine de sıklıkla rastlandığı görülmektedir (Aktan, 2018). 2005 yılından itibaren uygulanan eğitim programları ise pragmatik (Faydacı) eğitim felsefesine dayalı olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Temeli sağlam olmayan bir binada güvenle oturulamayacağı anlayışından hareketle günümüz bilgi toplumlarının gereksinim duyduğu bir öğretim programının sağlam bir felsefi dayanağının olmaması programın verimliliği ve sürdürülebilirliği açısından büyük bir zaaf oluşturmaktadır. TYMM ayrıntılı olarak incelendiğinde cılız da olsa belli felsefelerin izlerine rastlamak mümkündür. Ancak ilke, kavram, kapsam ve yaklaşım olarak tanımlanmış herhangi bir felsefe veya eğitim felsefesine rastlanılmamıştır. Bu bağlamda modeldeki felsefi anlayışın nasıl açıklanabileceğinin en iyi örneğini modelin felsefi düzlemdeki değerlendirmesini yapan Pınar ve arkadaşlarının bu ifadesinde görmek mümkündür. Pınar ve arkadaşlarına (2024) göre modelde yer verilen ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik kavram, ifade ve infografikler; felsefe ile pedagojinin harmanlanması gibi bir izlenime yol açmaktadır. Bütün bunlara dayanarak TYMM'nin felsefi duruşu; içinde birçok millî ve yerli umdeler barındıran, “felsefi bir dünya karması” mahiyetinde olup, “holistik” bir konuma işaret etmektedir, denilebilir (Akpınar, Özer, Oral ve Köksalan, 2024).

Sonuç ve Tartışma

Türk eğitim sisteminin genel anlamda bir analizi yapıldığında Cumhuriyetten günümüze yapılan sistemsel değişikliklerin ve program geliştirme çalışmalarının büyük oranda ihtiyaç temeli olduğunu söylemek yanlış olmaz. Ancak eğitim sistemindeki değişimin sıklığı ve yapılan program geliştirme çalışmalarının genellikle bilimsel temellere dayandırılmaması ve gelişmiş ülke modellerinin aynen alınması eğitimdeki sorunları çözümsüz bırakmıştır. Eğitim sisteminin devlet politikası ile güvence altına alınmayışı onu müdahalelere açık hale getirmiştir. Bu durum da sistemdeki sorunlara süreklilik kazandırmıştır. 1924 yılında Türkiye'ye davet edilen John Dewey (Yıldırım, 2012) raporunda eğitimde sistemsel sorunların ve öğretmen yetiştirme sorunlarının varlığından bahseder. 1924'ten günümüze çok fazla sistemsel değişikliğe gidilmiş, çok fazla program geliştirme çalışması yapılmış ve halen yapılmaya devam ediliyor olması John Dewey'in işaret ettiği sorunların devam ettiği anlamına gelmektedir.

Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları genel özellikleri itibarıyla dönemin beklentilerini, ihtiyaçlarını ve hedeflerini karşılamaya yönelik olduğu görülmektedir. Ancak küresel anlamda gerçekleşen değişim ve gelişim yerel anlamda toplumları da hızlı bir şekilde etkilediği için geliştirilen eğitim programları yetersiz kalmıştır. 1924 - 1936 eğitim programları; milliyet ilkesi, gerçek topluluk ilkesi, etkinlik ilkesi, bilimsellik ilkesi, bireysel ilgi ve farklılıkları dikkate alma ilkesi, seviyeye uygunluk ilkesi, ayanilik ilkesi, ekonomi ilkesi, toplu tedris ilkesi, farklı yollarla anlatım ilkesi, ahlâklı yaşama ilkesi, sanat ilkesi, boş zamanları iyi kullanma ilkesi, pratik bilgi ve beceri ilkesi, çalışma metodu ilkesi ve mahallilik ilkesi gibi (Güngördü ve Güngördü, 1966) temel ilkeleri esas alırken, 1968-1997 eğitim programlarında; amaçlar belirtilmiş, içerik, eğitim öğretim ilkeleri, yöntem-teknikler, planlar, araç-gereçler ve değerlendirme boyutlarında oldukça kapsamlı açıklamalara rastlanmaktadır (Tertemiz, 2000).

Avrupa birliğine uyum sürecinin etkisiyle geliştirilen 2005 öğretim programı Avrupa eğitim sistemi ile entegrasyonu amaçlayan bir özellikte (Gürol ve Bavlı, 2015) olup dünyada popüler olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınmıştır. Bu program ile eğitim sistemi tüm öğeler bazında yenilenmiş ve bilgi toplumuna uyumlu hale getirilmiştir. Ayrıca bu eğitim programı davranışçı öğrenme kuramından bilişsel yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına geçişin en önemli sembollerindendir. Bilginin aynen alınması, ezberlenmesi ve kaydedilmesi yerine bilginin zihinsel süreçlerde yeniden yapılandırmasını esas alan bu program okul öğrenmeleriyle gerçek hayat arasındaki boşluğu doldurma özelliğine sahiptir. 2024 yılında uygulamaya konan TYMM'i erdemli insan yetiştirmeyi hedefleyen ve toplumsal kabul gören kültürel idealisti temsil eden insan profiline odaklanan bir eğitim programı görünümündedir. İlkokul, ortaokul ve liseler için yani üniversite altı eğitim kademeleri için hazırlanmış olan bu modelde genel amaç olarak Türkiye yeterlikler çerçevesi esas alınmıştır. Ancak Türkiye yeterlikler çerçevesi Bologna deklarasyonu gereği Avrupa yükseköğretim yeterlikler çerçevesine uyumlu olarak hazırlandığı için ilk ve ortaöğretim kademeleri için hedef olarak gösterilmeye uygun değildir.

Bir eğitim programını oluşturan temel öğelerin işlevi ve taksonomik yapısı düşünüldüğünde burada cevaplandırılması gereken soruların olduğu görülmektedir. Öncelikle bir eğitim programı niçin geliştirilir? sorusunun cevabını hedefler/amaçlar/kazanımlar ögesi verir. Eğitim programının temel öğeleri açısından baktığımızda da 1924 -1948 programlarında birinci öge davranışçılığın etkisiyle hedef kavramıyla tanımlanmıştır. 1968- 1997 eğitim programları davranışçı yaklaşımdan tam bir kurtulma olmasa da eğitim programının birinci ögesi amaç olarak belirlenmiştir. Amaç kavramı da bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak tanımlanmıştır. Bu da birey eğitiminde bütüncül bir yaklaşımın esas alındığı anlamına gelmektedir. 2005 yılı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olan eğitim programında kazanım kavramı kullanılmış ve kazanımlarda bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanmıştır. TYMM'inde bu ögenin Bologna deklarasyonu mantığı kullanılarak "öğrenme çıktıları" olarak belirtilmiş olması beraberinde soru işaretleri getirmiştir.

İçerik ögesinde 1924 -1948-1968- 1997 eğitim programlarında ders, konu ve ünite yapılanmasında hareket edilerek dönemin ihtiyaçlarına uygun muhteva oluşturulmuştur (Güngördü ve Güngördü, 1966). 2005 eğitim programında konu ve ünite kavramları yerini tema kavramına bırakarak konular birbirleriyle anlamsal olarak ilişkilendirilmiştir. TYMM'inde içerikte yer alan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin nasıl belirlenip düzenleneceği netliğe kavuşturulmamıştır. Eğitim programının öğretme öğrenme süreçleri açısından bakıldığında 2005 eğitim programlarına kadar öğrencilerin ferdi özelliklerini dikkate alan öğretmen merkezli, öğretimi esas alan öğretim yöntemlerinin benimsendiği gözlenmektedir. 2005 yılında uygulamaya konan eğitim programlarıyla birlikte öğrenciyi merkeze alan öğrenme temeli öğretim yöntemleri benimsenmiştir. TYMM'inde öğrenme yaşantıları olarak tanımlanan bu öğede öğrencilerin bireysel özelliklerini esas alan bir yaklaşım benimsenmektedir. Eğitim programların ölçme ve değerlendirme ögesinde 1924-1948-1968-1997 eğitim programlarında kanıta dayalı ürün değerlendirme yaklaşımlarının sıklıkla kullanıldığını görmek mümkündür (Akyüz, 1993; Kırkeser, 2021). 2005

eğitim programında süreç değerlendirme yaklaşımıyla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde çoklu ve alternatif yöntemlerin kullanıldığı bilinmektedir. TYMM’inde öğrenci başarısının ölçülmesinde öğrenme kanıtları yaklaşımı benimsenmiştir (MEB, 2024).

TYMM’in genel yapısında Bologna sürecinin mantıksal yapısının ve sistematik özelliklerinin esas alındığı görülmektedir. Oysa Bologna deklarasyonu Avrupa Ortak Yüksek Öğretim Alanı oluşturmak ve bu alandaki üniversiteler arasında iş birliği, verimliliği ve şeffaf uygulamalar gerçekleştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Üniversite altı eğitim kademeleri için eğitsel dayanaklarına ilişkin kanıtlara rastlanılmamıştır. Modelde tanımlanan program öğeleri yeterli düzeyde açıklanmamış ve işlevsellikleri tanımlanmamıştır. Öğrenme çıktıları diye tanımlanan kazanımların nasıl hazırlanacağı, etken faktörlerin neler olduğu, kapsam, ifade ve uygunluk ölçütlerinin neler olacağı belli değildir. Öğretme öğrenme yaşantılarında esas alınan kapsayıcı eğitimin özellikleri ve yapısı açıklanmış olmasına rağmen mevcut öğrenme ortamlarının standart fiziki yapısında çoklu öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği anlatılmamış, bu konuda mevcut görevdeki öğretmenlere nasıl bir eğitim verileceği net değildir. İçerikte yer alan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin öğrenci tarafından kazanılma ve öğrencinin olgunlaşma düzeyinin belirlenmesi için sürece dayalı, izleme ve gelişmeye yönelik çoklu ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yerine öğrenme kanıtları yaklaşımının benimsenmesi akreditasyon anlayışına olan eğilimi göstermektedir.

Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarının hemen hepsinde bir eğitim felsefesi dayanağı vardır. Felsefi dayanaklardan yoksun eğitim programlarının verimli olmadıkları hata uzun ömürlü olmadıkları eğitim otoritelerince bilinen bir gerçektir. Bir eğitim programının tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde istenilen başarı ve verimliliğin sağlanması için programın sağlam teorik esaslara dayanması gerekmektedir. İyi bir teorik oluşuma, uygun bir felsefi dayanağına sahip olmayan bir eğitim programının uygulamada başarılı olması beklenemez (Adıgüzel, 2020). Cumhuriyetten günümüze geliştirilen eğitim programlarının dayandığı eğitim felsefesi kahir ekseriyetle ilerlemecilik felsefesine, kısmen esasicilik ve daimiciliğe (Aktan, 2018) ve 2005 programında ise pragmatik eğitim felsefesine dayalı olarak geliştirildiği bilinmektedir. TYMM’de ise ilkesel olarak tanımlanmış bir eğitim felsefesi olmamakla birlikte karma bir felsefi anlayışı olduğu anlaşılmaktadır. Her ne kadar yetiştirilmek istenen birey profilinden bazı felsefelerin izlerine rastlansa da kural, ilke, tasarım ve düşünce olarak özgün felsefi bir tanımlama görünmemektedir. Çağın baskın paradigmalara uyum sağlayan bir eğitim programının (Akınoğlu, 2005) teorik temelleri ve felsefi dayanakları güçlü olmak zorundadır.

Kaynaklar

- Acat, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının önündeki engel: Öğretmen kılavuz kitaplarına donuk bir eleştiri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 30-34.
- Adıgüzel, A. (2020). Eğitimde program geliştirme süreci. B. Oral & T. Tazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (2. baskı, ss. 175-201). Pegem A.
- Adıgüzel, A. (2009). “Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(17), 77- 94.
- Açar, T. ve Yağcı, E. (2011). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim I. Kademe Programlarının Özellikleri ve Dayanağı Eğitim Felsefeleri, I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 05-08 Ekim 2011.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. ve Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Program Geliştirme ve Felsefi Düzleminden Analizi. *EKEV Akademi Dergisi* (99), 59-73. <https://doi.org/10.17753/Sosekev.1489135>.
- Aktan, S. (2018). Curriculum studies in Turkey: A historical perspective. New York: Palgrave Macmillan.
- Akyüz, Y. (2011). Türk eğitim tarihi. Pegem A.
- Alkan, C. (1983). Eğitim Felsefesi, [Uludağ Üniversitesi Basımevi](http://uludag-universitesi-basimevi).
- Altunya, N. (2019). İlkokul programlarımıza toplu bir bakış (1911-2002). B. Aslan & F. Bıkmaz (Ed.), Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek’e armağan içinde (s. 147-193). Ankara Üniversitesi 823 Basımevi.

- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı". *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734. <http://ilkogretimonline.org.tr/index.php/io/article/view/1616/1453> sayfasından erişilmiştir.
- Bekiroğlu, O. ve Semerci, F. (2008). Ölçme ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve Portfolyo, Kullanımı, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 1. http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYeditepeUniverSiteSi%2FEgitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2Fcilt+1+sayi+1%2Fmakale5_doc sayfasından erişilmiştir.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi, Ankara: Tekışık Yay.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage.
- Çobanoğlu, R. ve Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *TEBD*, 19 (2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Demirel, Ö. (1999). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Pegem A.
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55. <https://doi.org/10.19126/suje.59904>
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 321-348.
- Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1, 1-13.
- Kırkeser, S. (2021). Türkiye’de Öğretim Programları Geliştirme Çalışmaları, Coğrafya Eğitimi Coğrafya Dersi Öğretim Programları Edit: Karabağ, S., Şahin, S. ve Şahin, B. PEGEM Akademi.
- Kaya, R. ve Uyangör, N. (2024). Türkiye’de öğretim programlarının uygulanmasında yaşanan güçlüklerle ilgili yayınlanmış tezlerin incelenmesi (2018-2024), *BAUNSOBED*, 27(51-1), 15-29
- Koyuncu, İ., ve Kılıç, A. F. (2019). Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388.
- MEB. (2020). Geçmişten günümüze Milli Eğitim Şûraları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmistengunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/>. sayfasından erişilmiştir.
- Güngördü, K. ve Güngördü, N. (1966). Yeni İlkokul Programı Uygulama Kılavuzu ve Program Geliştirme Tarihçesi, Bursa: 28 Ocak 1966.
- Gürkan, T. ve Gökçe E. (1999). Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim, Siyasal Kitap Evi.
- Gürol, M. ve Bavlı, B. (2015). Eğitim politikaları bağlamında eğitim programlarının değerlendirilmesi. A. Gümüş (Ed.), *Türkiye’de eğitim politikaları içinde* (s. 351-367). Nobel.
- Taba, H. (1962). Curriculum development: theory and practice (1. bs). Harcourt College Pub.
- Tertemiz, N. (2000). Cumhuriyet döneminde ilköğretim. (Editör: Atilla Tazebay) İlköğretim programları ve gelişmeler. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuğluoğlu, F. ve Tunç, T. (2010). 1926 İlkokul müfredatı ve Cumhuriyet dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26(76), <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/676433> sayfasından erişilmiştir.

- Orakcı, Ş., Durnalı, M. ve Özkan, O. (2018). Curriculum reforms in Turkey. O. Karnaukhova, A. Udovikina & B. Christiansen (Ed.), *Economic and geopolitical perspectives of the commonwealth of independent states and Eurasia içinde* (s. 225-251). USA: IGI Global.
- Özalp, R. ve Ataunal, A. (1977). Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilâtı, Millî Eğitim Basımevi.
- Sandelowski, M., ve Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.
- Sönmez V., ve Alacapınar F. G. (2016). Örnekendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Anı.
- Susam, B. ve Demir, M. K. (2020). Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 245 267.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to scial research: quantitative and qualitative qpproaches*. Sage.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper in Brief 13. <https://cutit.app/RhICY>. Sayfasından erişilmiştir.
- Varış, F. (1996). Eğitimde program geliştirme. Teoriler-teknikler, Alkım Yayınevi.
- Yıldıran, G. (2012). Cumhuriyet Döneminde Eğitim ve Eğitim Kurumları. *Boğaziçi Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2) 1-26
- Sönmez, V. (2011). Eğitim Felsefesi, (13. Baskı), Anı yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 8(1),108-142
- Yücel, H. A. (1994). Türkiye’de Ortaöğretim, Millî Eğitim Basımevi.

Extended Abstract

After the proclamation of the republic in Turkey, new educational programs were developed to increase the quality of education with the modernization process. First, the primary school program was prepared in 1924 and the educational programs developed in 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, and 2005 are seen to be programs that left their mark and have gained an important place in the history of program development with their various features (Kaya and Uyangör, 2024; Çobanoğlu and Yıldırım 2021). Finally, in 2024, new educational programs defined as TYMM were prepared and put into practice. In order to provide a better understanding of TYMM, which is much talked about, discussed, and critically analyzed, it is necessary to analyze it comparatively with the educational programs developed from the Republic to the present day that left their mark. This study was designed based on this basic need.

The purpose of this study is to make a comparative analysis of the Turkey Century Education Model in terms of similarities and differences with the program development studies of the Republic period. Within the scope of this general purpose, the following questions were sought to be answered in the study;

1. What are the similarities and differences between TYMM's program development studies in the Republic period in terms of general characteristics?
2. What are the similarities and differences between TYMM's program development studies in the Republic period in terms of the basic elements of the curriculum (purpose, content, educational situations and testing situations)?
3. What are the similarities and differences between TYMM's program development studies in the Republic period in terms of the learning approach and educational philosophy they are based on?

This study is a meta-analysis study in the compilation type based on literature review within the framework of qualitative research and was conducted with the general screening model. The general screening model in qualitative characteristics is an approach to analyze social and human relations in a multifaceted and in-depth manner based on compilation and document review (Punch, 2011).

In this study, where the criterion sampling technique was preferred, the following inclusion and exclusion criteria were also taken into consideration in the selection of documents considered to be relevant to the subject, along with criteria such as economy, accessibility, scientificness, validity and reliability.

1. The books included in the research should be related to the research topic, published by scientific and national/international publishing houses,
2. The articles included in the research should be scanned in national/international indexes and have academic characteristics,
3. The theses included in the research should be in the thesis archive of YÖK and should be accessible,
4. The paper should be presented in national/international scientific congresses or symposiums and published as abstracts or full texts, and
5. The digital resources included in the research should be reliable academic databases.

It is seen that the program development studies carried out in the Turkish education system are aimed at meeting the expectations, needs and goals of the period in terms of their general characteristics. However, since the changes and developments taking place globally also rapidly affected the societies locally, the educational programs developed were inadequate. 1924 - 1936 educational programs; While the nationality principle, the real community principle, the activity principle, the scientific principle, the principle of taking into account individual interests and differences, the principle of suitability for the level, the principle of ayaniyat, the economy principle, the collective education principle, the principle of expression in different ways, the principle of moral living, the principle of art, the principle of using free time well, the principle of practical knowledge and skills, the principle of working methods and the principle of locality (Güngördü and Güngördü, 1966) are taken as basis, in the 1968-1997 education programs; the objectives are specified, and quite comprehensive explanations are encountered in the dimensions of content, education and training principles, methods and techniques, plans, tools-equipment and evaluation (Tertemiz, 2000).

The 2005 education program, which was developed under the influence of the harmonization process with the European Union, has a feature that aims for integration with the European education system (Gürol and Bavlı, 2015) and is based on the constructivist learning approach, which is popular in the world. TYMM, which was put into practice in 2024, has the appearance of an educational program that aims to raise virtuous people and focuses on the human profile that represents the socially accepted cultural idealist. In this model, which was prepared for primary, secondary and high schools, i.e. for the education levels below university, the Turkish qualifications framework was taken as the basis as the general purpose. However, since the Turkish qualifications framework was prepared in accordance with the European higher education qualifications framework as required by the Bologna declaration, it is not suitable to be shown as a target for primary and secondary education levels. First of all, the answer to the question of why an educational program is developed is given by the objectives/goals/achievements element. When we look at the basic elements of the educational program, the first element in the 1924-1948 programs was defined with the concept of target under the influence of behaviorism. The 1968-1997 educational programs were based on the behaviorist approach.

DOI: <https://10.34137/jilses.1665664>

Geliş Tarihi: 25 Mart 2025

Received: 25 March 2025

Kabul Tarihi: 23 Haziran 2025

Accepted: 23 June 2025

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Yılmaz E, Aktürk A. (2025). Ebeveyn Beklentisi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 11(1), 22-42. <https://10.34137/jilses.1665664>



Ebeveyn Beklentisi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ercan YILMAZ¹ Abdullah AKTÜRK²

Öz

Bu çalışmada ebeveynlerin beklentilerini belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçlanmıştır. Ebeveyn beklenti ölçeği teorik olarak beklenti kuramına dayalı bir biçimde tasarlanmıştır. Ölçeğin test edildiği çalışma grubu rassal bir biçimde oluşturulmuştur. Ölçeğin geliştirilme aşamasında açımlayıcı faktör analizleri için 475 ebeveyn, doğrulayıcı faktör analiz için 350 ebeveyn, test tekrar test ve pilot çalışma gibi diğer aşamalarda da 75 ebeveyn veri toplanmıştır. Toplamda 900 kişiden oluşan çalışma grubunun %46,7' si erkek, %53,3' ü kadındır. Ayrıca çalışma grubunun %35,5' i düşük gelir düzeyine, %46,7'si orta gelir düzeyine, %17,8' i yüksek gelir düzeyine sahiptir. Ebeveyn beklenti ölçeğinin yapı geçerliği ilk olarak AFA daha sonra ise DFA ile sınanmıştır. Yapılan analizlerde ölçeğin 21 maddeye sahip olduğu görülen ölçeğin boyutları Vroom'un beklenti kuramına göre belirlenmiştir. Bundan dolayı ölçeğin boyutları "değer, araçsallık ve beklenti" biçiminde isimlendirilmiştir. McDonald's Omega (ω) ve Cronbach's Alpha (α) katsayıları hesaplanarak güvenirliliği test edilen ölçek, tüm alt boyutları ve toplamında güvenilir bir yapıya sahiptir. Çalışmada yapılan analizler geliştirilen ölçeğin hedeflenen niteliği kararlı bir biçimde ölçebilen, yüksek geçerlilik ve güvenirliliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: ebeveyn beklentisi, beklenti teorisi, beklenti, değer, araçsallık

Parental Expectancy Scale: Validity and Reliability Study

Abstract

The aim of this study was to develop a valid and reliable measurement tool that can determine the expectations of parents. The parental expectancy scale was theoretically designed based on expectancy theory. The study group in which the scale was tested was formed randomly. During the development phase of the scale, data were collected from 475 parents for exploratory factor analyses, 350 parents for confirmatory factor analyses, and 75 parents for other stages such as test-retest and pilot study. In total, 46.7% of the study group consisting of 900 participants were male and 53.3% were female. In addition, 35.5% of the study group had low income level, 46.7% had medium income level and 17.8% had high income level. The construct validity of the parental expectancy scale was first tested with EFA and then with CFA. In the analyses, it was seen that the scale had 21 items and the dimensions of the scale were determined according to Vroom's expectancy theory. Therefore, the dimensions of the scale were named as 'value, instrumentality and expectancy'. The scale, whose reliability was tested by calculating McDonald's Omega (ω) and Cronbach's Alpha (α) coefficients, has a reliable structure in all sub-dimensions and in total. The analyses conducted in the study revealed that the developed scale has high validity and reliability and can measure the targeted attribute in a stable manner.

Key words: parental expectancy, expectancy theory, expectancy, value, instrumentality

¹ Prof. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, ercanyilmaz70@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4702-1688>

² Uzm., Millî Eğitim Bakanlığı, abdullahakturk2@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1104-2655>

Giriş

Ebeveynler çocuklarının gelişim süreçleri ile yakından ilgilenirken aynı zamanda çeşitli beklentiler içerisinde olabilmektedir. Ebeveynlerin bu beklentileri sosyoekonomik durum, kültürel değerler, önceki deneyimler ve aile dinamikleri de dahil olmak üzere çok sayıda faktör tarafından şekillendirilir. Bu beklentiler, çocukların akademik performansını ve genel gelişimini etkilemede önemli bir rol oynamaktadır. Bu beklentiler, ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarını ve yaklaşımlarını şekillendirirken, aynı zamanda çocukların benlik algısı ve motivasyon düzeyleri üzerinde de derin etkiler bırakabilir (Bornstein ve Zlotnik, 2008). Aslına bakılırsa ebeveyn beklentisi kavramı, ebeveynlerin çocukları için öngördükleri akademik başarı düzeyi, eğitime verdikleri önem ve bu hedefler doğrultusunda sergiledikleri davranışlar üzerinde doğrudan etkili olabilir. Bu beklentilerin nasıl iletilip algılandığı, motivasyonel süreçleri belirleyen kritik bir faktördür (Pomerantz ve Dong, 2006).

Ebeveynler, çocuklarının akademik başarı göstermelerini, ders dışı etkinliklere aktif katılımını, sorumluluk sahibi gibi davranmalarını, başkalarına karşı saygılı olmalarını ve akılcı kararlar vermelerini bekleyebilirler. Ayrıca, çocuklarının prestijli bir üniversiteye girmesi, belirli bir kariyer yolunu takip etmesi veya ebeveynlerinin izinden gitmesi gibi geleceğe yönelik belirli hedefler de ebeveyn beklentilerine dahil olabilir (Pinquart ve Ebeling, 2020; Yamamoto ve Holoway, 2010). Bu tür beklentiler, çocukları mükemmellik için çabalamaya ve potansiyellerini gerçekleştirmeye teşvik edebilir. Ancak, aynı zamanda bu beklentiler, çocuklar üzerinde baskı, stres ve aile içi çatışmalara da yol açabilir. Ebeveynlerinin beklentilerini karşılayamayan veya bunalmış hisseden çocuklar, kaygı, düşük özgüven veya ebeveynlerine karşı dargınlık gibi olumsuz duygular yaşayabilir (Rutherford, 2015; Wang & Heppner, 2002; Eccles ve Wigfield, 2002). Ebeveyn beklentilerinin bahsedilen bu geniş etki alanı aynı zamanda çocukların ruhsal gelişimleri ve eğitim başarılarının kritik bir faktörü olarak değerlendirilmektedir. Ebeveyn beklentilerinin içselleştirilmesi, çocukların değer sistemlerini ve yeteneklerine ilişkin algılarını şekillendirmekte, bu da eğitim ve mesleki başarılarını etkilemektedir (Zhuang vd., 2024; Fang vd., 2023; Neuenschwander vd., 2007). Başka bir ifade ile ebeveynler sahip oldukları beklentiler ile çocuklar için yol gösterici bir çerçeve görevi görerek eğitim yolculuklarında onlara yardımcı olur. Ebeveynler çocuklarının eğitim başarılarına yönelik yüksek beklentilerini dile getirdiklerinde, çocukların bu standartları karşılamak için desteklendiklerini ve motive olduklarını hissettikleri bir ortam oluşur. Bu dinamik, ebeveyn beklentileri ile çocukların akademik sonuçları arasında güçlü bir korelasyon olduğunu gösteren çalışmalarda vardır (Benner vd., 2021; Grossman vd., 2011; Pinquart ve Ebeling, 2020). Jeynes, (2024), Yamamoto ve Holloway (2010) Aceves vd., (2019) gibi araştırmacılar ebeveynlerinin eğitim beklentileri yüksek olan çocukların daha iyi notlar alma ve daha yüksek eğitim seviyelerine ulaşma eğiliminde olduklarını öne sürmektedir.

Ebeveynlerin içinde bulundukları kültürel bağlam beklentilerinin belirlenmesinde önemli bir unsur olarak görüldüğü için farklı kültürel geçmişler, ebeveynlerin eğitim başarısını nasıl algıladıklarını ve çocukları için belirledikleri beklentileri etkileyebilir (Guo vd., 2018). Bundan dolayı ebeveyn beklentilerinin ölçülmesinde kültürel faktörlerin sıklıkla etkili olduğu söylenebilir. Örneğin Leung ve Shek (2011), Yamamoto ve Holloway (2010), Fan ve Chen (2001) gibi araştırmacılar ebeveyn beklentilerini ait oldukları Çin kültürü ekseninde ele alarak ölçme araçları geliştirirken, Eisen vd. (2004), Danila vd. (2023) gibi araştırmacılar ise ebeveyn beklentilerini daha çok Batı kültürü ekseninde ele almıştır. Bununla birlikte ebeveyn beklentilerinin ölçümünde araştırmacıların sıklıkla ele aldığı değişkenlerden birisi de akademik başarıdır. Fuligni (1997), Chen (2005), Kirk vd. (2011), Wang ve Heppner (2002), Peleg-Popko vd. (2003), Ang ve Huan (2006), Phillipson ve Phillipson (2010), Froiland (2013) gibi araştırmacılar ebeveynlerin akademik başarı beklentilerini ölçmeye yönelik çalışmalar yapmış ve geliştirdikleri ölçme araçlarını akademik başarı beklentisi ile ilişkilendirmiştir. Ancak Zhao (2024) ve Kiss ve Vukovic' e (2020) göre ebeveyn beklentileri, kendileri ile çocukları arasında olumlu etkileşimlerin ve duyguların gelişimine zemin hazırlayarak çocuklarında yeni davranış modellerinin sahip olmasını sağlar. Bundan dolayı da Pomerantz vd. (2011), Qu ve Pomerantz (2015), Wang ve Tambi (2024) gibi araştırmacılar ebeveyn beklentileri davranış ve duygu odaklı ele alan çalışmalar gerçekleştirmiştir. Oysa ki ebeveyn beklentileri tüm bu faktörlerle birlikte motivasyon ekseninde ele alınmalıdır. Çünkü yüksek beklenti içinde olan ebeveynler çocuklarının eğitim faaliyetlerine daha fazla dahil olma eğiliminde oldukları için okulla ilgili kararlara katılmaya istekli davranışlar sergileyebilmektedir (Song, 2024; Shi, 2023). Ebeveynler yüksek beklentiler belirlediklerinde, akademik başarıyı genellikle övgü, ilerleme fırsatları ve hatta eğitim başarıları için finansal teşvikler gibi somut ödüllerle ilişkilendirmektedir. Hatta ebeveynlerin çocuklarıyla eğitim faaliyetlerine katılma motivasyonlarının genellikle bu faaliyetlerin kişisel ve mesleki hedef, akademik başarı gibi beklenen sonuçlarıyla ilişkilidir (Rimkute vd., 2012; Zucker vd., 2021).

Ebeveyn beklentisi ile ilgili mevcut literatür dikkate alındığında, ebeveyn beklentilerini çeşitli faktörlere bağlı olarak ölçen birçok çalışma olmasına rağmen, motivasyon bağlamında ölçebilen bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür. Bu nedenle ebeveyn beklentisi ölçeği çalışması Vroom' un (1964) motivasyon teorisi temel alınarak tasarlanmıştır. Çünkü bir ölçeğin kuramsal temelde geliştirilmesi, ölçeğin kapsam geçerliliği sağlamak açısından önemli bir aşamadır. Bu şekilde geliştirilen bir ölçek, ölçülmek istenen yapıyı tüm boyutları kapsayacak şekilde ölçebilir (Haynes vd., 1995). Ayrıca kuramsal temel alınarak geliştirilen ölçekler farklı farklı kültürlerde veya farklı zamanlarda yapılan çalışmaların sonuçlarını daha anlamlı hale getirmeye olanak tanımaktadır (Hinkin, 1998). Bir ölçeğin kurama dayalı olarak geliştirilmesi araştırmacıların sistematik ve bilimsel bir yaklaşımı benimsemelerini zorunlu kılmaktadır. Ölçek maddelerinin kuramsal temellere dayanarak oluşturulması, ölçüm hatalarını en aza indirir ve ölçeğin farklı zamanlarda ve farklı örneklerde benzer sonuçlar vermesini garanti altına alır (Clark ve Watson, 1995). Ebeveyn beklentilerini kuramsal temelde ölçebilen bir ölçme aracının olmamasından dolayı araştırmada beklentiye kuramsal bağlamda ölçebilen bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Vroom' un Beklenti Kuramı

Victor H. Vroom tarafından 1964 yılında formüle edilen Vroom'un Beklenti Teorisi, işyerinde ve diğer ortamlarda bireysel seçimlerin ve davranışların ardındaki motivasyonu açıklamaya çalışan psikolojik bir çerçevedir (Vroom vd., 2015). Teori, motivasyonun beklenti, araçsallık ve değer olmak üzere üç temel bileşenin bir ürünü olduğunu öne sürer. Bu bileşenlerin her biri, bireylerin belirli davranışları veya görevleri yerine getirme motivasyonlarını nasıl değerlendirdiklerini belirlemede önemli bir rol oynar. Böylelikle bireyler bu bileşenlerin etkileşimlerini fark ederek motivasyonu ve performansı artıracak stratejiler geliştirebilirler (Latham, 2012; Barba-Sanchez ve Atienza-Sahuquillo, 2017).

Beklenti

Vroom'un teorisindeki beklenti, temelde çabanın performansla sonuçlanacağına dair algılanan olasılıkla ilgilidir ve bu olasılık geçmiş deneyimlerden, öz yeterlilikten ve görevin algılanan zorluğundan etkilenir. Bireyler başarı olasılığını kendi yeteneklerine ve eldeki görevin sunduğu zorluklara göre değerlendirir (Mitchell ve Daniels, 2003). Bu değerlendirme çok önemlidir, çünkü daha yüksek bir beklenti, özellikle bireyler çabalarının olumlu sonuçlar vereceğine inandıklarında daha fazla motivasyona yol açar (Heneman ve Schwab, 1972; Solomon ve Rhea, 2008). Örneğin, bir çalışan çok çalışmanın başarılı bir proje sonucuna yol açacağına inanıyorsa, bu hedefe ulaşmak için gerekli çabayı gösterme olasılığı daha yüksektir. Tersine, eğer başarı olasılığını düşük olarak algıarlarsa, potansiyel ödüller ne olursa olsun motivasyonları azalabilir (Lawler ve Suttle, 1973). Başka bir deyişle, birey, belirli bir görev veya eylem için gösterdiği çabanın, arzu edilen başarıya veya performansa dönüşüp dönüşmeyeceğini değerlendirir (Pinder, 2014). Ebeveynlerin, çocuklarının belirli bir çaba göstermesi durumunda başarıya ulaşacağına olan inancı beklenti kapsamında değerlendirilebilir.

Araçsallık

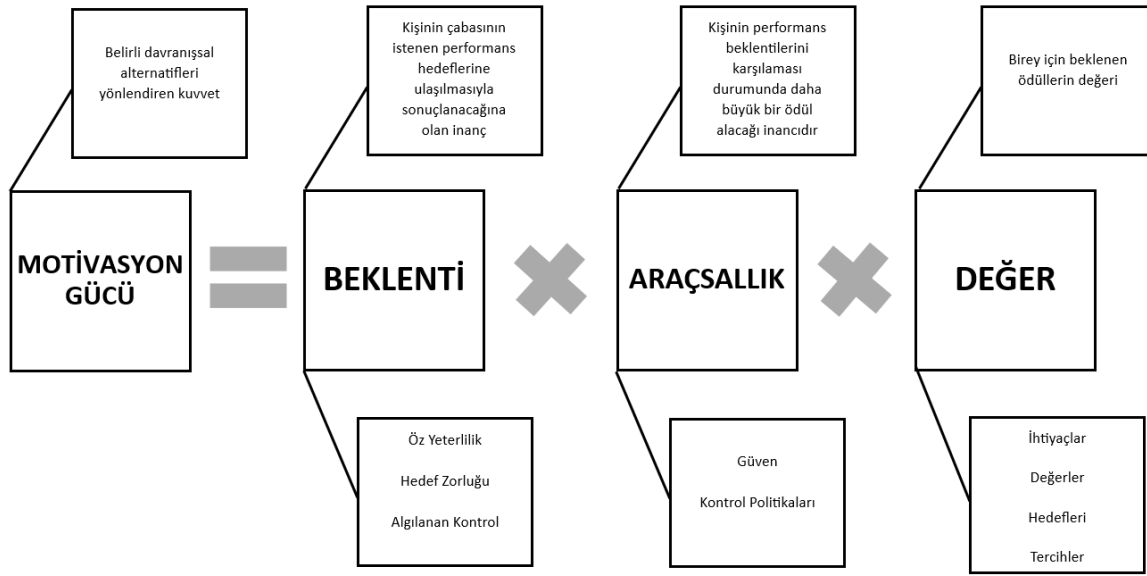
Beklenti Teorisinin kilit bir bileşeni olan araçsallık, başarılı performansın belirli sonuçlara veya ödüllere yol açacağı inancını ifade eder. Bu inanç, bireylerin istenen performans seviyelerine ulaşmak için çaba sarf etmelerini sağlama açısından çok önemlidir. Vroom'un modelinde araçsallık, performansı sonuçlara bağlayan ara basamaktır ve eylemler ile ödüller arasındaki algılanan ilişkilerin önemini vurgular (Chissom, 2024). Bireyler, performanslarının önemli bir ödülle sonuçlanmayacağına inanırlarsa, beklentileri veya sonuçlara atfettikleri değer ne olursa olsun, yüksek düzeyde performans gösterme motivasyonları muhtemelen azalacaktır (Aljuaid, 2021). Araçsallık kavramı çok yönlüdür ve örgütsel politikalar, ödül sistemleri, bireysel adalet ve hakkaniyet algıları da dahil olmak üzere çeşitli faktörlerden etkilenebilir. Örneğin, bir çalışan sıkı çalışmasının terfiler, ikramiyeler veya diğer teşvikler yoluyla tanınacağını ve ödüllendirileceğini algıarsa, iyi performans göstermeye motive olma olasılığı daha yüksektir. Bu algı genellikle geçmiş deneyimler ve kurum içindeki ödül sistemlerinin tutarlılığı ile şekillenir (Chan vd., 2018). Tersine, çalışanlar çabalarının takdir edilmeyeceğine veya ödüllendirilmeyeceğine inanırlarsa, hayal kırıklığına uğramış hissedebilir ve işlerine daha az çaba harcama eğilimi gösterebilirler (Akgündüz vd., 2019). Araştırmalar, araçsallığın içsel ve dışsal formlar olarak kategorize edilebileceğini göstermiştir. Dışsal araçsallık maaş artışı, ikramiye veya terfi gibi somut ödüllerini ifade ederken, içsel araçsallık kişisel tatmin, tanınma veya başarı hissi gibi maddi olmayan ödüllerle ilgilidir (Ghoddousi vd., 2014). Her iki araçsallık biçimi de motivasyonu şekillendirmede önemli rol oynar, ancak bunların etkinliği bireysel tercihlere ve değerlere göre değişebilir. Örneğin, bazı bireyler içsel ödüllerle daha fazla motive olabilirken, diğerleri dışsal ödüllere öncelik vermeyebilir (Amali vd., 2023).

Araçsallığın etkinliği çalışanlar açısından bir kurumda ödül sisteminin açıklığına ve şeffaflığına da bağlıdır. Çalışanlar performanslarının belirli ödüllerle nasıl ilişkili olduğunu anladıklarında, bu ödüle ulaşma sürecinde gerçekleştirdikleri iş faaliyetlerini araçsallık açısından algılamaları daha anlamlı olacaktır. Çalışanların iş faaliyetlerini araçsallık olarak algılayabilmesi yönetim ve çalışan arasındaki açık iletişimle mümkündür (Lee, 2007). Ayrıca, tutarlı geri bildirim ve takdir sağlayan kuruluşlar, çalışanların çabalarının araçsallığına dair inançlarını güçlendirebilir ve böylece motivasyonu artırabilir (Tong vd., 2022). Ayrıca, araçsallığın rolü bireysel motivasyonun ötesine geçerek kurumsal performansı bir bütün olarak etkiler. Çalışanlar performanslarının olumlu sonuçlara yol açacağına inandıklarında, iş birliği yapma, yenilik yapma ve kurumun başarısına katkıda bulunma olasılıkları daha yüksektir. Bu kolektif motivasyon, işyerindeki genel üretkenliği ve iş memnuniyetini artırabilir (Akgündüz vd., 2019). Tersine, algılanan araçsallık eksikliği işten ayrılmaya, yüksek işten ayrılma oranlarına ve örgütsel etkinliğin azalmasına yol açabilir (Lord vd., 2003).

Değer

Beklenti Teorisinin kritik bir bileşeni olan değer, bir bireyin performansı ile ilişkili sonuçlara veya ödüllere verdiği değeri veya önemi ifade eder. Bu kavram, bireyin belirli hedeflere ulaşmak için çaba gösterme isteğini doğrudan etkilediği için motivasyonu anlamının ayrılmaz bir parçasıdır. Vroom'un modelinde değer, beklenti ve araçsallığın yanı sıra, bir bireyin harekete geçme motivasyonunu toplu olarak belirleyen üç temel unsurdan biridir (Davidescu, 2017; Osafo vd., 2021). Değerin önemi kendine özgü doğasında yatmaktadır. Farklı bireyler kişisel tercihlerine, ihtiyaçlarına ve hedeflerine bağlı olarak aynı sonuca farklı düzeylerde değer atayabilir (Fagbohunge, 2012; Chan vd., 2018). Araştırmalar, yüksek değerliliğin, yüksek beklenti ve araçsallıkla birleştiğinde motivasyon ve performans artışına yol açabileceğini göstermiştir. Fagbohunge' e (2012) göre sonuçlara yüksek takdir gösteren (yüksek değerlik) ve çabalarının başarılı performansa yol açacağına inanan (yüksek beklenti) kişiler, düşük değerlik ve düşük beklentiye sahip olanlardan önemli ölçüde daha iyi performans sergilemektedir. Beklenti ve değer arasındaki bu etkileşim, kuruluşların yalnızca arzu edilen sonuçları sağlamakla kalmayıp aynı zamanda çalışanların çabalarının bu sonuçlara yol açacağına inanmalarını da sağlamaları gerektiğini göstermektedir (Chopra, 2019). Bununla birlikte değerlilik kurum kültürü ve ödül sistemleri gibi dış faktörlerden de etkilenir. Bir takdir kültürünü teşvik eden ve anlamlı ödüller sağlayan kuruluşlar, çalışanları için sonuçların değerliliğini artırabilir. Çalışanlar katkılarında değer verildiğini ve çabaları için uygun bir takdir alacaklarını hissettiklerinde, bu sonuçların değeri artar ve bu da işlerine daha fazla motivasyon ve bağlılık sağlar (Brouwer vd., 2015; Dingel ve Spiekermann, 2009). Ancak tersi bir durumda, çalışanlar ödüllerin keyfi olduğunu veya değerleriyle uyumlu olmadığını algılayorsa, değerlilik azalır, bu da motivasyonun azalmasına ve potansiyel olarak işten ayrılmaya neden olur (Akgündüz vd., 2019).

Değerlilik ile Vroom'un Beklenti Teorisi'nin diğer bileşenleri arasındaki etkileşim, motivasyonu anlamak için önemlidir. Vroom' a (1964) göre yüksek pozitif veya negatif değerliğe sahip bir sonucun bir eylemle elde edileceğine dair bir beklenti olmadıkça, motivasyonun oluşumu üzerinde hiçbir etkisi olmayacaktır. Bir eylemin bir sonuca yol açacağına dair beklentinin gücü arttıkça, sonucun değerliliğindeki değişimlerin eylemi gerçekleştirme gücü üzerindeki etkisi de artacaktır. Benzer şekilde, bir sonucun değerliliği sıfır ise ne mutlak değerin ne de sonuca ulaşma beklentisinin gücünde değişime yol açmayacaktır. Bundan dolayı Vroom motivasyon gücünü beklenti, araçsallık ve değer çarpımı olarak ifade etmiştir. Bu nedenle, motive olmuş bir işgücünü teşvik etmek isteyen bir kuruluş veya yüksek motivasyona ulaşmak isteyen bir kişi her üç bileşeni de uyumlu hale getirmeye çalışmalıdır (Brown, 2023; Osafo vd., 2021).



Şekil 1. Beklenti Teorisinin Bileşenleri

Ebeveyn Beklentisi ve Kuramsal Yapı

Beklenti Teorisi'ne göre bireyler, belirli bir sonuca ulaşmak için harcadıkları çabanın başarıya dönüşeceğine inandıklarında daha yüksek motivasyon sergileyebilmektedir. Ebeveynler açısından bakıldığında çocuklarının iyi yetişmesi ebeveynler için önemli bir değer taşımaktadır. Bu değere ulaşma olasılığı ise ebeveynlerin çocuklarına sunduğu rehberlik, eğitim desteği ve disiplin gibi araçsal faktörlerle ilgilidir. Ebeveynler, çocuklarının başarılı, ahlaki değerleri yüksek ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmesini bir erdem olarak görmekte ve bu doğrultuda çaba harcamaktadırlar. Bu süreçte ebeveynler, istemli veya istemsiz bir şekilde belirli ebeveynlik davranışlarını sergilemeye çalışırlar. Çocuklarıyla kurdukları iletişim, verdikleri eğitim desteği ve benimsedikleri disiplin anlayışı, onların ebeveynlik yeterliliklerini güçlendirme çabalarının bir yansımasıdır. Dolayısıyla, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili beklentileri, yalnızca çocuklarının bireysel başarısıyla sınırlı kalmaz. Aynı zamanda, kendi ebeveynlik rollerini idealize etme ve toplumsal olarak kabul gören "iyi ebeveyn" normlarına uyma motivasyonlarıyla da doğrudan ilişkilidir. Başka bir ifade ile ebeveynlik sürecinde sergilenen tutum ve davranışlar, bireylerin iyi bir anne-baba olma motivasyonları doğrultusunda şekillenmektedir.

Beklenti teorisinin temel bileşeni olan beklenti, bir çabanın iyi bir performansa yol açabileceği ile ilgilidir (Vroom, 1964). Ebeveynler de çocukları için çeşitli beklentiler içinde olabildiği için beklenti bileşeni ebeveynlerin çocuklarının belirli bir çaba gösterdiğinde başarılı olabileceklerine dair inançları ile açıklanabilir. Başka bir ifade ile beklenti bir ebeveynin çocuklarında görmek istediği performanstır. Teorinin diğer temel bileşeni olan araçsallık ise belirli bir çabanın başarıya, başarının ise sonuç olarak bir ödüle yol açacağı inancı ile ilgilidir. Ebeveynler çocukları ile ilgili beklentiler içinde bulundukları sırada, onlardan görmek istedikleri performansın beklentinin yerine getirilip getirilmeyeceğine yönelik inanç içerisinde olabilmektedir. Vroom (1964) teorisinde bir diğer bileşen olan değer, bir kişinin belirli bir ödül veya sonuca yönelik yaklaşımı olarak ele almıştır. Değer bileşeninde önemli olan sonuç veya ödül olduğu için ebeveynler çocuklarının çabaları sonucu ulaştıkları değer ile ilgili bir tutum içerisinde olabilirler. Bu tutum çocuğun başarısının ebeveyn tarafından kendi duygusal, kültürel veya sosyal perspektifine göre nasıl değerlendirildiği ile ilişkilidir.

Teoriye ait bu üç bileşen bir arada değerlendirildiğinde ebeveynlerin çocuklarının yaşam süreçlerine yönelik motivasyonlarını belirleyen temel dinamikler daha anlaşılır hale gelmektedir. Eğer bir ebeveyn, çocuğunun gösterdiği çabanın onu başarıya götüreceğine inanıyor ve bu çaba sonucunda gelecekte belirli bir hedefe ulaşabileceğini düşünüyor ve çocuğun elde edeceği sonucu kendisi açısından önemli görüyorsa yüksek ebeveynlik motivasyonuna sahip olduğu söylenebilir.

Yöntem

Bir ölçek geliştirme çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada, yöntem olarak ölçek geliştirme sürecinin basamakları uygulanmıştır. Süreç, madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, ön uygulama ve psikometrik analizler olmak üzere dört temel aşamada yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmak amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen katılımcılardan oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme çalışmalarında, çalışma grubunun yeterli büyüklüğe sahip olması, faktör analizi gibi istatistiksel işlemlerin güvenilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir (Comrey ve Lee, 1992; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda, araştırma kapsamında örneklem büyüklüğü belirlenirken, faktör analizi için önerilen minimum katılımcı sayıları göz önünde bulundurulmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler ile faktör analizinin yapılabilmesi için önerilen katılımcı sayısının değişken başına en az 5 katılımcı, ideal olarak ise 10 katılımcı olması gerektiği ifade edilmektedir (Worthington ve Whittaker, 2006). Buna ek olarak, AFA için en az 300 katılımcının uygun bir örneklem büyüklüğü olduğu, 500 ve üzeri katılımcı sayısının ise çok iyi olarak değerlendirildiği belirtilmektedir (Comrey ve Lee, 1992). Kline (2023) ise doğru faktör sonuçları elde edebilmek için madde sayısının yirmi katı katılımcı ile örneklemin oluşturulmasını önermektedir. Bu bağlamda, çalışmanın çalışma grubu, ölçek geliştirme sürecinin gerektirdiği istatistiksel analizlerin güvenilir bir şekilde yapılabilmesi için 475 katılımcı ile oluşturulmuştur.

AFA aşamasının tamamlanmasının ardından, ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için aynı niteliklere sahip farklı bir çalışma grubu oluşturulmuştur. DFA için oluşturulan çalışma grubu, 350 ebeveyn katılımcıdan oluşmaktadır. Bu katılımcılar, AFA sürecinde yer almayan ve benzer demografik özelliklere sahip bireyler arasından seçilmiştir. Ayrıca, taslak ölçek formunun anlaşılabilirliğini ve uygunluğunu değerlendirmek amacıyla 50 ebeveynin yer aldığı pilot bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Pilot çalışma, ölçek maddelerinin netliğini ve katılımcılar tarafından nasıl algılandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Son olarak, ölçeğin zaman içindeki tutarlılığını test etmek amacıyla test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Bu süreç, 25 ebeveyn katılımcının dahil edildiği ayrı bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, ölçeği iki hafta arayla iki kez doldurmuş ve bu sayede ölçeğin güvenirlik analizleri desteklenmiştir. Çalışmanın tüm aşamaları toplamda 900 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde, katılımcıların %53,3'ü (n=480) kadın, %46,7'si (n=420) erkektir. Gelir düzeyine göre dağılımda, %35,5'i (n=320) düşük gelir, %46,7'si (n=420) orta gelir ve %17,8'i (n=160) yüksek gelir grubunda yer almaktadır. Eğitim düzeyi açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların %12,2'si (n=110) ilkökul, %17,8'i (n=160) ortaokul, %30'u (n=270) lise, %34,4'ü (n=310) üniversite ve %5,6'sı (n=50) lisansüstü mezunudur. Çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinde, etik kurul onayı alınmış ve katılımcıların gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmesi sağlanmıştır.

Taslak Ölçeğin Geliştirilmesi

Bu çalışmada geliştirilen ölçek, ebeveynlerin çocuk yetiştirme sürecindeki beklentilerini ölçmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Ölçek geliştirme süreci, kuramsal temellere dayalı olarak yapılandırılmış ve ölçek oluşturma aşamaları literatürde kabul görmüş yöntemler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir (DeVellis, 2017; Boateng vd., 2018).

Kuramsal Temel ve Madde Havuzu Oluşturma

Ölçeğin teorik temeli, Vroom'un Beklenti Teorisi (Vroom, 1964) ve ebeveynlerin çocukları üzerindeki eğitim beklentilerini açıklayan sosyo-kültürel yaklaşımlar temel alınarak oluşturulmuştur. Ebeveyn Beklenti Ölçeği'nin kuramsal bir alt yapı temel alınarak oluşturulmasının ana nedeni, iyi geliştirilmiş teoriler ile araştırmada hedeflenen yapının sağlıklı bir şekilde belirlenerek psikolojik olguların açıklanmasını, tahmin edilmesini ve kontrol edilmesini sağlaması ile ilgilidir (Robinaugh vd., 2021). Ayrıca teoriye dayanan ölçekler daha tutarlı bir bilgi birikiminin oluşmasına katkıda bulunur ve gelecekteki araştırmalarda üzerine inşa edilebilecek bulguların birikmesini kolaylaştırır (Eronen ve Bringmann, 2021). Belirli bir kurama dayalı biçimde geliştirilen bir ölçek ile teorik temeller yeniden gözden geçirilebilir, yeni içgörüler sağlanabilir ve çalışmalar bu bağlamda geliştirilebilir.

(Navarro, 2020). Bu doğrultuda, kapsamlı bir literatür taraması yapılarak ölçek için 29 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Uzman Görüşü ve Ön Uygulama

Hazırlanan madde havuzu, alanında uzman akademisyenlerden oluşan bir grup tarafından değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Uzmanlar, ölçek maddelerinin kapsam geçerliğini, dilsel uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini incelemişlerdir. Uzmanların değerlendirmeleri doğrultusunda madde havuzu 24 maddeye indirilmiştir.

Ön uygulama aşamasında, ölçeğin anlaşılabilirliği ve madde formülasyonlarının netliği test edilmiştir. Bu kapsamda, 50 ebeveyn katılımıyla bir pilot çalışma gerçekleştirilmiş ve katılımcılardan alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli revizyonlar yapılmıştır. Katılımcı geri bildirimlerine göre açık ve anlaşılır olmayan maddeler ile ilgili notlar alınmış bu maddeler hakkında tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu süreçte taslak ölçeğin ebeveynler tarafından 10 dakikalık bir sürede cevaplandırılabilirdiği gözlemlenmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA için 475 ebeveyn katılımcıdan veri toplanmış ve temel bileşenler analizi ile faktör yapısı incelenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett küresellik testi, verinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir (Field, 2018). Faktör analizi için temel bileşenler analizi (principal component analysis, PCA) kullanılmış ve faktör yüklerinin daha iyi yorumlanmasını sağlamak amacıyla Varimax döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Varimax, dik döndürme (orthogonal rotation) tekniklerinden biridir ve faktörler arasındaki bağımsızlığı koruyarak değişkenlerin belirli faktörlerde daha yüksek yüklenmesini sağlar (Costello ve Osborne, 2005). Analiz sonucunda faktör yükü 0.40'ın altında kalan maddeler elenmiş, ayrıca birden fazla faktörde yüksek yüklenen (yük farkı <0.20) maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör yapısı belirlendikten sonra, alt ölçeklerin iç tutarlılığı Cronbach's Alpha ve McDonald's Omega (ω) katsayısı ile değerlendirilmiştir. Cronbach's Alpha ve McDonald's Omega (ω) katsayısı ölçek alt boyutları için α ve ω değerleri .70'in üzerinde bulunarak yeterli düzeyde iç tutarlılık sağlanmıştır (Nunnally ve Bernstein, 1994). DFA aşamasında ise, ölçeğin faktör yapısı ayrı bir örneklem grubu ($n = 350$) üzerinde test edilerek uyum indeksleri değerlendirilmiştir (χ^2/df , RMSEA, CFI, GFI, NFI, IFI) (Kline, 2023). Ayrıca, modelde standardize edilmiş regresyon katsayıları incelenmiş ve 0.50'nin üzerinde olan faktör yükleri güçlü, 0.30-0.50 arası orta düzeyde yük olarak değerlendirilmiştir (Hair vd., 2010). DFA sonuçlarına göre modelin genel uyum indeksleri kabul edilebilir seviyede bulunmuş, ayrıca faktör yükleri incelenerek modelin ölçme geçerliliği desteklenmiştir. Gerçekleştirilen DFA sonrası elde edilen yapı ikinci düzey DFA ile sınanmıştır.

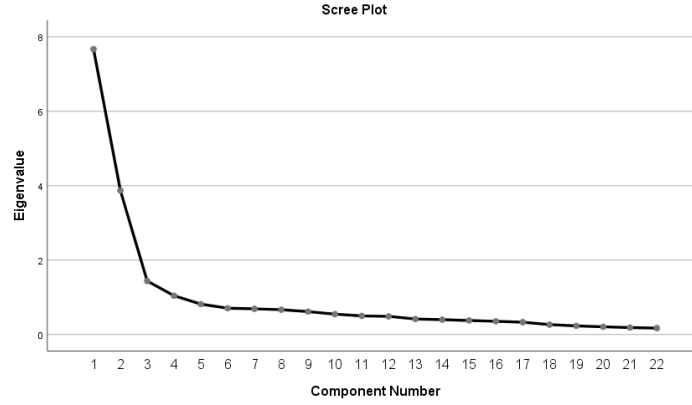
Bulgular

Yapı Geçerliğine Ait Bulgular

Ebeveyn beklentisi ölçeği çalışmasında, ölçeğin sahip olduğu faktör yapısı açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile saptanmıştır. Costella ve Osborne (2005) bir ölçeğin alt boyutlarını belirlemek ve ortaya çıkacak faktör yüklerini incelemek için AFA tekniğinin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Katılımcılardan toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett Küresellik Testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen test sonuçlarına göre ebeveyn beklentisi ölçeğinin (bundan sonra EBÖ) KMO değeri 0,925 olarak belirlenmiştir. Bartlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2 = 8944,359$; $p < 0,01$). Tabachnick ve Fidell'e (2019) göre KMO değerinin 0,60 ve üstü olması veriler ile faktör analizi gerçekleştirilmesi için yeterlidir. EBÖ verilerinin AFA' da faktör analizi için uygunluğu aynı zamanda Anti-İmaj Korelasyon Matrisi ile kontrol edilmiştir. Maddelere ait Anti-İmaj Köşegen değerinin 0,50 ve üstü olması Hair vd. (2019), Pet vd. (2003)' e göre maddenin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre EBÖ' nün anti-imag köşegen değerlerinin tamamı 0,50' den büyüktür. Bu durum EBÖ verileri ile faktör analizi gerçekleştirilebileceğini göstermektedir. AFA sürecinde ayrıca, ölçeğin geçerliliğini de desteklemek amacıyla madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, tüm maddelerin toplam puanla olan korelasyonlarının .20 ve üzerinde olduğunu göstermiştir. Büyüköztürk (2015) madde toplam korelasyon değeri 0,20' nin altında olan maddelerin analizlere dahil edilmemesi gerektiğini belirtmiştir. EBÖ için elde edilen bu sonuç, ölçeğin iç tutarlılığının ve geçerliliğinin güçlü olduğuna işaret etmektedir.

Açıklayıcı Faktör Analizi sürecinde, faktör yapısının daha sağlıklı belirlenmesi için temel bileşenler analizi yöntemi tercih edilmiştir. Analizlerin gerçekleştirilmesi sürecinde Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır.

Varimax döndürme tekniği bir ölçeğin faktör yapısının daha net ve yorumlanabilir hale getirilmesinde tercih edilmesi gereken bir tekniktir. Böylelikle her bir faktörün yalnızca birkaç değişkenle güçlü bir şekilde ilişkili olmasını sağlamak ve diğer değişkenlerle olan ilişkisini minimize etmek mümkündür (Fabrigar vd., 1999). EBÖ'nün faktörlerinin belirlenmesinde özdeğerlerin 1' in üzerinde olması ve EBÖ'nün dayandırıldığı beklenti kuramı (Vroom, 1964) dikkate alınmıştır. Ayrıca, faktör sayısının belirlenmesinde scree plot ile (Bkz. Şekil 2) teyit edilmiştir (Horn, 1965).



Şekil 2. EBÖ Yamaç Birikinti Grafiği

Yapılan AFA sonucuna göre gerek kuramsal temeller dikkate alınarak gerekse de özdeğerleri 1' den büyük olan faktörler incelenerek EBÖ'nün üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu kararlaştırılmıştır. EBÖ'nün başlangıçta sahip olduğu 24 maddenin faktör yükleri AFA ile belirlenmiş ve faktör yükü 0,30' un altında olan veya birden fazla faktöre yüklendiği görülen M22 ve M24 analiz dışında tutularak AFA süreci tekrar edilmiştir. AFA' ya dahil edilmeyen bu iki madde için daha önceden maddeler ile ilgili olarak alınan uzman görüşleri incelenmiştir (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. AFA sonucu çıkarılan maddeler

Madde No	Madde İfadesi	Çıkarılma Nedeni	Maddenin Faktör Yüğü
M22	Çocuğum, ders dışı akademik etkinliklerde (bilim fuarları, yarışmalar vb.) başarı göstermelidir.	Birden çok faktörde faktör değeri oluşmaktadır.	.372-.370
M24	Çocuğum, gelecekte başarılı bir kariyere sahip olmalıdır.	Faktör yükü 0,30 altında kalan madde	.257

EBÖ'nün AFA sürecinde M22 ve M24 maddelerinin çıkarılması ile elde edilen üç faktörlü yapının toplam varyansın %59,01' ini açıklayabildiği görülmüştür. Açıklanan toplam varyansın %50 ve üstü olması Hair vd.' ne (2019) göre yapı geçerliğinin sağlandığını gösteren önemli bir kriterdir. Ölçeğin AFA sonucunda belirlenen faktörleri ve ölçek maddelerine ait faktör yüklerine ait değerler Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Ebeveyn Beklenti Ölçeğine Ait Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Varimax) ve Madde Toplam Korelasyonları

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M3	,871		
M6	,863		
M9	,856		
M12	,853		
M14	,842		
M16	,841		
M18	,831		
M20	,831		
M21	,750		
M2		,771	
M5		,734	
M8		,721	
M11		,656	
M13		,622	
M15		,617	
M17		,588	
M19		,553	
M22		,551	
M1			,816
M4			,713
M7			,678
M10			,546

Açıklanan Toplam Varyans: %59,019; Faktör 1: %29,577; Faktör 2: %19,053; Faktör 3: %10,389

Tablo 2’de sunulan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, faktör yüklerinin .546 ile .871 aralığında değiştiği görülmektedir. Tüm maddelerin faktör yük değerleri, literatürde kabul gören .40 eşik değerinin üzerinde olduğundan, ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı sonucuna varılmıştır. Maddelerin faktörlere dağılımı incelendiğinde, ölçeğin belirlenen yapıyı ölçtüğü tespit edilmiştir. Faktörlerin isimlendirilmesi sürecinde, her bir faktör altında toplanan maddelerin içerikleri ve beklenti kuramının bağlamı (Vroom, 1964) temel alınmıştır. EBÖ’nün birinci faktörü, M3-M6-M9-M12-M14-M16-M18-M20-M21 olmak üzere toplam 9 maddeden oluşmuştur ve bu faktör “Değer” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör ise M2-M5-M8-M11-M13-M15-M17-M19-M22 maddelerini içermekte olup “Araçsallık” şeklinde isimlendirilmiştir. EBÖ’nün üçüncü faktörü ise M1-M4-M7-M10 maddelerinden oluşmaktadır ve bu faktör de “Beklenti” olarak ifade edilmiştir.

EBÖ’nün alt boyutlarının ve ölçeğin tamamının aynı yapıyı ölçtüğünü kanıtlamak amacıyla, alt boyutlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, EBÖ’ye ait üç faktör arasındaki korelasyon katsayılarının pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Hair ve diğerlerinin (2019) belirttiği gibi, faktörler arasındaki korelasyon değerlerinin 0,70’in altında olması, ölçekteki

faktörlerin birbirinden bağımsız olduğunu ve ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir. Bu bulgular, ölçeğin alt boyutlarının hem kendi içinde tutarlı hem de birbirinden ayrışabilir olduğunu desteklemektedir.

Tablo 3. Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Değer		Araçsallık	Beklenti
Değer	r	1	,299**	,225**
Araçsallık	r		1	,499**
Beklenti	r			1

Ebeveyn Beklenti Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizleri

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), geliştirilen ölçeğin faktör yapısının doğrulanması amacıyla uygulanmıştır. DFA, hipotez testi yaklaşımıyla oluşturulan faktör yapısının gözlenen verilerle ne derece uyumlu olduğunu belirlemek için kullanılan bir model doğrulama tekniğidir (Brown, 2015). DFA için kullanılan çalışma grubu, daha önce Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) aşamasında belirlenen yapı üzerinden ölçeğin doğrulayıcı analizine tabi tutulmuştur. Örneklem büyüklüğünün doğrulayıcı faktör analizi için yeterli olup olmadığı, Kline (2016) tarafından önerilen "her faktör başına en az 5 ila 10 katılımcı" kriterine göre değerlendirilmiştir. Ayrıca, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları DFA'nın uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

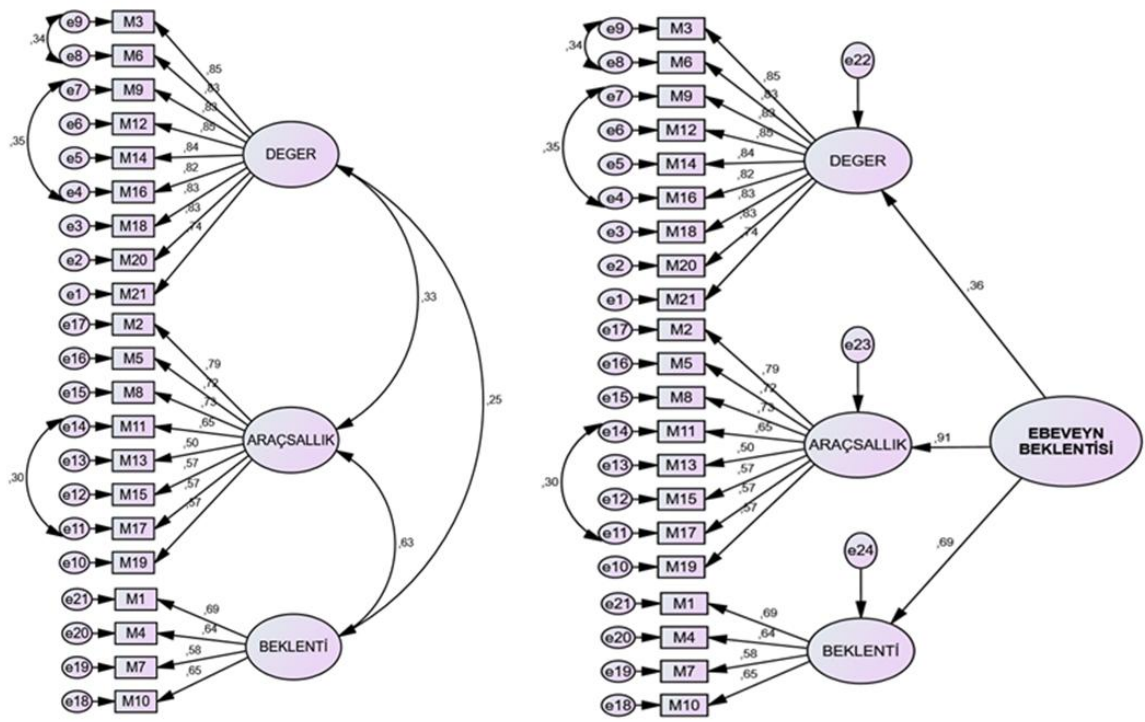
Analiz sonucunda elde edilen model uyum indeksleri (χ^2/df , RMSEA, CFI, GFI, NFI, IFI) dikkate alınarak modelin veriyle uyumu değerlendirilmiştir. Uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve mükemmel uyum kriterleri Hu ve Bentler (1999) ile Schreiber vd. (2006) tarafından önerilen ölçütler doğrultusunda yorumlanmıştır. Bu doğrultuda, $\chi^2/df < 5$ kabul edilebilir, < 3 ise iyi uyum sağladığını göstermektedir. RMSEA değerinin 0.08'den küçük olması kabul edilebilir, 0.05'ten küçük olması mükemmel uyumu ifade etmektedir (Steiger, 2007). Ayrıca, CFI, TLI ve GFI gibi değerlerin 0.90'ın üzerinde olması modelin iyi bir uyum gösterdiğini belirtmektedir (Kline, 2016).

Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonrasında elde edilen 22 maddelik yapı doğrulayıcı faktör analizi ile tekrar incelenmiştir. DFA için oluşturulan çalışma grubundan elde edilen veriler ile yapılan analiz sonrasında M23 numaralı maddenin yüksek hata varyansına ve düşük regresyon ağırlığına sahip olduğu görülmüştür. Maddenin modelden çıkarılması ile yapı tekrar test edilmiş ve yapılan analiz ile hedeflenen uyum indeks değerlerine ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 5). M23 numaralı maddenin çıkarılmasının kapsam açısından uygun olup olmadığının kontrolü ise alan uzmanlarına danışılarak yapılmıştır. Madde ile ilgili uzman görüşü maddenin çıkarılması ile kapsamın daralmayacağı yönündedir (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4. DFA Sonrası Çıkarılan Maddelere Yönelik Uzman Görüşleri

Madde No	Çıkarılma Nedeni	Madde İfadesi	Regresyon Ağırlığı
M23	Düşük regresyon ağırlığına sahip madde	Çocuğum, hayatındaki problemleri çözmek için farklı yollar deneyebilmelidir.	,367

M23 numaralı maddenin çıkarılmasından sonra oluşturulan yeni yapıya ait diyagram (Bkz. Şekil 3) ölçek maddelerinin sahip olduğu standardize yol katsayılarının .50 ile .85 arasında değiştiğini göstermektedir. Kline' a (2005)' göre bir maddenin ilgili olduğu değişkeni temsil etmesi için maddenin sahip olduğu standardize yol katsayı değeri .50' den büyük olmalıdır. Bu bağlamda EBÖ' nün DFA ile elde edilen bu değerleri bahsedilen faktörlerin ölçek maddeleri tarafından iyi bir biçimde temsil edilebildiği göstermektedir.



Şekil 3. Ebeveyn Beklenti Ölçeğinin 1. Düzey ve 2. Düzey DFA Analizine Göre Hazırlanmış Standardize Yol Diyagramı

Tablo 5. Ebeveyn Beklenti Ölçeğinin Birinci ve İkinci Düzey DFA Sonrası Belirlenen Uyum İndeks Değerleri

Uyum Ölçütü	1. Düzey DFA	2. Düzey DFA	Uyum Kriteri	Uyum Düzeyi
χ^2/df	3,618	3,618	<5	Kabul edilebilir uyum
GFI	0,92	0,92	$\geq 0,90$	İyi uyum
CFI	0,944	0,944	$\geq 0,90$	İyi uyum
IFI	0,945	0,945	$\geq 0,90$	İyi uyum
NFI	0,925	0,925	$\geq 0,90$	İyi uyum
RMSEA	0,061	0,061	0,05 – 0,08	Kabul edilebilir uyum

Tablo 5 incelendiğinde Ki-kare bölü serbestlik derecesi (χ^2/df), 3,618 olarak bulunmuştur. Bu değer literatürde kabul edilebilir uyum düzeyi olarak kabul edilen <5 aralığında yer almaktadır (Schumacker ve Lomax, 2004). Modelde elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde GFI (Goodness-of-Fit Index) değeri modelin iyi uyum sağladığını göstermektedir. Modelde CFI (Comparative Fit Index) ve IFI (Incremental Fit Index) değerleri sırasıyla 0,944 ve 0,945 olarak hesaplanmış olup, her iki değer de 0,90'ın üzerinde olduğundan modelin iyi uyum sağladığı söylenebilir (Kline, 2016). Elde edilen NFI (Normed Fit Index) değeri 0,925 olup, modelin uyum düzeyinin iyi olduğunu göstermektedir. DFA analizleri ile RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değeri 0,061 olarak hesaplanmıştır. RMSEA indeksinin 0,05 ile 0,08 arasında olması kabul edilebilir uyum kriteri içerisinde değerlendirilmektedir (Bayram, 2013). Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde DFA ile sınana model genel olarak iyi uyum sağlamaktadır. GFI, CFI, IFI ve NFI değerlerinin 0,90'ın üzerinde olması, modelin yapısal olarak tatmin edici olduğunu göstermektedir.

Faktör Yükleri ve Güvenirlik Analizi

Ebeveyn beklenti ölçeğinin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri incelendiğinde, tüm maddelerin standart faktör yüklerinin 0.50'nin üzerinde olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .001$). Yapı geçerliliğinin bir göstergesi olan tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması, ölçeğin hedeflenen yapıyı ölçtüğünü desteklemektedir (Hair vd., 2019).

Güvenirlik Analizleri

Ebeveyn beklenti ölçeğinin iç tutarlılığı ve güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla McDonald's Omega (ω) ve Cronbach's Alpha (α) katsayıları hesaplanmıştır. Her iki katsayının da 0,70 ve üzeri olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Taber, 2018). Ölçeğin genel güvenilirlik düzeyi yüksek olup, ölçülen yapının tutarlı bir şekilde değerlendirildiği söylenebilir. Özellikle Faktör 2 ve Faktör 3 için güvenilirlik katsayılarının oldukça yüksek olması, bu alt boyutların güçlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Ebeveyn Beklenti Ölçeği Güvenirlik ve Yakınsak Geçerlilik Analizi Değerleri

Faktörler	Madde No	Üst ve alt grup farkı için t değeri	McDonald's Omega (ω)	Cronbach's Alpha (α)	AVE
Değer	M21	19,718**	0,727	0,726	0,402
	M20	25,840**			
	M18	23,183**			
	M16	22,137**			
	M14	22,711**			
	M12	23,656**			
	M9	24,878**			
	M6	25,601**			
	M3	24,460**			
Araçsallık	M19	13,199**	0,843	0,843	0,405
	M17	10,205**			
	M15	13,099**			
	M13	10,037**			
	M11	11,216**			
	M8	14,498**			
	M5	12,500**			
	M2	15,773**			
Beklenti	M10	10,880**	0,952	0,951	0,693
	M7	12,115**			
	M4	8,888**			
	M1	7,916**			
Toplam ölçek			0,861	0,91	0,522

Test Tekrar Test Sonuçları

Ölçeğin zaman içindeki kararlılığını değerlendirmek amacıyla test–tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Test tekrar test uygulaması gerçekleştirilmeden verilerin normallik varsayımları gerçekleştirilmiş, basıklık ve çarpıklık katsayılarının $\pm 1,5$ arasında olması sonucu verilerin normal dağıldığı hükmüne varılmıştır. Bu kapsamda ölçek, ilk uygulamadan belirli bir süre sonra aynı katılımcı grubuna tekrar uygulanmış ve iki ölçüm arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin zaman içinde tutarlı ölçümler sunduğunu göstermektedir. Faktörler arasındaki test-tekrar test korelasyonları Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7. Test Tekrar Test Sonuçları

			İkinci uygulama			
			Değer	Araçsallık	Beklenti	Toplam
Birinci Uygulama	Değer	r	,947**			
	Araçsallık	r		,907**		
	Beklenti	r			,892**	
	Toplam	r				,839**

Ebeveyn beklenti ölçeğinin tüm faktörleri için hesaplanan korelasyon katsayıları 0.80’in üzerinde olup yüksek düzeyde pozitif bir ilişki göstermektedir ($p < 0,01$). Test tekrar test sonucu elde edilen bu bulgu, ölçeğin zaman içerisinde tutarlı sonuçlar verdiğini ve ölçülen kavramın kararlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin Puanlaması

EBÖ, Likert tipi bir değerlendirme formatına sahiptir ve her madde 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin her faktörü için faktör puanı, ilgili maddelerden alınan puanların toplamı ile hesaplanmaktadır. Genel ölçek puanı ise üç faktörden elde edilen puanların toplamı ile hesaplanmaktadır. Böylelikle, bireylerin ölçekten aldığı puanın faktörler arasındaki etkileşimi de yansıtmayı sağlayarak daha bütüncül bir değerlendirme sunulmuştur.

Victor Vroom’un Beklenti Kuramı, bireylerin belirli bir hedefe ulaşmak için gösterdikleri çabanın, elde edecekleri sonuçlara olan inançları ve bu sonuçlara verdikleri değer ile şekillendiğini öne sürmektedir. Kurama göre bireyin motivasyonu, üç temel bileşenin çarpımıyla belirlenir (Vroom, 1964). Vroom’un modelinde olduğu gibi, bu ölçek de faktörlerin birbirini etkileyen bileşenler olarak değerlendirilmesini esas almaktadır. Bireyin toplam puanı, üç faktörden alınan puanların çarpımıyla hesaplandığı için, herhangi bir faktör düşük olduğunda toplam puan üzerinde önemli bir azalma meydana gelmektedir. Bu durum, Beklenti Kuramı’ndaki "motivasyonun, bileşenlerden herhangi birinin düşük olması durumunda azalması" prensibiyle örtüşmektedir (Vroom, 1964; Vroom vd., 2015). Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8. Ebeveyn Beklenti Ölçeği Puanlaması

Ebeveyn Beklenti Ölçeği Faktörleri	Maddeler	Ölçeğin her bir faktöründen ve toplamından alınabilecek puan.	
		En düşük Puan	En Yüksek Puan
Değer	3-6-9-12-14-16-18-20-21	9	45
Araçsallık	2-5-8-11-13-15-17-19	8	40
Beklenti	1-4-7-10	4	20
Ölçek Toplamı		21	105

Beklenti kuramındaki değer kavramı, bireyin beklediği sonucun kendisi için ne kadar önemli veya anlamlı olduğunu ifade etmektedir. EBÖ' nün değer boyutu madde kurgusu itibarıyla Beklenti Kuramı'nda yer alan "değer" bileşeni ile örtüşmektedir. Katılımcılar değer boyutundan en düşük 9, en yüksek 45 puan alabilmektedir. Araçsallık, bireyin elde ettiği başarının, belirli sonuçlara veya ödüllere yol açacağına dair algısını yansıtmaktadır. EBÖ' nün araçsallık boyutunda yer alan maddeler, Vroom'un modelinde yer alan "araçsallık" kavramını karşılamaktadır. Araçsallık boyutundan en düşük 8 en yüksek 40 puan alınabilmektedir. Beklenti ise bireyin belirli bir hedefe ulaşmak için sergilediği çabanın, başarı ile sonuçlanacağına olan inancını içermektedir. Beklenti Kuramının beklenti bileşeni ile ilişkili olarak kurgulanan maddeleri içeren bu boyuttan en düşük 4 en yüksek 20 puan alınmaktadır. EBÖ için yapılan ikinci düzey DFA sonucuna göre ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin toplam puanı boyutlardan alınan puanların toplamına göre belirlenmektedir. Ölçeğin toplamından alınan düşük puan ebeveynin çocuğundan düşük beklentiye sahip olduğunu ve motivasyonunun düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarının akademik başarısına yönelik beklentilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış, ölçeğin psikometrik özellikleri detaylı şekilde incelenmiştir. Ölçek, Vroom'un Beklenti Teorisi çerçevesinde üç temel faktör (Değer, Araçsallık ve Beklenti) etrafında yapılandırılmış ve bu faktörlerin ebeveyn beklentilerini anlamlandırmada önemli bileşenler olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde, her bir alt boyutun teorik çerçeve ile uyumlu olduğu ve ebeveynlerin çocuklarının akademik başarısına yönelik beklentilerini kapsamlı bir şekilde yansıttığı görülmektedir. Faktör analizleri, ölçeğin üç faktörlü yapısının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Ölçek geliştirme sürecinde gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri, ölçeğin yüksek iç tutarlılık katsayılarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, ölçeğin farklı örneklemeler üzerinde uygulanabilirliğini ve tutarlı sonuçlar verebileceğini göstermektedir. Ayrıca, madde-toplam korelasyonlarının yüksek olması, ölçeğin ölçtüğü kavramları homojen bir yapıda değerlendirdiğini ve psikometrik açıdan güçlü bir araç sunduğunu düşündürmektedir.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda 21 maddeden oluşan ebeveyn beklenti ölçeği dayandığı kuramsal yapı da dikkate alındığında "Beklenti, Araçsallık ve Değer" olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin değer boyutu, ebeveynlerin çocuklarını başarısını ne ölçüde önemli gördüklerini vurgulamaktadır. Araçsallık boyutundan alınan puanlar ebeveynlerin çocuklarının hedeflerine ulaşma sürecinde oynadıkları rolü nasıl algıladıklarını yansıttığı belirtirken beklenti faktörü, ebeveynlerin çocuklarının başarıya ulaşma olasılığına yönelik inançlarını ölçmektedir. Ebeveyn beklenti ölçeğinin değer boyutunda yer alan dokuz maddenin bazıları "Çocuğumun beklentilerimi karşılaması benim için heyecan vericidir" "Çocuğumun beklentilerimi karşılaması, bana kendimi iyi hissettirir" gibi ifadelerden oluşmaktadır. Ebeveyn beklenti ölçeğinin araçsallık boyutu ise "Çocuğum, verilen görevleri zamanında yaparak sorumluluğunu göstermelidir" "Çocuğum, okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirmelidir." "Çocuğum, derslerine disiplinli bir şekilde çalışmalıdır" gibi maddeleri barındırmaktadır. Üçüncü alt boyut olan beklenti boyutunda yer alan maddelerden bazıları ise "Çocuğum, manevi değerlere sahip olmalıdır" "Çocuğum, nerede nasıl davranması gerektiğini bilmelidir" gibi maddelerden oluşmaktadır.

Ebeveyn beklentileri ile ilgili literatür incelendiğinde beklentinin birçok çalışma ile ele alındığı görülmüştür. Örneğin Leung ve Shek (2011) tarafından geliştirilen ebeveyn beklenti ölçeği eğitim düzeyi, öz güven, kariyer hedefleri, ailevi yükümlülükler ve etik davranış olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçek Çin kültürüne göre ebeveynlerin çocuklarından beklentilerini betimlemektedir. Ergin ve Çayak ise geliştirdikleri veli beklentisi ölçeğinde velilerin eğitim, okul, okul yönetimi ve öğretmenden beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda dokuz alt boyuta sahip olacak biçimde tasarlanan ölçek anne ve babanın sadece çocuklarından olana değil genel bir beklentiye odaklanmıştır. Ebeveyn beklentilerini ölçmek için geliştirilen bir diğer ölçek de Eisen vd.' ne (2004) aittir. Araştırmacılar 20 madde olarak tasarlanan bu ölçekte ebeveynlerin çocuklarından akademik, ders dışı, ev içi, sosyal ve genel başarı alanlarındaki beklentilerini ölçmeyi amaçlamıştır. 186 katılımcı ile gerçekleştirilen bu çalışma da elde edilen ölçek, EBÖ benzeri bir şekilde toplam varyansın %59' unu açıklayabilmektedir. Ebeveyn beklentilerini ölçmeyi hedefleyen farklı bir çalışma da Danila vd.' ne (2023) aittir. 428 ebeveynin katılımı ile geliştirilen ölçek gerçekçi olmayan ebeveyn beklentileri ve ebeveyn katılımı olmak üzere iki boyut ve toplamda on maddeden oluşmaktadır. Ebeveyn beklentilerini çocuğun bakış açısı ile ölçmeyi hedefleyen Wang ve Heppner (2022) geliştirdikleri ölçekte üç boyut ve 32 maddeye yer vermiştir. Kişisel olgunluktan beklenti, akademik başarı beklentisi ve flört kaygıları boyutlarına sahip çalışma 392 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn beklentisi üzerine gerçekleştirilen bu çalışmalar dikkate alındığında EBÖ'nün

beklenti teorisine dayanarak farklı bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte EBÖ'nün madde içerikleri bakımından diğer ölçeklerde olduğu gibi ebeveyn beklentisini ölçebilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Ebeveyn beklenti ölçeğinin yapı geçerliliği AFA' nın yanı sıra DFA ile de sınanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen model uyum indeksleri (χ^2/df , RMSEA, CFI, GFI, NFI, IFI) ölçeğin kabul edilebilir ve iyi uyuma sahip olduğunu göstermiştir. DFA analizi ile test edilen maddelerin standardize yol katsayılarının verdiği değerler, EBÖ'nün sahip olduğu faktörlerin ölçek maddeleri tarafından iyi bir biçimde temsil edilebildiği göstermektedir. DFA analizi ile elde edilen ölçek yapısını doğrulamak için gerçekleştirilen ikinci düzey DFA ile elde edilen değerler de modelin iyi uyum sergilediğini ortaya koymuştur. Güvenirliliğe ilişkin analizler de ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. McDonald's Omega (ω) ve Cronbach's Alpha (α) katsayıları hesaplanarak güvenirliliği test edilen EBÖ'nün her iki katsayısı da güçlü güvenirlilik ifade eden değerlere sahiptir. Son olarak ölçeğin zaman içindeki kararlılığını belirleyebilmek için yapılan test tekrar test analizleri EBÖ'nün farklı zamanlarda uygulanmasıyla tutarlı sonuçlar verebildiğini ortaya koymuştur.

Vroom (1964) beklenti teorisinde beklenti 0 ile 1 arasında bir değere sahip olabileceğini belirtmektedir. Çünkü bu teoriye göre beklenti bir eylem sonuç ilişkisi barındırmaktadır. Bundan dolayı bir eylemi bir sonucun izleyeceğine dair öznel bir olasılığın olmadığını gösteren sıfırdan, eylem sonucun izleyeceğine dair kesinliği gösteren 1'e kadar değişen değerler alır. Araçsallık ise bir sonuç-sonuç ilişkisidir. Buradaki birinci sonuç elde edilmediğinde ikinci sonuca ulaşmak imkânsız olduğu için -1 ile, ilk sonuç elde edildiğinde ikinci sonuç için yeterli koşulların olduğuna inanıldığında +1 arasında değer almaktadır. Değer ise -1 ile +1 arasında bir arada olabilmektedir. Çünkü eğer bir sonuç bir tepki eğilimini güçlendiriyorsa, pozitif değerlikli olduğu varsayılabilir; eğer bir tepki eğilimini zayıflatıyorsa, negatif değerlikli olduğu varsayılabilir. Ancak EBÖ'nün puanlama yaklaşımında teoride yer alan motivasyon gücünün hesaplama tekniği yerine dereceleme puanlar toplamı tekniği kullanılmıştır. Çünkü homojen bir yapı oluşturabilme ve bireyin hedeflenen amacı kavrama düzeyine ilişkin belirlemelerde bulunması açısından avantajlı olan bu teknik ile geliştirilen bir ölçeğe aracı yüksek iç tutarlılık sergileyebilmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Ayrıca Vroom'un (1964) çarpımsal hesaplama tekniği ile ilgili literatürde tutarsız çalışmaların olması da EBÖ'nün dereceleme puanlar toplamı ile puanlanmasına neden olmuştur (Chiang vd., 2008; Permezian ve Shen, 2024; Baker vd., 1989; Donovan, 2002; Stah ve Harrell, 1981). Bunun yanı sıra EBÖ'de teoride yer alan negatif değerler de göz önüne alınmamıştır. Çünkü Parker ve Dyer (1976) beklenti teorisinde yer alan olumsuz değerlerin çıkarılmasının çalışmaların geçerliliği artıracağını ifade etmiştir. EBÖ'nün geliştirilme sürecinde gerçekleştirilen ikinci düzey DFA sonuçları da ölçekten toplam puan alınabileceğini göstermiştir.

Sonuçta ebeveyn beklenti ölçeğinin gerçekleştirilen analizler ve başvuru uzman görüşleri dikkate alındığında hedeflenen niteliği ölçebilen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Yapı geçerliğine sahip, kararlı ölçümler yapan ve yüksek güvenirlilik değerlerine sahip EBÖ hakkında, ifade edilen bu değerlerle geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu kanaati oluşabilir. EBÖ, bu şekli ile ebeveynlerin çocuklarından beklentilerini beklenti kuramı bağlamında belirleyebilecek veriler toplamada kullanılabilir. Bununla birlikte ölçeğin belirli bir çalışma grubu üzerinde test edilmesi çalışmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir. Farklı kültürel gruplar üzerinde ölçeğin tekrar test edilmesi gerekli görülebilir. Bundan dolayı ileride gerçekleştirilecek çalışmalarda ölçeğin farklı demografik gruplarda ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerde ve farklı zamanlarda denenmesi ile elde edilecek bulgular ebeveyn beklentilerinin değişimini anlamak açısından önemli olacaktır.

Kaynaklar

- Aceves, L., Bámaca-Colbert, M. Y., & Robins, R. W. (2019). Longitudinal linkages among parents' educational expectations, youth's educational expectations, and competence in mexican-origin families. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(1), 32-48. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01161-5>
- Akgündüz, Y., Gök, Ö. A., & Alkan, C. (2019). The effects of rewards and proactive personality on turnover intentions and meaning of work in hotel businesses. *Tourism and Hospitality Research*, 20(2), 170-183. <https://doi.org/10.1177/1467358419841097>
- Aljuaid, H. (2021). Students' motivation to learn english as a foreign language in the context of saudi arabian learners. *Arab World English Journal*, 12(3), 242-256. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no3.17>
- Amali, N. A. K., Seng, H. Z., Rahmat, N. H., Mustafa, N. C., & Ibrahim, I. W. (2023). An investigation of learners' motivational drive to learn foreign language: a look at vroom's expectancy theory. *International Journal*

- of *Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(3). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v13-i3/16493>
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and psychological measurement*, 66(3), 522-539.
- Baker, D. D., Ravichandran, R., & Randall, D. M. (1989). Exploring contrasting formulations of expectancy theory. *Decision Sciences*, 20(1), 1-13.
- Barba-Sánchez, V. and Atienza-Sahuquillo, C. (2017). Entrepreneurial motivation and self-employment: evidence from expectancy theory. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 13(4), 1097-1115. <https://doi.org/10.1007/s11365-017-0441-z>
- Bayram, N. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş AMOS Uygulamaları*. Ezgi Kitabevi.
- Benner, A. D., Fernandez, C. C., Hou, Y., & Gonzalez, C. S. (2021). Parent and teacher educational expectations and adolescents' academic performance: Mechanisms of influence. *Journal of community psychology*, 49(7), 2679-2703.
- Bornstein, M. H., & Zlotnik, D. (2008). *Parenting style and their effects*. Encyclopaedia of Infant and Early Childhood Development.
- Brouwer, S., Bakker, R., & Schellekens, J. (2015). Predictors for re-employment success in newly unemployed: a prospective cohort study. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 32-38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.001>
- Brown, C. (2023). Better than nothing: on defining the valence of a life. *Economics and Philosophy*, 40(2), 434-461. <https://doi.org/10.1017/s0266267123000305>
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Yayınları.
- Chan, I. Y. S., Leung, M., & Liang, Q. (2018). The roles of motivation and coping behaviours in managing stress: qualitative interview study of hong kong expatriate construction professionals in mainland china. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(3), 561. <https://doi.org/10.3390/ijerph15030561>
- Chiang, C. F., Jang, S., Canter, D., & Prince, B. (2008). An expectancy theory model for hotel employee motivation: Examining the moderating role of communication satisfaction. *International Journal of Hospitality & Tourism Administration*, 9(4), 327-351.
- Chissom, D. (2024). Post-pandemic trends in the hospitality industry. *Journal of Modern Hospitality*, 3(3), 1-13. <https://doi.org/10.47941/jmh.1961>
- Chopra, K. (2019). Vroom's expectancy theory to motivate academic library users in india using grounded theory approach. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 68(4/5), 300-322. <https://doi.org/10.1108/gkmc-09-2018-0079>
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309>
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), 1-9.
- Dănilă, I., Balazsi, R., Tăut, D., Băban, A., & Foran, H. (2023). Development and validation of the Parental Expectations Scale (PES) in parents from Romania. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Davidescu, A. A. (2017). Jordanian health employees' job satisfaction. A vroom theory investigation. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.07.03.18>
- Dingel, K. and Spiekermann, S. (2009). Third generation knowledge management systems: towards an augmented technology acceptance model. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1346872>

- Donovan, J. J. (2002). Work motivation. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology, Vol. 2. Organizational psychology* (pp. 53–76). Sage Publications, Inc.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Eisen, A. R., Spasaro, S. A., Brien, L. K., Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). Parental expectancies and childhood anxiety disorders: Psychometric properties of the Parental Expectancies Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(2), 89-109.
- Ergin, D.Y. ve Çayak, S. (2019). Veli Beklentileri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 46-55.
- Eronen, M. I. and Bringmann, L. F. (2021). The theory crisis in psychology: how to move forward. *Perspectives on Psychological Science*, 16(4), 779-788. <https://doi.org/10.1177/1745691620970586>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Fagbohungebe, B. O. (2012). Students' performance in core and service courses: a test of valence-instrumentality expectancy theory. *Journal of Management and Sustainability*, 2(2). <https://doi.org/10.5539/jms.v2n2p236>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fang, Y., van Grieken, A., Windhorst, D. A., Fierloos, I. N., Jonkman, H., Hosman, C. M., ... & Raat, H. (2023). Longitudinal associations between parent, child, family factors and dyssomnias in children from birth to 8 years: The CIKEO study. *Journal of Affective Disorders*, 323, 496-505.
- Froiland, J. M., Peterson, A., & Davison, M. L. (2013). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 34(1), 33-50.
- Fuligni, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior. *Child development*, 68(2), 351-363.
- Ghoddousi, P., Bahrami, N., Chileshe, N., & Hosseini, M. R. (2014). Mapping site-based construction workers' motivation: expectancy theory approach. *Construction Economics and Building*, 14(1), 60-77. <https://doi.org/10.5130/ajceb.v14i1.3712>
- Grossman, J. A., Kuhn-McKearin, M., & Strein, W. (2011, August). Parental expectations and academic achievement: Mediators and school effects. In *Presentado en Annual Convention of the American Psychological Assosiation. Washington, DC*.
- Guo, X., Lv, B., Zhou, H., Liu, C., Liu, J., Jiang, K., & Luo, L. (2018). Gender differences in how family income and parental education relate to reading achievement in China: The mediating role of parental expectation and parental involvement. *Frontiers in psychology*, 9, 783.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Haynes, S. N., Richard, D. C., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238-247. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.238>
- Heneman, H. G. and Schwab, D. P. (1972). Evaluation of research on expectancy theory predictions of employee performance. *Psychological Bulletin*, 78(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/h0033093>
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104-121. <https://doi.org/10.1177/109442819800100106>

- Jeynes, W. H. (2024). A meta-analysis: the relationship between the parental expectations component of parental involvement with students' academic achievement. *Urban Education*, 59(1), 63-95. <https://doi.org/10.1177/00420859211073892>
- Kirk, C. M., Lewis-Moss, R. K., Nilsen, C., & Colvin, D. Q. (2011). The role of parent expectations on adolescent educational aspirations. *Educational Studies*, 37(1), 89-99.
- Kiss, A. J. and Vukovic, R. K. (2020). Exploring educational engagement for parents with math anxiety. *Psychology in the Schools*, 58(2), 364-376. <https://doi.org/10.1002/pits.22451>
- Latham, G. P. (2012). *Work motivation: History, theory, research, and practice* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Lawler, E. E. and Suttle, J. L. (1973). Expectancy theory and job behavior. *Organizational Behavior and Human Performance*, 9(3), 482-503. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(73\)90066-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(73)90066-4)
- Lee, S. (2007). Vroom's expectancy theory and the public library customer motivation model. *Library Review*, 56(9), 788-796. <https://doi.org/10.1108/00242530710831239>
- Leung, J. T., & Shek, D. T. (2011). Validation of the Chinese parental expectation on child's future scale.
- Lord, R. G., Hanges, P. J., & Godfrey, E. G. (2003). Integrating neural networks into decision-making and motivational theory: rethinking vie theory.. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 44(1), 21-38. <https://doi.org/10.1037/h0085815>
- Navarro, D. (2020). If mathematical psychology did not exist we might need to invent it: a comment on theory building in psychology.. <https://doi.org/10.31234/osf.io/ygbjp>
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. L., & Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31(6), 594-602.
- Osafo, E., Paros, A., & Yawson, R. M. (2021). Valence–instrumentality–expectancy model of motivation as an alternative model for examining ethical leadership behaviors. *Sage Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211021896>
- Parker, D. F., & Dyer, L. (1976). Expectancy theory as a within-person behavioral choice model: An empirical test of some conceptual and methodological refinements. *Organizational Behavior and Human Performance*, 17(1), 97-117.
- Peleg-Popko, O., Klingman, A., & Nahhas, I. A. H. (2003). Cross-cultural and familial differences between Arab and Jewish adolescents in test anxiety. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(5), 525-541.
- Permzadian, V., & Shen, T. (2024). Assessing the predictive validity of expectancy theory for academic performance. *BMC psychology*, 12(1), 437.
- Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2010). The involvement of Hong Kong parents in the education of their children: a validation of the Parents' Attributions and Perception Questionnaire. *Educational Psychology*, 30(6), 625-649.
- Pinder, C. C. (2014). *Work motivation in organizational behavior* (2nd ed.). Psychology Press.
- Pinquart, M., & Ebeling, M. (2020). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents—a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(2), 463-480.
- Pomerantz, E. M., & Dong, W. (2006). Effects of mothers' perceptions of children's competence: the moderating role of mothers' theories of competence. *Developmental Psychology*, 42(5), 950.
- Pomerantz, E. M., Qin, L., Wang, Q., & Chen, H. (2011). Changes in early adolescents' sense of responsibility to their parents in the United States and China: Implications for academic functioning. *Child development*, 82(4), 1136-1151.
- Qu, Y., & Pomerantz, E. M. (2015). Divergent school trajectories in early adolescence in the United States and China: An examination of underlying mechanisms. *Journal of youth and adolescence*, 44, 2095-2109.

- Rimkute, L., Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K., & Nurmi, J. (2012). Parents' role in adolescents' educational expectations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 571-590. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621133>
- Robinaugh, D. J., Haslbeck, J. M. B., Ryan, O., Fried, E. I., & Waldorp, L. (2021). Invisible hands and fine calipers: a call to use formal theory as a toolkit for theory construction. *Perspectives on Psychological Science*, 16(4), 725-743. <https://doi.org/10.1177/1745691620974697>
- Rutherford, T. (2015). Emotional well-being and discrepancies between child and parent educational expectations and aspirations in middle and high school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(1), 69-85.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). A beginner's guide to structural equation modeling. Psychology Press.
- Shi, Z., Yang, B., Chen, B., Chen, X., & Qu, Y. (2023). What motivates chinese mothers' involvement in adolescents' learning? longitudinal investigation on the role of mothers' expectations of adolescents' family obligations and adolescents' academic performance. *Behavioral Sciences*, 13(8), 632. <https://doi.org/10.3390/bs13080632>
- Solomon, G. B. and Rhea, D. (2008). Sources of expectancy information among college coaches: a qualitative test of expectancy theory. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(2), 251-268. <https://doi.org/10.1260/174795408785100725>
- Song, Y., Wu, J., Zhou, Z., Tian, Y., Li, W., & Xie, H. (2024). Parent-adolescent discrepancies in educational expectations, relationship quality, and study engagement: a multi-informant study using response surface analysis. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1288644>
- Stahl, M. J., & Harrell, A. M. (1981). Modeling effort decisions with behavioral decision theory: Toward an individual differences model of expectancy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 27(3), 303-325.
- Tong, J., Zhang, X., Zhu, X., & Dang, J. (2022). How and when institutional trust helps deal with group crisis like covid-19 pandemic for chinese employees? a social perspective of motivation. *Current Psychology*, 43(16), 15008-15019. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04149-w>
- Vroom, V. H. (1964). Work and motivation. *John Willey & Sons*.
- Vroom, V., Porter, L., & Lawler, E. (2015). Expectancy theories. In *Organizational Behavior 1* (pp. 94-113). Routledge.
- Wang, L. F., & Heppner, P. P. (2002). Assessing the impact of parental expectations and psychological distress on Taiwanese college students. *The Counseling Psychologist*, 30(4), 582-608.
- Wang, Y. and Tambi, F. B. (2024). Correlation between students perceived parental expectations and students academic engagement: the intermediary effect of academic self-efficacy. *Journal of Pedagogical Research*. <https://doi.org/10.33902/jpr.202427683>
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>
- Zhang, F., & Yang, R. (2025). Parental expectations and adolescents' happiness: the role of self-efficacy and connectedness. *BMC psychology*, 13(1), 24.
- Zhao, L. (2024). Evaluation of the effect of parental participation on chinese adolescent behavioral development through the mediating effect of peers: a moderated mediation model. *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 17, 1881-1901. <https://doi.org/10.2147/prbm.s459742>
- Zhuang, J., Ng, J. C., & Wu, Q. (2024). I am better because of your expectation: Examining how left-behind status moderates the mediation effect of perceived parental educational expectation on cognitive ability among Chinese rural students. *Child: Care, Health and Development*, 50(4), e13283.

Zucker, T. A., Montroy, J., Master, A., Assel, M., McCallum, C., & Yeomans-Maldonado, G. (2021). Expectancy-value theory & preschool parental involvement in informal STEM learning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, 101320.

Extended Abstract

While parents are closely interested in the developmental processes of their children, they may also have various expectations. These expectations of parents are shaped by many factors, including socioeconomic status, cultural values, previous experiences and family dynamics. These expectations play an important role in influencing children's academic performance and overall development. Parents may expect their children to achieve academically, actively participate in extracurricular activities, behave responsibly, be respectful of others and make wise decisions. In addition, parental expectations may also include specific goals for the future, such as their children entering a prestigious university, following a specific career path, or following in their parents' footsteps. Considering the existing literature on parental expectancy, it has been observed that although there are many studies that measure parental expectations depending on various factors, there is no measurement tool that can measure parental expectations in the context of motivation. For this reason, the parental expectancy scale was designed based on Vroom's (1964) motivation theory. Because the development of a scale on a theoretical basis is an important stage in terms of ensuring the content validity of the scale. A scale developed in this way can measure the construct to be measured in a way to cover all dimensions (Haynes et al., 1995). In addition, scales developed on the basis of the theoretical basis allow to make the results of studies conducted in different cultures or at different times more meaningful. Therefore, in this study, since there is no measurement tool that can measure parental expectations on a theoretical basis, it was aimed to develop a measurement tool that can measure expectancy in a theoretical context.

Expectancy, which is the basic component of expectancy theory, is related to the fact that an effort can lead to a good performance (Vroom, 1964). Since parents may also have various expectations for their children, the expectancy component can be explained by parents' beliefs that their children can be successful when they make a certain effort. In other words, expectancy is the performance that a parent wants to see in his/her children. The other basic component of the theory, instrumentalism, is related to the belief that a certain effort will lead to success and success will lead to a reward. When parents have expectations about their children, they may be in the belief that the performance they want to see from them will fulfil the expectation or not. Vroom (1964) considered value, another component in his theory, as a person's approach towards a certain reward or outcome. Since the important thing in the value component is the result or reward, parents may have an attitude about the value achieved by their children as a result of their efforts. This attitude is related to how the child's achievement is evaluated by the parent according to his/her own emotional, cultural or social perspective.

When these three components of the theory are considered together, the basic dynamics that determine parents' motivation towards their children's life processes become more understandable. If a parent believes that his/her child's effort will lead him/her to success, thinks that he/she can reach a certain goal in the future as a result of this effort, and considers the result that the child will achieve important for himself/herself, it can be said that he/she has high parenting motivation.

Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were conducted to examine the construct validity of the scale. In this context, the study group of the study was formed with 475 participants so that the statistical analyses required by the scale development process could be performed reliably. After the completion of the EFA phase, a different study group with the same qualifications was formed for confirmatory factor analysis (CFA) in order to test the construct validity of the scale. The study group for CFA consisted of 350 parent participants. These participants were selected among individuals who were not involved in the EFA process and had similar demographic characteristics. In addition, a pilot study group of 50 parents was formed to evaluate the comprehensibility and appropriateness of the draft scale form. The pilot study was conducted to determine the clarity of the scale items and how they were perceived by the participants.

According to the results of the EFA, it was decided that the PBI had a three-factor structure by taking into account the theoretical foundations and examining the factors with eigenvalues greater than 1. The factor loadings of 24 items were determined by EFA and M22 and M24, which had factor loadings below 0.30 or loaded on more than one factor, were excluded from the analysis and the EFA process was repeated. It was seen that the three-factor structure obtained by excluding items M22 and M24 in the EFA process of EBÖ could explain 59.01% of the total variance. Since the factor loading values of all items were above the threshold value of .40 accepted in the literature, it was concluded that the construct validity of the scale was achieved. When the distribution of the items

to the factors was analysed, it was determined that the scale measured the determined structure. In the process of naming the factors, the content of the items collected under each factor and the context of expectancy theory (Vroom, 1964) were taken as basis. The 22-item structure obtained after the exploratory factor analysis was re-examined with confirmatory factor analysis. After the Confirmatory Factor Analysis, the Chi-square divided by degrees of freedom (χ^2/df) was found to be 3.618. When the fit indices obtained in the model are examined, GFI (Goodness-of-Fit Index) value shows that the model provides a good fit. CFI (Comparative Fit Index) and IFI (Incremental Fit Index) values were calculated as 0.944 and 0.945, respectively, and since both values are above 0.90, it can be said that the model provides a good fit. The NFI (Normed Fit Index) value obtained was 0.925, indicating that the fit level of the model was good. RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) value was calculated as 0.061 with CFA analyses. McDonald's Omega (ω) and Cronbach's Alpha (α) coefficients were calculated to evaluate the internal consistency and reliability of the parental expectancy scale. Both coefficients being 0.70 and above indicate that the scale is reliable. Test-retest reliability was analysed to evaluate the stability of the scale over time. In this context, the scale was reapplied to the same group of participants after a certain period of time after the first application and Pearson correlation coefficients between the two measurements were calculated. The results obtained show that the scale provides consistent measurements over time.

DOI: <https://10.34137/jilses.1696788>

Geliş Tarihi: 10 Mayıs 2025

Received: 10 May 2025

Kabul Tarihi: 29 Haziran 2025

Accepted: 29 June 2025

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Gürhan, E., Çelikel, O. S. ve Acar, E. (2025). Tarihsel Bir Miras Olarak Adabımuâşeret: Selçuklu ve Osmanlı Dönemlerinde Değerler Eğitimi. The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 11(1), 43-50. <https://10.34137/jilses.1696788>



Tarihsel Bir Miras Olarak Adabımuâşeret: Selçuklu ve Osmanlı Dönemlerinde Değerler Eğitimi

Ethem GÜRHAN¹ Osman Saadettin ÇELİKEL² Ergün ACAR³

Öz

Bu çalışma, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde çocuklara verilen adabımuâşeret eğitiminin tarihsel, pedagojik ve sosyo-kültürel boyutlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel tarihsel araştırma deseniyle yürütülen çalışmada, döneme ait birincil ve ikincil kaynaklar doküman analizi yöntemiyle incelenmiş ve tematik analizle değerlendirilmiştir. Bulgular, adabımuâşeret eğitiminin sadece okul ortamlarında değil; aile, mahalle, cami ve saray gibi sosyal yapılarda da çok katmanlı şekilde yürütüldüğünü göstermektedir. Eğitimde örtük öğrenme, rol model alma, görev temelli öğrenme ve nasihat yoluyla değer aktarımı ön planda yer almıştır. Saygı, temizlik, sabır, nezaket ve sosyal sorumluluk gibi değerler, bireyin hem ahlaki gelişimi hem de toplumsal bütünleşmesi açısından temel hedefler olarak öne çıkmıştır. Elde edilen bulgular, tarihsel eğitim anlayışının günümüz değerler eğitimiyle büyük ölçüde örtüştüğünü ve kültürel sürdürülebilirlik açısından özgün katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda, geçmişte uygulanan bu çok katmanlı değer aktarım sisteminin günümüz eğitim politikalarına kültürel zenginlik kazandırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Adabımuâşeret, Selçuklu, Osmanlı, değerler eğitimi, çocuk terbiyesi

Etiquette as a Historical Heritage: Values Education in the Seljuk and Ottoman Periods

Abstract

This study explores the historical, pedagogical, and socio-cultural dimensions of etiquette education (adabımuâşeret) provided to children during the Seljuk and Ottoman periods. Employing a qualitative historical research design, the study analyzes primary and secondary sources through document and thematic analysis. Findings reveal that etiquette education was delivered not only through formal institutions such as schools and madrasas but also through broader social environments including family, mosques, neighborhoods, and palace schools. Instructional practices emphasized implicit learning, role modeling, task-based experience, and moral storytelling. Values such as respect, cleanliness, patience, courtesy, and social responsibility were central to both moral development and social integration. The results indicate a significant overlap between historical educational practices and contemporary values education, underscoring the potential of this heritage to enrich current educational policies. The study concludes that these multi-layered historical models of values transmission can offer culturally rooted insights for modern pedagogy.

Key words: Etiquette, Seljuk Empire, Ottoman Empire, values education, child training

¹ Dr. Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ethemgurhan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5870-3986>

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, oscelikel2@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-8556-9459>

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ergunacar44@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-3782-6107>

Giriş

Toplumların kültürel sürekliliğini sağlayan en temel dinamiklerden biri, bireylere çocukluk çağlarından itibaren kazandırılan sosyal davranış ve ahlâk eğitimidir. Bu eğitimin çekirdeğinde yer alan kavramlardan biri olan adabımuâşeret, bireyin toplumsal yaşam içinde sergilemesi gereken saygılı, ölçülü, edepli ve erdemli davranışlar bütünüdür (Kotan, 2023). Bu kavram, bireyin sadece bireysel değerlerini inşa etmekle kalmaz; aynı zamanda topluma uyum sağlaması, sosyal rolleri benimsemesi ve sorumluluk bilinci kazanması açısından da kritik bir eğitim alanıdır (Güngör, 1995). Adabımuâşeret eğitimi, bireyin karakter inşasını destekleyen, toplumla olan ilişki dengesini kuran ve sosyal etkileşimi düzenleyen bir eğitimsel içerik sunar. Bu eğitimin geleneksel yapısı, bireyin küçük yaşlardan itibaren model alma, gözlem yapma ve sosyal deneyimlerle öğrenme yollarıyla kazandığı davranış kalıplarından oluşur. Sadece okul sınırları içinde değil, aile, mahalle, cami, çarşı ve saray gibi farklı sosyal alanlarda örtük öğrenmeyle aktarılan bu değerler, bireyin hem öz denetimini geliştirir hem de toplumla olan ilişkilerini uyumlu hale getirir (Koçer, 1994; Kaya, 2020).

İslam medeniyetinde gelişen klasik eğitim anlayışı, bilgi ile ahlaki birbirinden ayırmaz. Bilgi, salt entelektüel bir edinim olarak değil; ahlaki sorumluluğu da beraberinde getiren bir "emanet" olarak kabul edilir. Bu bağlamda, Gazâlî gibi öncü düşünürler, eğitimi salt zihinsel bir faaliyetin ötesine taşıyarak bireyin ruhsal ve etik boyutunu da kapsayacak şekilde tanımlarlar (Gazâlî, 2020). Özellikle çocukluk döneminde edep, haya, tevazu ve sabır gibi değerlerin kazandırılması, bu anlayışın temelidir. Bu pedagoji, bireyi hem Tanrı ile olan ilişkisinde bilinçli kılar hem de toplumsal hiyerarşi içinde uygun davranışlar sergileyebilen bir birey olarak donatır. Adabımuâşeret eğitiminin tarihsel olarak en sistemli uygulandığı dönemler, Selçuklu ve Osmanlı dönemleridir. Bu dönemlerde eğitim, yalnızca mektep veya medreseyle sınırlı kalmamış; mahalle imamı, anne-baba, komşular, esnaf gibi farklı sosyal figürlerin aktif rol aldığı yaygın bir öğrenme ortamı oluşmuştur. Özellikle sıbyan mektepleri ve medreseler hem dini bilgilerin hem de sosyal davranış kalıplarının kazandırıldığı yerlerdir. Mektep hocasının öğrenciye karşı duruşu, medrese talebesinin hocasına gösterdiği hürmet, bu eğitimin önemli birer göstergesidir (Akyüz, 2012). Saray okulları (Enderun) ise bu eğitimin zirvesini temsil eder. Yönetici elitin yetiştirildiği bu kurumlarda sadece bilgi ve sanat değil, aynı zamanda nezaket kuralları, protokol eğitimi, beden dili, toplumsal temsil becerisi gibi sosyal sermaye oluşturan unsurlar da eğitim programının parçasıydı (Uzunçarşılı, 1988). Bu bakış açısından adabımuâşeret, sıradan vatandaşın saray mensubuna kadar herkesi kuşatan, toplumsal dokuyu birlikte tutan bir eğitim aracı olarak öne çıkmaktadır. Eğitimin bu denli yaygın ve çok katmanlı bir yapıda verilmesi, bireyde davranış dönüşümünü kalıcı hale getirmiştir. Bu noktada Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, tarihsel eğitim uygulamalarını anlamlandırmada işleve sahiptir. Bandura'ya göre bireyler, sosyal ortamda davranış modellerini gözlemleyerek, taklit yoluyla öğrenirler (Bandura, 1977). Bu bağlamda mahalle bakkalı, cami hocası, annenin sabırlı davranışı ya da komşunun misafirperverliği, çocuk için yaşanmış pedagojik deneyimlerdir. Osmanlı eğitim düzeninde dikkat çeken bir diğer husus ise "nasihatname" ve "menkıbe" gibi anlatıların eğitimde yaygın olarak kullanılmasıdır. Bu anlatılar sayesinde değerler soyut ilkeler olarak değil; somut, hikâyeleştirilmiş ve duygusal olarak içselleştirilebilecek biçimde sunulmaktaydı. Bugün "storytelling" ya da "yaşantı temelli öğrenme" olarak adlandırılan bu tekniklerin kökeni, kadim eğitim geleneklerine dayanmaktadır (Kaya, 2020). Batı dünyasında ise adabımuâşeret kavramına denk düşen uygulamalar, 16. yüzyıldan itibaren ortaya çıkan "görgü kitapları" (courtesy books) üzerinden gelişmiştir. Bu kitaplar, çocuklara ve gençlere toplumsal beklentilere uygun davranma, hitabet, sofrada adabı, giyinme tarzı gibi sosyal kodları öğretmeyi amaçlamıştır. Norbert Elias'ın uygarlık süreci çerçevesinde bu kitaplar, bireyin toplumsal içselleştirme sürecinin yazılı metinler aracılığıyla kurumlaşmasını simgeler (Elias, 1994). Bu benzerlik, Doğu ve Batı toplumlarının farklı tarihsel kültürel kaynaklardan beslense de bireyin sosyal davranış kalıplarını kazanmasına yönelik ortak bir hassasiyete sahip olduğunu göstermektedir. Modern eğitim sistemlerinde "değerler eğitimi" şeklinde adlandırılan bu pedagoji, etik duyarlılık, sosyal sorumluluk, empati, öz denetim gibi becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu anlamda adabımuâşeret, sadece bir gelenek değil; aynı zamanda çağdaş eğitim teorilerinin de temelini oluşturan bir değer aktarım aracıdır (Lickona, 1991; Veugelers, 2007). Ancak çağdaş sistemler bu aktarımı daha çok bilişsel stratejiler üzerinden sürdürürken, geleneksel yapılarda duygusal ve davranışsal bileşenler daha baskındır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, eğitim politikalarının kültürel temellere dayandırılmasının eğitimde daha etkili ve kalıcı sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Bu durum, özellikle yerli ve millî değerler temelinde şekillenen bir eğitim modelinin, toplumsal uyum ve bireysel denge açısından stratejik bir gereklilik olduğuna işaret eder. Selçuklu ve Osmanlı deneyimlerinin, bugün hayata geçirilen "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" gibi eğitim politikalarında yeniden değerlendirilmesi hem tarihsel sürekliliği hem de toplumsal tutarlılığı sağlayacaktır (MEB, 2023).

Tüm bu gerekçeler ışığında, bu araştırmanın temel sorusu şu şekilde şekillendirilmiştir:

"Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde adabımuâşeret eğitimi hangi kurumlar aracılığıyla, hangi içerik ve yöntemlerle gerçekleştirilmiştir ve bu tarihsel birikim günümüzdeki değerler eğitimi anlayışıyla nasıl ilişkilendirilebilir?"

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde uygulanan adabımuâşeret eğitimini tarihsel, sosyo-kültürel ve pedagojik yönleriyle analiz ederek; geçmişten günümüze uzanan bir değer aktarım sürecini ortaya koymak ve bu birikimin çağdaş eğitim politikalarına etkilerini değerlendirmektir.

Yöntem

Bu araştırma, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde çocuklara yönelik adabımuâşeret eğitiminin tarihsel ve pedagojik boyutlarını incelemek amacıyla nitel tarihsel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, geçmişe ait olayları, süreçleri ve uygulamaları anlamlandırmak için belge ve metinlerin sistemli analizine dayanır (Best & Kahn, 2006; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Çalışmada tarihsel bağlam, sosyo-kültürel yapı ve pedagojik uygulamalar arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla doküman analizi temelli bir araştırma deseni benimsenmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel bir tarihsel çözümleme çalışması olup doküman analizi yöntemi üzerine kuruludur. Bu kapsamda, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerine ait birincil kaynaklar (eğitimle ilgili nasihatnameler, ahlâk kitapları, seyahatnameler ve fermanlar) ve ikincil kaynaklar (akademik makaleler, kitaplar ve tezler) incelenmiştir. Belgelerin sistematik taranmasıyla, adabımuâşeret eğitiminin kurumsal, içeriksel ve yöntemsel boyutları tarihsel bağlam içinde değerlendirilmiştir.

Veri Kaynakları

Çalışmada kullanılan belgeler üç ana kaynaktan toplanmıştır:

- Birincil Kaynaklar: İmam Gazâlî'nin İhya-u Ulûmi'd-Din adlı eseri, Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi, Osmanlı saray eğitimiyle ilgili arşiv belgeleri, ahlak risaleleri ve döneme ait görgü kitapları.
- İkincil Kaynaklar: Türk eğitim tarihi, değerler eğitimi ve sosyal ahlak üzerine yapılmış çağdaş akademik çalışmalar (örn. Akyüz, 2012; Kaya, 2020; Başboğa, 2019).
- Arşiv ve Kütüphane Kayıtları: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Konya Yusuf Ağa Yazma Eser Kütüphanesi'nde yer alan fermanlar ve Osmanlı eğitim belgeleri; ayrıca Milli Kütüphane dijital koleksiyonları.

Veri Analizi

Toplanan dokümanlar, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir (Braun & Clarke, 2006). Analiz süreci dört aşamada yürütülmüştür:

1. Verilerin kapsamlı şekilde okunması,
2. Kodlama sisteminin oluşturulması,
3. Kodlardan temaların türetilmesi (örn. "ahlaki değer aktarımı", "örnekleme yoluyla eğitim", "kurumsal çeşitlilik"),
4. Temaların tarihsel ve pedagojik bağlamda yorumlanması.

Tarihsel veriler, dönemin kültürel ve dini arka planıyla birlikte değerlendirilmiş; yalnızca olayların kronolojisi değil, pedagojik anlamları da yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada araştırma geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Öncelikle, veri çeşitliliği (data triangulation) ilkesi doğrultusunda farklı türde kaynaklar (birincil, ikincil, arşivsel) karşılaştırılarak analiz edilmiştir (Lincoln & Guba, 1985). Elde edilen bilgiler, dönemin sosyal bağlamıyla tutarlılığı açısından çapraz denetlenmiştir. Belgelerin orijinal dildeki nüshalarına ulaşılmış; çeviri metinlerde ise bilimsel çeviriler esas alınmıştır. Ayrıca, bulguların yorumlanmasında pedagojik kavramsal çerçeveye uygunluk gözetilmiştir. Araştırmacılar arasında herhangi bir görüş ayrılığı da meydana gelmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu makalede etik kurul onayına gerek yoktur.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde çocuklara verilen adabımuâşeret eğitimiyle ilgili analiz edilen tarihsel belgeler ve metinlerden elde edilen bulgular tematik çerçevede sunulmuştur. Temalar; eğitim kurumları, eğitim içeriği, öğretim yöntemleri ve tarihsel süreklilik ekseninde sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

Eğitim Kurumları ve Sosyal Terbiye Mekanizmaları

Araştırmada analiz edilen kaynaklar, adabımuâşeret eğitiminin çok katmanlı ve yaygın bir sosyal yapı içinde gerçekleştiğini göstermektedir. Eğitim, sadece mektep ve medrese ile sınırlı kalmamış; aile, mahalle, cami ve saray gibi farklı kurumlar aracılığıyla yürütülmüştür (Koçer, 1994; Kaya, 2020). Bu bulgu, eğitimin sadece formel kurumsal bir faaliyet değil; aynı zamanda yaygın ve enformel sosyal ortamlar üzerinden yürüyen çok boyutlu bir değer aktarımı olduğunu göstermektedir. Bu durum, günümüz eğitim sistemlerinde aile-okul-toplum iş birliği vurgusunun tarihsel bir kökene dayandığını ortaya koymaktadır.

- **Sıbyan Mektepleri:** Bu kurumlar, erken çocukluk döneminde temel dinî bilgilerle birlikte davranış eğitiminin verildiği kurumlardır. Selamlaşma, büyüklere hürmet, temizlik gibi değerler, öğretmenlerin tutumları ve ders dışı gözlemler yoluyla örtük biçimde kazandırılmıştır (Akyüz, 2012). Bu kurumlarda doğrudan ders anlatımı kadar öğretmenin model davranışı ve gözleme dayalı pedagojik yöntemlerin ön planda olması, bugünkü karakter eğitiminde "öğretmen örnekliliği" ilkesine karşılık gelmektedir.
- **Medreseler:** Daha ileri yaşlardaki öğrencilerin eğitim aldığı bu kurumlarda, ilimle birlikte vakar, ölçülülük ve saygı gibi davranış kalıpları da aktarılmıştır. Talebinin hocasına olan davranış biçimi, aynı zamanda topluma nasıl davranılacağına bir simülasyonu olarak değerlendirilmiştir (Gazâlî, 2020). Medreselerdeki disiplin anlayışı, bilgi kadar kişilik inşasına da önem verildiğini gösterir. Bu da eğitimde "erdemli birey" yetiştirme misyonunun sadece modern değil, köklü bir gelenek olduğunu desteklemektedir.
- **Saray Okulları (Enderun):** Devlet idaresinde görev alacak bireylerin yetiştirildiği bu kurumlarda, yüksek düzeyde görgü kuralları, protokol eğitimi ve sosyal temsil becerileri kazandırılmıştır. Özellikle nezaket, sabır, vakur duruş gibi değerler eğitim programının önemli bir parçasıydı (Uzunçarşılı, 1988). Enderun'daki görgü eğitimi, bireyin yalnızca bilgiyle değil aynı zamanda estetik, zarafet ve sosyal sorumlulukla donatılması gerektiğini vurgulayan bütüncül bir yaklaşımı yansıtır. Bu da 21. yüzyıl becerileri içinde yer alan sosyal ve duygusal yeterliklerin tarihsel karşılığıdır.
- **Aile ve Mahalle:** Eğitim, ailede başlamakta; anne ve babanın rol model davranışları, çocuğun toplumsal normları edinmesinde belirleyici olmaktadır (Güngör, 1995). Mahalle imamı, esnaf ve komşular da çocuğun davranışlarını şekillendiren sosyal figürler olarak önemli bir işleve sahiptir. Mahallenin sosyal pedagojik bir alan olması, bugünkü "öğrenen topluluk" anlayışıyla paralellik göstermektedir. Özellikle informal öğrenmenin etkisini göz ardı etmemek gerekmektedir.

Adabımuâşeret Eğitiminde İçerik

Adabımuâşeret eğitimi kapsamında çocuklara kazandırılmaya çalışılan temel değerler arasında saygı, temizlik, toplumsal sorumluluk ve dil kontrolü öne çıkmaktadır. Bu değerler seti, bireyin hem iç disiplinini hem de toplumsal uyumunu hedefleyen bir değer eğitimi sisteminin benimsendiğini göstermektedir. Aynı değerler günümüzde çağdaş değerler eğitimi kuramlarında da (ör. Lickona, 1991) merkezi yer tutmaktadır.

- **Saygı ve Nezaket:** Büyükleme konuşma biçimi, selam verme adabı, öğretmene karşı saygılı duruş gibi örnek davranış kalıpları. Bu tür davranış normları, sosyal ilişkilerde çatışmaları azaltan ve birlikte yaşama kültürünü pekiştiren bir işleve sahiptir.
- **Temizlik ve Düzen:** Beden ve elbise temizliği, cami ve ev adabı, sofrada oturma düzeni gibi bireysel hijyen ve sosyal tertip alışkanlıkları. Temizlik anlayışı sadece fiziksel değil, ahlaki bir sembol olarak da işlenmiş; bu yönüyle çevre bilinci ve sağlıklı yaşam gibi çağdaş konularla ilişkilidir.
- **Toplumsal Sorumluluk:** Misafirperverlik, komşuya yardım, paylaşma, vakıf kültürü gibi sosyal bütünleşmeyi güçlendiren davranışlar. Bu değerler, sosyal sermayeyi artıran unsurlar olup günümüzde toplumsal bütünleşme ve dayanışma politikalarının temelini oluşturmaktadır.

- Dil ve Davranış Kontrolü: Gereksiz konuşmaktan kaçınma, öfke kontrolü, tevazu ve sabır gibi içsel disiplin becerileri. Bu tür beceriler bugün "duygusal zekâ" ve "öz düzenleme" gibi psikoeğitsel becerilerle açıklanmaktadır. Tarihsel bağlamda bu becerilerin kazandırılması, eğitimde bireyin içsel yönelimlerine de önem verildiğini kanıtlamaktadır.

Bu içerikler, dönemin İslam ahlakına dayalı değer sistemiyle doğrudan örtüşmekte ve eğitimin temel amacının “iyi insan” yetiştirmek olduğunu ortaya koymaktadır (Gazâlî, 2020; Lickona, 1991).

Öğretim Yöntemleri ve Değer Aktarımı

Analiz edilen metinler, adabımuâşeret eğitiminin genellikle örtük öğrenme, model alma ve sosyal deneyim yoluyla gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramıyla uyumlu olarak, bireyler sosyal ortamlardaki davranış kalıplarını gözlem ve taklit yoluyla edinmişlerdir. Bu bulgu, öğrenmenin sadece bilişsel bir süreç değil; sosyal etkileşimlerle şekillenen bir davranış edinimi süreci olduğunu doğrular. Günümüzde bu yaklaşım, karakter eğitimi ve değerler eğitimi kuramlarında da etkin biçimde kullanılmaktadır.

- Nasihatnameler ve Menkıbeler: Eğitimde doğrudan emir ya da kurallardan çok, hikâyeleme ve nasihat yoluyla ahlaki mesajlar verilmiştir. Bu anlatılar, çocukların zihin dünyasında değerlerin içselleştirilmesini kolaylaştırmıştır. Bugünkü "storytelling pedagogy" uygulamalarının tarihsel versiyonu olarak görülebilir. Değerlerin duygusal ve bilişsel olarak içselleştirilmesinde etkili bir araçtır.
- Görev Temelli Öğrenme: Çarşıdan alışveriş yapmak, misafire hizmet etmek, mahalle büyüğünü ziyaret etmek gibi küçük görevler, çocuklara sosyal sorumluluk bilinci kazandırmada kullanılmıştır (Kaya, 2020). Bu yaklaşım, bugünkü proje ve hizmet temelli öğrenme modellerine benzer şekilde, deneyimsel öğrenmeyi teşvik etmektedir.
- Toplumsal Denetim ve Gözlem: Mahalle imamı, yaşlı komşular ve esnaf gibi figürler, çocuğun sosyal davranışlarını yönlendiren gözlemleyici roller üstlenmiştir. Bu yapı, bugünkü rehberlik sistemlerinin tarihsel izdüşümü olarak görülebilir. Bu uygulama, günümüzdeki okul dışı öğrenme alanları ve rehberlik uygulamalarıyla örtüşmektedir. Ayrıca, değer eğitiminin bireysel değil kolektif bir süreç olduğunu da göstermektedir.

Tarihsel Süreklilik ve Günümüzle İlişki

Bulgular, Selçuklu ve Osmanlı döneminde uygulanan adabımuâşeret eğitiminin günümüz değerler eğitimi anlayışıyla büyük ölçüde örtüştüğünü göstermektedir. Bugün eğitim sistemlerinde vurgulanan saygı, empati, sabır, sosyal sorumluluk ve öz denetim gibi değerler, geçmişte de eğitimin merkezinde yer almıştır (Lickona, 1991; Veugelers, 2007). Bu paralellik, eğitimde yerli ve milli değerlerin, evrensel eğitim hedefleriyle bağdaştırılabileceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla değerler eğitimi politikaları sadece evrensel değil, tarihsel ve kültürel tabanlı olarak da yeniden yapılandırılabilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bu geçmiş tecrübeleri dikkate alması, eğitim reformlarında tarihsel derinliğin önemini göstermektedir.

Bu tarihsel benzerlikler, çağdaş değerler eğitimi politikalarının yalnızca evrensel modellerden değil; aynı zamanda yerel-kültürel köklerden de beslenmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitim reformları yerli ve millî değerlerin aktarımında bu tarihsel birikimi yeniden değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Örneğin Türkiye Yüzyılı Maarif modeli çerçevesinde değerler eğitime ciddi anlamda yer verilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Bu araştırma, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde çocuklara verilen adabımuâşeret eğitiminin tarihsel, kurumsal ve pedagojik boyutlarını incelemiş; çok katmanlı bir değer aktarım sisteminin varlığını ortaya koymuştur. Bulgular, adabımuâşeretin yalnızca bireysel bir ahlak öğretisi değil; toplumsal düzenin sürdürülebilirliğini sağlayan bir sosyalleşme mekanizması olarak işlev gördüğünü göstermektedir.

Dönemin eğitim anlayışı; sıbyan mektepleri, medreseler ve saray okulları gibi kurumsal yapılarda, aile ve mahalle gibi sosyal çevrelerle iç içe geçmiş şekilde yapılandırılmıştır. Bu yapılar aracılığıyla saygı, temizlik, sabır, nezaket ve sosyal sorumluluk gibi temel değerler, örtük öğrenme, rol modelleme, hikâyeleme ve görev temelli öğrenme gibi yöntemlerle çocuklara kazandırılmıştır. Eğitim, bireyin “iyi insan” ve “ahlaklı yurttaş” olması yönünde şekillendirilmiş; bireysel gelişim, toplumsal uyum ve kültürel devamlılık hedeflenmiştir (Gazâlî, 2020; Kaya, 2020).

Tarihsel veriler, günümüzdeki değerler eğitimi uygulamalarıyla Osmanlı ve Selçuklu eğitim pratikleri arasında güçlü paralellikler olduğunu göstermektedir. Lickona'nın (1991) karakter eğitimi modelinde öne çıkan “bilme–hissetme–uygulama” üçlüsü, klasik İslam eğitim anlayışının “ilim–ahlak–amel” yaklaşımıyla örtüşmektedir. Bu

durum, eğitim politikalarının kültürel temelli yeniden inşasında tarihsel kaynaklardan istifade edilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Müfredat Entegrasyonu: Araştırmada geçmişte bu değerlerin doğrudan değil, örtük biçimde kazanıldığı görülmüştür. Bugünün eğitim ortamları ise açık ve tematik öğrenmeyi mümkün kılmaktadır. Sosyal bilgiler, din kültürü ve hayat bilgisi derslerinin içeriklerinde adabımuâşeret konularına daha çok yer verilmeli; öğrencilerin tarihsel değerlerle günümüz normlarını karşılaştırarak öğrenebilecekleri içerikler oluşturulmalıdır.
2. Öğretmen Yetiştirme Programları: Adabımuâşeret eğitiminin model alma ve sosyal ortamda öğrenme temelli olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin pedagojik rehberlik rolü, geleneksel eğitime duyarlılıkla yeniden yapılandırılmalıdır. Bu yüzden eğitim fakültelerinde değerler eğitimi, ahlaki gelişim kuramları ve tarihsel eğitim uygulamaları modül hâline getirilmeli; öğretmen adayları hem kuramsal hem uygulamalı düzeyde bu alanlara hazırlanmalıdır (Fraenkel et al., 2012).
3. Aile Katılımı: Araştırmada aile ve mahalle çevresinin değer aktarımında belirleyici rol oynadığı; bu işlevin modern rehberlik modelleriyle örtüştüğü görülmüştür. Bu yüzden ailelerin değerler eğitimi sürecine daha aktif biçimde katılabilmesi için okul-aile iş birliğini önceleyen rehberlik programları geliştirilmelidir. Tarihsel nasihatname ve hikâyeler aile seminerlerinde pedagojik uyarlamalarla sunulabilir.
4. Eğitsel Materyal Geliştirme: Araştırmada geçmişteki eğitimin hikâyeleştirme ve görev verme temelli olduğu tespit edilmiştir. Bu da çağdaş drama temelli öğrenme yaklaşımlarıyla bütünleştirilebilecek zengin bir tarihsel arka plan sunmaktadır. Bu bağlamda Osmanlı ve Selçuklu dönemine ait menkıbeler, hikâyeler ve edebi eserler sadeleştirilerek çocuk kitaplarına dönüştürülmeli; sınıf içi etkinlikler ve drama uygulamalarında kullanılmalıdır.
5. Yerel Eğitim Politikaları: Bulgular, mahalle, cami, esnaf gibi yerel figürlerin geçmişte değer aktarımında etkili olduğunu göstermektedir. Bu sosyal hafızanın eğitimle yeniden canlandırılması, yerli ve millî değerlerin aktarımını güçlendirecektir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın değerler eğitimi politikaları, yerel tarihî birikimleri göz önünde bulundurarak bölgesel uygulamalara açık hâle getirilmeli ve böylece kültürel mirasın eğitim yoluyla yaşatılması sağlanmalıdır.
6. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları: Selçuklu ve Osmanlı'daki değer aktarımı yaklaşımlarının çağdaş eğitim kuramlarıyla örtüşmesi, Türkiye'nin bu alandaki birikimini küresel düzlemde görünür kılmak için önemli bir fırsattır. Türkiye'nin tarihsel eğitim uygulamaları, farklı kültürlerin karakter eğitimi modelleriyle karşılaştırmalı olarak analiz edilmeli ve akademik literatürde daha görünür hâle getirilmelidir.

Kaynaklar

- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000 – M.S. 2012*. Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Başboğa, F. (2019). Erken Cumhuriyet dönemi çocuk yayınlarında adabımuâşeret eğitimi. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 15(29), 115–134. https://ctad.hacettepe.edu.tr/15_29/03-basboga050719.pdf
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in education (10th ed.)*. Pearson.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Elias, N. (1994). *The civilizing process*. Blackwell.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. McGraw-Hill.
- Gazâlî, İ. (2020). *İhya-u Ulûmi'd-Din (Orijinal eser 11. yy)*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Güngör, E. (1995). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. Ötüken Neşriyat.
- Koçer, H. A. (1994). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu*. MEB Yayınları.

- Kotan, F. Y. (2023). *Osmanlı'daki Âdâb-ı Muâşeret Kuralları*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://aileokulu.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/02/osmanlidaki-adab-i-muhaseret-kurallari.pdf>
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Turanalp, M. F. (2019). Şarkılarla Dinî ve Ahlakî Değer Aktarımı: Barış Manço Örneği. *Bilimname*, (37), 685–724. <https://doi.org/10.28949/bilimname.520307>
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devleti'nin saray teşkilâtı*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education. *Compare*, 37(1), 105–119. <https://doi.org/10.1080/03057920601061893>

Extended Abstract

In the context of educational history, the transmission of values and ethical conduct has consistently been a crucial dimension of both formal and informal pedagogy. Among the various traditions of moral education, the concept of adabımuâşeret—a term broadly referring to codes of etiquette, social manners, and ethical behavior—holds a central place in Islamic cultural and educational thought. Unlike contemporary models that often separate cognitive and affective domains, classical Islamic education emphasized an integrated approach to personal development, prioritizing the cultivation of both intellect (akıl) and character (ahlak). This study explores how adabımuâşeret education was institutionally and socially embedded in the educational systems of the Seljuk and Ottoman periods and considers its relevance for contemporary values education.

The primary objective of this study is to examine how children in the Seljuk and Ottoman eras were educated in adabımuâşeret and how these historical frameworks can inform modern educational practices. Specifically, the study addresses the question:

Through which institutional structures, curricular content, and instructional methods was etiquette education delivered to children in the Seljuk and Ottoman periods, and how can this historical legacy contribute to today's values education?

Drawing upon social learning theory (Bandura, 1977), character education theory (Lickona, 1991), and culturally responsive pedagogy (Veugelers, 2007), the study situates adabımuâşeret education within a multidimensional pedagogical discourse. The Islamic triad of knowledge–ethics–action (ilim–ahlak–amel) is also used as a conceptual lens to analyze educational aims and strategies.

This research employs a qualitative historical design, utilizing document analysis and thematic coding to investigate primary and secondary sources. Primary data includes archival texts such as İhya-u Ulûmi'd-Din by al-Ghazali, educational treatises, royal edicts, and travelogues. Secondary sources include academic works on Turkish educational history, Islamic pedagogy, and values education. A total of 32 documents were examined and coded under categories such as institutional settings, moral content, instructional strategies, and socio-cultural context.

The findings demonstrate that adabımuâşeret education in the Seljuk and Ottoman periods was characterized by a multilayered, community-based, and integrative approach. Rather than being confined to formal schooling, the transmission of moral values occurred through a broad societal network, including family units, neighborhood communities, religious institutions, and palace schools.

Sıbyan mektepleri (primary religious schools) taught basic religious knowledge along with behavioral etiquette.

Medreses conveyed not only jurisprudence and theology but also instilled virtues like moderation, humility, and respect. Enderun (palace schools) focused on grooming elite administrators and courtiers in advanced protocol, patience, and composure. Core values included respect for elders, cleanliness, hospitality, emotional restraint, and collective responsibility. These values were not only taught explicitly but also embedded in daily interactions and community expectations. Teaching practices were aligned with implicit learning, role modeling, narrative pedagogy (through nasihatnameler and moral tales), and task-based learning. Children learned ethical behavior by serving guests, accompanying elders, and fulfilling neighborhood duties under supervision—providing practical,

emotionally resonant learning experiences. When viewed through the lens of modern educational paradigms, the adabımuaşeret framework exhibits significant alignment with contemporary values education models. For example, the character education model developed by Lickona (1991), which emphasizes moral cognition, emotional resonance, and ethical action, reflects a similar holistic orientation. Moreover, the principle of culturally responsive education—emphasized by scholars such as Veugelers (2007)—underscores the importance of rooting moral education in students’ historical and cultural heritage.

This study concludes that adabımuaşeret education represents a deeply rooted, culturally embedded form of values transmission that has enduring pedagogical relevance. The integrated, community-centered, and character-driven approach of Seljuk and Ottoman educational systems offers valuable insights for designing culturally grounded and ethically effective modern curricula. As education systems worldwide grapple with questions of identity, morality, and civic responsibility, drawing from indigenous traditions such as adabımuaşeret may provide both cultural continuity and pedagogical depth.

DOI: <https://10.34137/jilses.1679832>

Geliş Tarihi: 19 Nisan 2025

Received: 19 April 2025

Kabul Tarihi: 29 Haziran 2025

Accepted: 29 June 2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Research Type: Research Article

Tozluoğlu, E. ve Güven, S. (2025). Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Ülke ve İl Geneli Sınavların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 11(1), 51-70. <https://10.34137/jilses.1679832>



Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Lise Düzeyi Ülke ve İl Geneli Sınavların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi *

Ercan TOZLUOĞLU¹ Semra GÜVEN²

Öz

Bu çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında lise kademesinde uygulanan merkezi sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerini incelemektedir. Çalışma, Giresun'da farklı lise türlerinde görev yapan 13 Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik ve Tarih öğretmeni ile yürütülen nitel bir durum çalışmasıdır. Veri toplama sürecinde öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin açık uçlu soruların öğrenci kazanımlarını ölçme yeterliliği, kapsam geçerliği, güvenilirliği, öğrenci düzeyine uygunluğu, sisteme dönüt sağlama ve objektiflik açısından farklı görüşler sunduğunu göstermektedir. Öğretmenler, açık uçlu soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi açısından önemli olduğunu belirtirken, bu soruların ayırt edicilik ve zorluk seviyelerinin düşük olmasının, değerlendirme sürecinde nesnelliği zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, lise türlerine özgü soru havuzları oluşturulmasının, değerlendirme süreçlerinde yapay zeka destekli sistemlerin kullanılmasının ve öğretmenlerin değerlendirme konusunda daha fazla eğitim almasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, araştırma, açık uçlu soruların değerlendirme süreçlerinde daha etkili hale getirilmesi için öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Açık Uçlu Soru; Program Değerlendirme; Eğitim Programları ve Öğretim; Öğretmen Görüşü; Kazanım Değerlendirme

Evaluation of Country And Province-Wide Exams at Secondary Level Comprising of Open-Ended Questions Based On Teachers' Opinions

Abstract

This study examines teachers' perspectives on the introduction of open-ended questions in centralized exams during the 2023-2024 academic year. Conducted as a qualitative case study, it involves 13 teachers of Turkish Language and Literature, Mathematics, and History from various high schools in Giresun. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis to determine teachers' views on learning outcome measurement, content validity, reliability, student appropriateness, system feedback, and objectivity. The findings reveal that while open-ended questions promote higher-order thinking skills, their low difficulty and discrimination levels pose challenges for accurate assessment. Teachers highlight concerns regarding subjectivity in grading and emphasize the need for more structured evaluation criteria. Additionally, suggestions include developing differentiated question pools tailored to specific high school types, implementing AI-supported grading systems, and providing further training for teachers on assessment methods. The study underscores the importance of refining open-ended question assessments to enhance their effectiveness and fairness within standardized exams, contributing to the broader discourse on educational evaluation practices.

Key words: Open-Ended Question; Curriculum Evaluation; Curriculum And Instruction; Teacher Opinion; Evaluation of Learning Outcomes

* Bu makale Gazi Üniversitesi Genç Araştırmacılar Kongresi'nde (Ankara, 2024) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

¹ , Uzman, Gazi Üniversitesi, ercan.tozluoglu@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3032-0446>

² . Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, sguven@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6939-1578>

Giriş

Eğitim ülkelerin, toplumların ve bireylerin geleceklerine yön veren en etkili sistematik araçtır. Bu sistemin kurumsal düzeydeki yansıması olan öğretim programları ise hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşan düzeneklerdir (Ornstein & Hunkins, 2016). Bu yönüyle bir sistemi ortaya koyan öğretim programlarının belirlenen hedef ve amaçlara ulaşması için ortaya konan çabanın karşılığının ne ölçüde alındığının tespit edildiği ve sisteme dönüt sunarak süreklilik kazandırması yönünden oldukça önemli olan değerlendirme öğesinin diğer tüm öğelerle uyumlu olması beklenmektedir (Ertürk, 2017). Dolayısıyla ortaya konan hedefleri tespit edebilecek nitelikte ölçme uygulamalarının değerlendirme süreçlerine ışık tutması gerekmektedir.

Eğitim programının hedefleri ulusal ve uluslararası kriterlere göre belirlenmektedir. Bunlar bireylerin eğitim süreçleri sonunda sahip olmaları gereken özellikleri göstermektedir. Bu kapsamda Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (MYK, 2018), 21. Yüzyıl Becerileri (Gelen, 2018), 2023 Eğitim Vizyon Belgesi (MEB, 2023 Eğitim Vizyonu, 2017) oldukça önemli belgelerdir. Bu dokümanların üzerinde durdukları temel noktaların ise yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, üretkenlik ve takım çalışması gibi üst düzey düşünme becerileri ile yine üst düzey yeterliklerin öğrencilere kazandırılması olduğu görülmektedir. Üst düzey beceriler aynı zamanda analiz, değerlendirme ve sentez düzeylerinde üst düzey öğrenmeleri gerektirmektedir (Sönmez, 2022). Bu düzeydeki öğrenmelerin ne kadar gerçekleştiğinin ve bahsi geçen niteliklerin öğrencilere ne derecede kazandırıldığının tespiti için yapılan okul/kurum düzeyinde ölçme uygulamaları olduğu gibi ortaokuldan liseye geçiş ve liseden yükseköğretime geçişte referans değer olarak kullanılan merkezi ölçme araçları da bulunmaktadır. Okul/kurum düzeyindeki ölçme araçları ders ya da zümre öğretmenleri tarafından hazırlanmakta iken ulusal seviyede gerçekleştirilen merkezi sınavlar program geliştirme uzmanları, ölçme değerlendirme uzmanları, alan uzmanları ve diğer eğitim personeli tarafından hazırlanmaktadır. Bu sınavların çok büyük kitlelere uygulanmasından dolayı değerlendirme süreçlerinin hızlandırılması için yalnızca çoktan seçmeli sorular kullanılarak hazırlanmaktadır. Ancak bu sınavlarda öğrencilerin göstermiş oldukları performansla ders bazında alınan ortalama puanlar üzerinden bakıldığında öğretim programlarının pek de beklendiği etkiyi gösterecek şekilde sonuçlar ortaya koymadığı anlaşılmaktadır.

Geri besleme etkisi (washback effect) nedeniyle öğrencilerin öğrenmelerini ölçme araçlarına göre düzenledikleri ve seçici algılarını yalnızca sınav durumlarında karşılarına çıkacak olan bölümlere odakladıkları bilinmektedir (Huang, 2019). Bir başka deyişle sınavda ne tür bir davranış göstermeleri gerekiyorsa hazırlıklarını buna göre yapmaktadırlar. Ancak bu durum da yalnızca ölçme aracının özelliklerine yoğunlaşılmasına neden olmakta ve öğretim programının eğitim sürecinin en başında belirlediği amaçlara ulaşılmasını engellemektedir. Özellikle ortaöğretimden üniversiteye geçiş için değerlendirme amacıyla kullanılan sınavlarda öğrencilerin ortaya koydukları ders bazlı ortalamalar (ÖSYM, 2023) eğitim programlarının istenen başarı düzeyinde olmayabileceğine işaret etmektedir. Yani en başta hedeflenen üst düzey kazanımlara ulaşıp ulaşılamadığı kontrol edilemezken daha alt düzey kazanımların da istenen seviyede erişilemediği anlaşılmaktadır. Ayrıca PISA gibi disiplinlerarası mantık yürütmeye dayanan soruların sorulduğu uluslararası sınavlarda son yıllarda elde edilen başarının istenen düzeylerde olmayışı (OECD, 2022) öğretim programlarının belki de yeterli düzeyde uygulanmadığını göstermektedir.

Bu nedenler göz önüne alındığında uzun zamandır ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin ders kazanımlarına erişme düzeylerini belirlemek için kullanılan çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurma ve eşleştirme türündeki sorular yerine 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ilk defa açık uçlu ve uzun cevap gerektiren sorular ülke geneli ve il geneli sınavlarda merkezi değerlendirme maksadıyla kullanılmaya başlanmıştır. Bu değişikliğin yukarıda da bahsedilen pek çok nedeni bulunmaktadır. Özetle liselerden mezun olan öğrencilerin hem çalışma alanlarında hem de yükseköğretim kurumlarında kendilerine ve eğitim gördükleri alana dair ifade oluşturmalarında gözlenen yetersizlikler, web araçlarının kullanım sıklığı ve kolaylığı göz önünde bulundurulduğunda bilginin büyük çabalar sarf edilmeden erişilebilir olması ve üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımların değerlendirilmesi gerekliliği bu nedenlerden bazılarıdır. Daha önce denenmiş merkezi sınavlar ve elde edilen bulgular, öğrenci notlarının değerlendirici yanlılığı içerdiğinin düşünülmesi, yükseköğretime geçiş sisteminde yapılacak ve tek sınav uygulamasına son verecek yeni bir değerlendirme sistemi arayışı, uluslararası sınavlarda aranan başarının yakalanamayışı bu sebeplerden bazılarıdır.

Açık uçlu sorular olarak nitelendirilen yazılı soruların özellikle analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel kazanımlara erişim düzeyinin ölçüldüğü durumlarda kullanıldığı bilinmektedir (Aydın, 2019). Yazılı sınavlar öğrencilerin bildiklerini yorumlayarak ve yeniden yapılandırarak aktarmalarını gerektirdiğinden diğer tüm ölçme araçlarına göre kazanımlara erişimiyle ilgili daha kapsamlı veri sunmaktadır (Çakan, 2020). Ayrıca bu soruların ölçme amacına göre tercih edilebilecek yanıtları sınırlandırılmış ve sınırlandırılmamış olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Açık uçlu sorular her ne kadar üst düzey düşünme ve ifade becerilerini ölçmeye oldukça

elverişli olsa da eğitim ortamlarının kalabalık yapısı bu soru türüyle hazırlanmış ölçme araçlarının değerlendirme sürecini bir hayli uzatmakta ve değerlendirici için oldukça vakit alan bir süreç haline gelmektedir. Bu bakımdan avantaj ve dezavantajları göz önüne alınarak açık uçlu sorularla yapılacak olan sınav uygulamalarının en iyi yararı sağlayacak şekilde düzenlenmesi için öğretmenlerin de görüşlerine başvurularak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve öğretim kademelerinin kendi hedefleri genelden özele doğru bir yapıda ülkenin temele aldığı felsefi bakış açısı, öğrencilerin gelişim dönemleri ve öğrenme özellikleri, konu alanının gerekleri, toplumun ve ekonominin getirdiği şartlar ve elbette eğitim tarihinin öğrettikleri göz önüne alınarak belirlenmektedir (Oral & Yazar, 2017). Bu amaçlar bir yandan öğretimi yönlendirirken diğer yandan da öğrenme düzeyinin tespit edilmesi için bir ölçüt oluştururlar (Demirel, 2020). Bu hedefler kendi içlerinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç başlık altında kademeli olarak sınıflandırılmakta (Sönmez, 2022) ve hedef kategorisine uygun ölçme yöntemiyle erişim düzeyi tespit edilmektedir. Okullarda üzerinde en yoğun şekilde durulan kategori olan bilişsel beceriler kendi içlerinde bilme, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez olarak birbirinin ön koşulu olacak şekilde altı aşamaya ayrılmaktadır. Bunlardan daha basit zihinsel aktivite gerektirenler alt düzey ve daha yoğun bilişsel çaba gerektirenler ise üst düzey beceriler olarak adlandırılmaktadır.

Tablo 1: Bloom Taksonomisine Göre Hedefler (Sönmez, 2022)

Alt Düzey Zihinsel Hedefler	Üst Düzey Zihinsel Hedefler
Bilme	Analiz
Kavrama	Sentez
Uygulama	Değerlendirme

Tablo 1’den anlaşılacağı üzere bilgiyi hatırlama, kavramların ne anlama geldiklerini bilme ve öğrenilenleri yeni durumlara uyarlamak alt düzey zihinsel becerilerken öğrenilenleri parçalara ayırma, bilgiye değer atfetme ve yeni bilgi oluşturma eylemleri ise üst düzey beceriler olarak adlandırılmaktadır (Gündoğdu, 2015). Hangi bilişsel hedef düzeyine yönelik kazanım ve öğrenme yaşantıları düzenlendiyse ölçme ve değerlendirme süreçlerinin de buna uygun olması beklenmektedir.

Eğitimde kullanılan ölçme araçları farklılıkları belirlemede kullanılan, ilgili hedefin özellikleriyle uyumlu, öğrencileri öğrenmeye motive eden ve öğrenci düzeyine uygun hazırlanması gereken materyallerdir (Çakan, 2020). En sık kullanılan araçlar çoktan seçmeli testler, doğru/yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri, kısa cevaplı maddeler, yazılı sınavlar (açık/uzun cevaplı sorular), sözlü sınavlar ve ödevlerdir. Tablo 2 bu ölçme araçlarını ve bunların temel özelliklerini özetlemektedir.

Tablo 2: Eğitimde Ölçme Araçları (Çakan, 2020’den uyarlanmıştır)

Ölçme Aracı	Ölçmeyi Amaçladığı Hedef Türü	Avantajları	Dezavantajları
Çoktan Seçmeli Testler	-Bilme, Kavrama, Uygulama, Analiz, Değerlendirme, Sentez	-Objektif olarak değerlendirilebilir. -Puanlama hatası sıfıra yakındır. -Çok sayıda kişiye kısa sürede uygulanıp değerlendirilebilir. -Çok sayıda soru sorularak kapsam geçerliği artırılabilir.	-Şans başarısına açıktır. -Üst düzey düşünme becerilerini (eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, mantıksal ve üstbilişsel düşünme) ölçmeye elverişli değildir. -Hazırlanması oldukça uzun sürer.
Doğru/Yanlış Maddeleri	-Bilme -Kavrama	-Objektif olarak puanlanabilir. -Hazırlanması, uygulanması ve puanlanması kolaydır. -Çok sayıda soru sormak mümkündür.	-Alt düzey bilişsel becerilerin ölçülmesi için uygundur. -Şans başarısına açıktır.
Eşleştirme Maddeleri	-Bilme -Kavrama	-Objektif olarak puanlanabilmektedir.	-Şans başarısına açıktır.

			-Hazırlanması ve uygulanması kolaydır.	
Kısa Cevaplı Maddeler (Boşluk Doldurma)	-Bilme -Kavrama -Uygulama	-Madde hazırlanması ve değerlendirilmesi kolaydır. -Çok sayıda soru sorulabilir.	-Üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesi için elverişli değildir.	
Yazılı Sınavlar (Açık/Uzun Cevaplı Sorular)	-Bilme -Kavrama -Uygulama -Analiz -Değerlendirme -Sentez	-Tüm üst düzey zihinsel becerileri ölçebilmektedir. -Hazırlanması kısa zaman alır.	-Puanlanması uzun sürmektedir. -Objektif ifadeler içermediğinden değerlendirici yanlılığına açıktır. -Soru sayısı az olduğundan kapsam geçerliği düşüktür.	
Sözlü Sınavlar	-Bilme -Kavrama -Uygulama -Analiz -Değerlendirme -Sentez	-Öğrenciye kendi cevabını oluşturma özgürlüğü sağlandığından üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesine elverişlidir.	-Heyecan gibi sınav dışı faktörler devreye girebilir. -Soru sayısı az olduğundan kapsam geçerliği düşüktür.	
Ödevler	-Bilme, Kavrama, Uygulama, Analiz, Değerlendirme, Sentez	-Öğrenciyi araştırmaya ve keşfetmeye yönlendirir. -Üst düzey zihinsel becerilerin ortaya konması esastır.	-Fazla miktarda olduğunda öğrencinin sosyalleşmesini engellemektedir.	

Tablo 2'nin ortaya koyduğu şekilde üst düzey zihinsel hedeflerin ölçülmesi için uygun görülen sınav tekniklerinden biri de açık uçlu/uzun cevaplı sorulardır. Literatürde bu tür soruların hangi amaçlarla kullanıldığını ve ne gibi sonuçlar elde edildiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Güler (2019), açık uçlu/uzun cevaplı sınavları aynı zamanda yazılı sınavlar olarak nitelendirmekte ve bu sınavın öğrencilerin belli puan karşılıkları olan tüm soruları kendi ifadelerini ve kompozisyon yeteneklerini kullanarak cevaplayabilecekleri klasik yazılı sınavlar ile öğrencilere pek çok soru arasından kendilerini daha yeterli hissettikleri tercihi sınavlar olarak iki sınav türünden bahsetmektedir. Bu sınav türü öğrencilere kendi ifadelerini oluşturma şansı tanıdığı için motivasyonu arttırmakta ve öğrencilerin sınava ilişkin kaygı düzeylerini arttırmaktadır. Bu tip sınavlar öğrencilerin analiz, değerlendirme ve sentez düzeyindeki üst düzey öğrenmelerini ölçmek için oldukça önemlidir. Yazılı sınavlar şans başarısı ihtimalini en aza indirirken öğrencilere daha fazla çalışmaya teşvik etmekte ve üst düzey bilişsel davranışların ölçülmesine imkan tanımaktadır. Başol (2019) ise yazılı sınavlar hazırlanırken ve puanlanırken dikkat edilmesi gereken pek çok önemli detay olduğundan bahsetmektedir. Sınav hazırlanırken puanlama kriterlerini gösteren cevap anahtarının da hazırlanması; önce sınavların bir bölümünün aynı sorusu puanlanmadan gözden geçirilip sınıf düzeyi tespit edilerek iyi ve kötü olarak nitelendirilebilecek öğrenci cevaplarının değerlendirici yanlılığına sebep olmasının önüne geçilmesi; sınav puanlanırken öğrencilerin isimlerinin bilinmemesi ve öğrencilere dönüt vermek maksadıyla en fazla yanlış yapılan soruların not edilmesi gerekmektedir. Uzun cevaplı sorular hazırlanırken uygun hedef taksonomisi göz önünde bulundurularak sınav türünün de özelliği dikkate alınarak analiz, değerlendirme ve sentez gibi üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik sorular hazırlanmalı ve bu tarz sınavlar süreç değerlendirmenin bir parçası olarak kabul edilerek öğrencinin stres düzeyi azaltılmaya çalışılmalıdır. Öte yandan literatürde yazılı ifade ve yazma becerilerini ölçme maksadı dışında uzun cevap gerektiren sorulardan oluşmuş sınavların öğrencilere uygulanmasının bu tarz sınavların uygulama ve değerlendirme güçlükleri gibi dezavantajlarını ön plana çıkaracağını belirten görüşler de mevcuttur (Özçelik, 2016).

Açık uçlu ya da uzun cevaplı soruların özellikle üst düzey düşünme becerilerini ve yine üst düzey bilişsel kazanımları ölçmeye yönelik olarak kullanıldığı pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları bu soru tiplerinin tek başlarına bir ölçme aracı olarak kullanılması taraftarıyken bazıları ise diğer soru tipleriyle birlikte kullanılmalarının daha anlamlı olacağına işaret etmektedir. Konuyu süreç değerlendirme yönteminin bir parçası olarak ele alan Altıntaş (2022), yürüttüğü çalışmada açık uçlu soruların hem üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi için hem de sınıf içi uygulamalarda değerlendirme rubrikleriyle birlikte öğrencilere başarı durumlarıyla ilgili detaylı dönüt verilmesi maksadıyla kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Birgili (2014), ise açık uçlu sorularla çoktan seçmeli soru tipleri üstbilişsel becerilerin ölçülmesi bakımından kıyasladığı yüksek lisans tezinde açık uçlu soruların öğrencilerin bilişsel strateji ve öz-kontrol özelliklerini daha fazla işe koşmalarını sağladığı ve çoktan seçmeli sorulara göre daha fazla kaygı uyandırdığı için yine daha yoğun ders çalışmaya motive

ettiğini belirtmektedir. Öte yandan uygulama ve puanlama kolaylığı ile çok fazla soru sorulabilmesi bakımından diğer kazanım değerlendirme teknikleri tamamen göz ardı edilmemekle birlikte hedef taksonomilerinin üst basamaklarında yer alan analiz, değerlendirme ve sentez düzeyi kazanımlara erişim düzeylerini tespit edebilmek için öğrencilerin kendi düşüncelerini yine kendi ifadeleriyle belirttikleri uzun cevaplı soruların kullanılması her ne kadar uygulaması kolay ancak değerlendirmesi nispeten zor olsa da büyük bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Berberoğlu ve İş Güzel, 2009). Karaman ve Büyükkıdık (2023)'ın öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında açık uçlu sorulardan oluşan sınavları hangi amaçlarla ve ne şekilde kullandıklarını inceledikleri çalışmada da üst düzey becerilerin ölçülmesinin temel amaç olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin kendilerini açık uçlu soruların hazırlanması ve değerlendirilmesi konularında tam anlamıyla yeterli bulmadıkları da ortaya çıkan sonuçlardır. Öğretmenlerin bu yönlerini geliştirmeye yönelik deneysel çalışmalarında Çakır ve Cengiz (2016), deney gruplarında yer alan öğretmenlere açık uçlu soruların kullanımıyla ilgili bir kurs vermeden önce ve verdikten sonra yaptıkları gözlemlerde öğretmenlerin hem soruları daha amaçsal ve net bir şekilde sorduklarını hem de öğrencilerin daha katılımcı olduklarını tespit etmişlerdir.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalardan biri de 2017 yılında Liselere Geçiş Sınavı'nda sorulan açık uçlu ya da kısa cevaplı soruları konu edinmektedir. İlgili araştırmada merkezi sınavlarda uzun cevap gerektiren soruların bir yandan öğrenciler tarafından değerlendirici yanlılığına sebep olabileceği düşüncesiyle endişesiyle karşılanırken diğer yandan da öğrencilerin duruma adapte olmak için kendi ders çalışma stillerini yeni soru tiplerine göre uyarlayacaklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir (Koyuncu, 2019). Ancak açık uçlu soru tipine öğrencilerin olumsuz tepkiler verdiğini kazanım ölçmede yetersiz olduğu ve puanlayıcı yanlılığının giderilemeyeceği görüşlerinin dile getirildiği çalışmalar da mevcuttur (Karadağ, Boz Yüksekdağ, Akyıldız, ve Ibileme, 2021). Bu değerlendirici yanlılığının ortadan kaldırılması ve tarafsız bir şekilde değerlendirme yapılabilmesi için özellikle yapay zekâ destekli uygulamaların da kullanıldığı otomatik değerlendirme çalışmalarını incelediği araştırmalarında Gobbo vd. (2023) alanın henüz gelişmekte olduğunu ancak yürütülen çalışmalarda kullanılan yöntemlerin umut vadettiğini belirtmektedir. Shilo (2015), ise meselenin açık uçlu soruları değerlendirmekten önce onları amaca uygun olarak doğru bir şekilde hazırlamak gerektiğini belirtmektedir. Sınıf ortamında öğretmenler tarafından kullanılan 273 açık uçlu soruyu analiz ettiği araştırmasında en çok karşılaşılan hataların soruların eylem ifadeleri içermemesi ve kimi sorularda da yalnızca konu başlıklarından bahsedilmesi olduğundan bahsetmektedir. Uzun cevaplı soruların merkezi sınavlarda kullanılmasını sistematize etmeyi amaçlayan Karadeniz (2016), bu sınavların başta soru yazarı, puanlayıcı ve puanlama kontrolörü olmak üzere farklı uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yapılan araştırmalar da göstermiştir ki açık uçlu sorular üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesi, öğrencilerin ifade edici dil potansiyellerinin gelişimi ve yine öğrencileri kitap okumaya ve araştırmaya motive etmesi yönünden eğitim ortamlarının vazgeçilmezleridir. Ancak hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yaşanabilecek bu konudaki bilgi eksikliğinden ötürü amaca uygun soru yazılamaması, süre yetmemesi ve puanlayıcı yanlılığı gibi dezavantajların ortadan kaldırılması için önlemler alınması gerektiği de anlaşılmaktadır.

Çalışmanın Amacı

MEB, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ilk defa ülke geneli ve il geneli düzenlenen sınavlarda ortaöğretim kurumlarında yazılı sınavları (açık uçlu/uzun cevaplı) kullanmayı tercih etmiştir. Bu kararı almasında en büyük etkenlerden biri de öğretim programlarında yer alan üst düzey zihinsel becerileri hedefleyen kazanımlarla ölçme araçlarının uyumlu olmamasıdır. Dolayısıyla uygulamadaki programın değerlendirme ögesinde büyük bir değişiklik gerçekleşmiştir. Ancak bu değişikliğin kendilerine doğrudan yansıdığı eğitimin hem ögesi hem de paydaşları olan öğretmenler tarafından nasıl karşılandığının değerlendirme süreçlerinin istenen sonuçları vermesi adına belirlenmesi gerekmektedir. Bu değişiklik, her ne kadar kazanım ve ölçme yöntemi uyumu sağlaması açısından olumlu bir adım olarak görülse de yapılan her değişikliğin açık bir sistem olan eğitimin dönüt mekanizmalarıyla denetlenmesinin uygun olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırma öğretmenlerin yeni bir uygulama olan açık uçlu soruların ülke ve il geneli sınavlarda ortaöğretim kademesinde kullanılması ile ilgili görüşlerini incelemeye ve ortaya çıkacak ortak görüşlerden yola çıkarak uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin öneriler getirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma bu bağlamda aşağıdaki alt problemleri cevaplamaya odaklanmıştır:

1. Öğretmenlerin ülke ve il geneli sınavların yazılı yoklama şeklinde yapılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul türü ve bransa göre öğretmenlerin sınavla ilgili en sık tekrarladıkları görüşler nelerdir?

Yöntem

Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Bu araştırma deseni araştırmacı gözlem, görüşme, doküman vb. yöntemlere başvurarak bir durumun betimlemesi için detaylı veri toplamakta ve durumun özelliklerini ortaya koymaktadır (Creswell, 2021). Büyüköztürk, vd. (2019) durum çalışmasını “bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği” araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Araştırmanın verileri 5 ana madde ve ikişer seçimsel alt maddeden oluşan 15 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Literatür taraması ve uzmanlarla yapılan ön görüşmelerden elde edilen çıkarımlar kullanılarak öğretmenler için bu görüşme formu hazırlanmıştır. Formda dikkate alınan temel nitelikler kazanım ve ölçme yönteminin uyumu, anlaşılabilirlik, kapsam geçerliği, uygulama yöntemi ve süresi ile puanlama yöntemidir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları 2 Program Geliştirme (PG) uzmanı, 1 Ölçme ve Değerlendirme (ÖD) uzmanı, 1 Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) alan uzmanı, 1 Tarih alan uzmanı ve 1 Matematik (MAT) alan uzmanı olmak üzere 6 uzman tarafından ifadelerin anlaşılabilirliği, düzeye uygunluğu, alana uygunluğu ve eklenebilecek sorular yönünden incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda oluşan görüşler aşağıda tablo halinde sunulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak ortak temalara ve kodlara ulaşılmıştır. Bu kodlar daha sonra okul türü ve ders türüne göre ayrı ayrı tablolaştırılarak incelenmiştir. Ortaya çıkan bulgular araştırmanın her bir alt amacına göre ayrı ayrı sunularak yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma evrenini Giresun’da görev yapmakta olan ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Amaçsal örnekleme yöntemiyle yedi lise türünden alanlarında ve görev yaptıkları sınıf düzeylerinde ülke ve/veya il geneli ortak sınav uygulanmış olan Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve Matematik branşlarından her bir okuldan üç öğretmen olacak şekilde çalışma grubunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Ancak çalışmaya gönüllü katılım gösteren her bir okul türünden en az bir öğretmen olmak kaydıyla 13 öğretmenle araştırma yürütülmüştür. Öğretmenlerin tamamı MEB’de en az 10 yıllık kıdeme sahip olanlar arasından tercih edilmiştir. Tablo 3 çalışma grubunu göstermektedir.

Tablo 3: Okul Türüne Göre Çalışma Grubundaki Öğretmenler

Okul Türü	Öğretmen Sayısı		
	Türk Dili ve Edebiyatı	Tarih	Matematik
Anadolu Lisesi (AL)	1	-	1
Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL)	-	1	1
Fen Lisesi (FL)	1	1	1
Güzel Sanatlar Lisesi (GSL)	-	-	1
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL)	1	1	1
Sosyal Bilimler Lisesi (SBL)	-	1	-
Spor Lisesi (SL)	1	-	-
Toplam	13		

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama süreci, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Creswell’e (2014) göre nitel araştırmalarda veri toplama süreci, araştırma sorularına en uygun yöntemlerin belirlenmesi, veri kaynaklarının seçilmesi ve sistematik bir şekilde veri elde edilmesi aşamalarını içermektedir. Bu doğrultuda, çalışmada öğretmenlerin ülke ve il geneli ortak yazılı sınavlar (OYS) hakkındaki görüşlerini derinlemesine anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacının belirli sorular doğrultusunda veri toplamasına olanak tanırken, aynı zamanda katılımcıların kendi deneyimlerini ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerine fırsat tanır (Creswell, 2014). Bu bağlamda, görüşmeler öğretmenlerin OYS’de kullanılan açık uçlu sorulara ilişkin deneyimlerini, değerlendirme süreçlerine yönelik düşüncelerini ve karşılaştıkları zorlukları anlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşme formunda öğretmenlere sınav sorularının kapsam geçerliği, puanlama süreçleri, öğrenci düzeyine uygunluk ve açık uçlu soruların eğitimdeki işlevselliği gibi konular hakkında açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Araştırmaya Giresun'daki 7 farklı lise türünden Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve Matematik branşlarından toplam 13 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların çeşitlendirilmesi, farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerini karşılaştırmalı olarak inceleyebilmek adına önemli görülmüştür. Büyüköztürk'e (2019), göre nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme stratejileri kullanılarak belirlenen katılımcılar, araştırma sorularına en iyi şekilde yanıt verebilecek bireylerden oluşmalıdır. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylece farklı okul türleri göz önünde bulundurularak öğretmenlerin sınav süreciyle ilgili çeşitli bakış açılarını paylaşmaları sağlanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin zaman kısıtları dikkate alınarak yüz yüze formatta gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık 30-45 dakika sürmüş ve görüşmelerin ses kayıtları alınarak daha sonra yazıya dökülmüştür. Katılımcıların mahremiyetini korumak adına tüm veriler anonimleştirilmiş ve etik kurallar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi, betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki farklı yöntemle gerçekleştirilmiştir. Creswell (2014), nitel veri analizinde temel olarak betimsel analiz, içerik analizi ve tematik analiz gibi yöntemlerin kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular önce betimsel analiz yöntemiyle kategorilere ayrılmış, ardından içerik analizi yapılarak temalar oluşturulmuştur. Betimsel analiz, görüşme verilerinin önceden belirlenmiş kategoriler doğrultusunda özetlenmesini ve sistematik bir şekilde sunulmasını amaçlayan bir yöntemdir (Creswell, 2014). Bu çalışmada, öğretmenlerin açık uçlu sorulara ilişkin görüşleri belirli temalar altında sınıflandırılarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Önceden belirlenen analiz çerçevesine göre, veriler aşağıdaki ana başlıklar altında ele alınmıştır:

- 1- Açık uçlu soruların kazanımları ölçme yeterliği,
- 2- Sınavın kapsam geçerliği ve değerlendirme süreçleri,
- 3- Puanlama süreci ve nesnellik,
- 4- Öğrenci düzeyine uygunluk,
- 5- Uygulama yöntemi ve süresi.

Betimsel analiz sürecinde, öğretmenlerin görüşleri bu temalar altında toplanmış ve doğrudan alıntılar kullanılarak bulguların güvenilirliği artırılmıştır. Böylece, öğretmenlerin sınav uygulamaları ve değerlendirme süreçleri hakkındaki düşüncelerinin net bir şekilde ortaya konması sağlanmıştır.

İkinci aşamada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel verilerden anlamlı temalar çıkarmaya yönelik sistematik bir tekniktir (Karasar, 2023). Bu bağlamda, görüşmelerden elde edilen veriler kodlanarak tekrar eden temalar ve alt kategoriler belirlenmiştir. Kodlama süreci, öğretmenlerin ifadelerindeki ortak kavramları ortaya çıkarmak amacıyla indüktif analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada tüm görüşme transkriptleri okunmuş ve veriler içindeki önemli kavramlar belirlenerek kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra, bu kodlar birleştirilerek ana temalar oluşturulmuş ve veriler arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Kodlama sürecinde veri güvenilirliğini sağlamak amacıyla, uzman görüşü alınarak kodlar arasındaki tutarlılık test edilmiştir. Büyüköztürk'e (2019), göre nitel veri analizinde kodlama sürecinin güvenilir olabilmesi için birden fazla araştırmacı tarafından bağımsız kodlamalar yaparak elde edilen bulguların karşılaştırılması önerilmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada iki bağımsız araştırmacı tarafından kodlama yapılarak ortaya çıkan temalar arasındaki uyum değerlendirilmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın cevaplamayı amaçladığı ilk alt problemi olan “Öğretmenlerin ülke ve il geneli sınavların yazılı yoklama şeklinde yapılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabını bulmak için öncelikle yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formunun (1) kazanım ölçme yeterliği, (2) kapsam geçerliği ve güvenilirlik, (3) puanlama ve değerlendirme, (4) öğrenci düzeyine uygunluk ve (5) uygulama yöntemi ve süresi boyutlarının her biriyle öğretmenlerin görüşleri tablolar halinde derlenmiştir.

Tablo 4: OYS'nin Kazanım Ölçme Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Lise Türü	Branş	
Anadolu Lisesi	Matematik	Orta düzeyde kazanım ölçmeye yöneliktir.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Müfredattaki konuları kapsayıcı olmasına rağmen homojen bir soru dağılımı bulunmamaktadır.
Fen Lisesi	Matematik	Bilgi ve kavrama düzeyinde yeterli olmasına rağmen analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında yetersiz.
	Tarih	Kazanımlara uygun sorular sorulmuştur. Ancak sorular bilgi düzeyi kazanımları ölçmeye yöneliktir. Tam anlamıyla açık uçlu sorular değildi.

	Türk Dili ve Edebiyatı	Kazanımlara uygundu ancak öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum.
Sosyal Bilimler Lisesi	Tarih	Tüm kazanımları ölçmeye yeterli sayıda soru bulunmamaktadır.
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Tarih	Kazanımları ölçmeye yeterli değildir.
	Matematik	Kazanımları ölçmeye ve hatta çalışan ile çalışmayanı ayırt etmeye yeterli nitelikte soru sorulmamıştır.
Güzel Sanatlar Lisesi	Matematik	Kazanımları ölçmeye genel anlamda yeterli olduğunu düşünüyorum.
Meslek Lisesi	Matematik	Belirlenen kazanımları ölçmeye yeterli.
	Tarih	Bilgi düzeyi kazanımları ölçmeye yönelik sorular sorulmaktadır. Tüm kazanım türlerine göre sorular sorulmamıştır.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Kazanımlara uygundu.
Spor Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı	Belirlenen kazanımları ölçmeye yeterlidir ancak daha çok bilgi düzeyi kazanımlara yönelmektedir.

Tablo 4'ten de anlaşılabacağı üzere OYS kapsamında öğrencilere yöneltilen soruların kazanımları ölçme yeterliği konusunda farklı lise türlerindeki ve farklı branşlardaki öğretmenlerin görüşleri arasında bazı noktalarda benzerlikler varken bazı konularda da farklı düşündükleri anlaşılmaktadır. Örneğin FL öğretmenleri genel itibarıyla sınavın kazanımlarla ilişkisinin zayıf olduğunu ve daha çok alt düzey kazanımların ölçülmesine yönelik olduğunu düşünürlerken MTAL, GSL ve SL'de görev yapan öğretmenlerin ise soruların belirlenen kazanımlara yönelik ölçme yapmaya yeterli olduğu kanısında oldukları anlaşılmaktadır. Çalışma grubu içerisinde bu özellik açısından OYS sorularını yeterli bulan öğretmen sayısı beş iken yeterli bulmayanların sayısının yedi olduğu görülmektedir.

Tablo 5: OYS'nin Kapsam Geçerliği ve Güvenirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Lise Türü	Branş	
Anadolu Lisesi	Matematik	Okul ve sınıf düzeyi göz ardı edildiğinden geçerlik de olumsuz etkilenmiştir.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Tüm lise türleri göz önüne alındığında aynı sınavın tüm öğrencilere uygulanması mantıklı değil. Soruların zorluk düzeyleri orta ve alt düzeydedir.
Fen Lisesi	Matematik	Kazanım sayısı düşünüldüğünde kapsam geçerliğinin geri planda kaldığı söylenebilir.
	Tarih	Yeterli sayıda soru sorulmamıştır. Senaryoların açıklanması öğrenciyi diğer konuları atlamaya sürüklemektedir.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Tüm kazanımları kapsayıcı değildi.
Sosyal Bilimler Lisesi	Tarih	Soru sayısı yeterli değildir. Tüm kazanımları ölçmeye imkân tanımamaktadır.
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Tarih	Soru sayısının da yetersiz olduğunu düşünüyorum.
	Matematik	Kolay sorulardan oluşan bir sınav olduğu için geçerliğinin düşük olduğuna inanıyorum.
Güzel Sanatlar Lisesi	Matematik	Bazı kritik kazanımları kapsayacak sorular bulunmamaktaydı.
Meslek Lisesi	Matematik	Soru sayısı az ve kapsam geçerliği düşük.
	Tarih	Soru niteliği ve sayısı kapsam geçerliğinin sağlanması için yeterli değildir.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Kapsam geçerliği yeterlidir.
Spor Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı	Bazı kazanımlara diğerlerinden fazla yer verilmesi kapsam geçerliğini olumsuz yönde etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmıştır.

OYS'nin kapsam geçerliği ve güvenilirlik niteliklerine ilişkin görüşler Tablo 5 üzerinde incelendiğinde öğretmenlerin güvenilirlik konusunda pek yorum yapmadıkları ancak büyük çoğunluğunun (12 kişi); tüm kazanımların ölçme işlemine dahil edilmemesi, üzerlerine soru sorulacak kazanımların senaryolar halinde öğrencilere daha önceden ilan edilmesi, lise türlerinin göz ardı edilmesi ve soru sayısının azlığı nedeniyle OYS'nin kapsam geçerliğinin orta ya da düşük olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Özellikle sınav-kazanım senaryolarının sınavdan önce öğrencilerle paylaşılmasının öğrencileri yalnızca soru sorulacak kazanımlara yoğunlaşmaya iterken diğer kazanımları ihmal etmelerine sebep olduğu sık belirtilen görüşlerdendir.

Tablo 6: OYS'nin Puanlama ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Lise Türü	Branş	
Anadolu Lisesi	Matematik	Cevap anahtarları detaylı değildi ve tüm çözüm yollarını içermiyordu.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Olası cevaplar cevap anahtarında yer alıyor. Ancak tüm olası cevapları anahtara yansıtmak pek de mümkün değil.
Fen Lisesi	Matematik	Gerekli tüm çözüm yolları cevap anahtarında yer almamaktadır.
	Tarih	Cevap anahtarı oldukça objektifti. Yorumu açık soru olmadığından sıkıntı yaşanmadı.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Cevap anahtarı yeterli olmakla birlikte tüm alternatif cevapları içerecek şekilde düzenlenmemiştir.
Sosyal Bilimler Lisesi	Tarih	Cevap anahtarları ihtimalleri de içerecek şekilde yeterli düzeydedir.
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Tarih	Puanlama yöntemi uygundur.
	Matematik	Cevap anahtarları yeterli detay içermektedir.
Güzel Sanatlar Lisesi	Matematik	Cevap anahtarları işlem adımlarının tamamına önem sırasına göre puanlama yapacak şekilde değildir.
Meslek Lisesi	Matematik	Cevap anahtarları tüm olası çözüm yollarını ve bunların puanlanma usullerini içermiyordu.
	Tarih	Cevap anahtarları lise türlerine göre uyarlanmamış.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Cevap anahtarları da yeterlidir.
Spor Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı	Puanlamanın uygun olduğunu düşünüyorum.

Tablo 6 incelendiğinde ise OYS'nin puanlama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun (yedi kişi) puanlama yöntemini ve MEB tarafından okullara gönderilen cevap anahtarını yeterli bulurken diğerleri ise tüm çözüm yolları ve olası cevapları kapsamaması nedeniyle cevap anahtarlarının açık uçlu soruları değerlendirmeye elverişli olması için yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine inanmaktadır.

Tablo 7: OYS'nin Öğrenci Düzeyine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Lise Türü	Branş	
Anadolu Lisesi	Matematik	Öğrenci seviyesine uygundur.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Farklı lise türleri olduğundan tüm öğrencilerin aynı sorulara cevap vermesi mantıklı değil. Anadolu lisesi öğrencileri için kolay sorulardır.
Fen Lisesi	Matematik	Çok net anlaşılır ve kolay sorulardır. Ancak tüm lise türleri için aynı şeyin geçerli olduğunu düşünmek yanlış olacaktır.
	Tarih	Sorular öğrencilerin kolaylıkla anlayabileceği şekildeydi.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğrenci düzeyine göre oldukça kolaydı.
Sosyal Bilimler Lisesi	Tarih	Lise türümüze göre öğrenci seviyesinin altındaydı.
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Tarih	Okul türleri düşünüldüğünde öğrenci düzeyleri dikkate alınmamış.
	Matematik	Sorular öğrenci düzeyine göre anlaşılırdır.
Güzel Sanatlar Lisesi	Matematik	Öğrencilerin rahatlıkla cevaplayabileceği sorulardı.

Meslek Lisesi	Matematik	Öğrenci düzeyine göre uygun olduğunu düşünüyorum.
	Tarih	Sorular anlaşılır olsa da beklenen cevapların niteliği öğrenci düzeyine uygun değildi.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğrenci düzeyine uygundur.
Spor Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğrencinin düzeyine uygun olduğunu düşünüyorum.

OYS'nin öğrenci seviyesine uygunluğu bakımından sorgulandığı öğrenci düzeyine uygunluk boyutuna ilişkin görüşler ise Tablo 7'de yer almaktadır. Öğretmenlerin tamamının soruların öğrencilerin kolaylıkla anlayıp cevaplayacakları şekilde ifade edildiklerini belirttikleri anlaşılmaktadır. Ancak farklı lise türlerinden öğrencilerin kazanımları edinme düzeylerini belirlemeye yeterli ayırt edicilikte olmadıkları ve özellikle üst akademik becerilere sahip öğrencilere eğitim veren liselerde soruların öğrencilere oldukça kolay geldiği öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Tablo 8: OYS'nin Uygulama Yöntemi ve Süresine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Lise Türü	Branş	
Anadolu Lisesi	Matematik	Yöntem ve süre genel anlamda uygundur.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Yöntem ve süre genel anlamda uygundur ancak kompozisyon bölümünde uzun yazı yazacaklar için belki problem oluşabilir.
Fen Lisesi	Matematik	Sorular fen lisesi öğrencisi için kolay olduğundan süre gayet yeterliydi.
	Tarih	Sınav süresi kullanılan sınav yöntemiyle uyumluydu.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Sınavın uygulama yöntemi ve süresi uygundu. Çünkü sorular öğrencilere kolay geldi.
Sosyal Bilimler Lisesi	Tarih	Yönteme göre sürenin yeterli olduğunu hatta öğrencilere kolay geldiğinden sürenin fazla olduğunu düşünüyorum.
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Tarih	Yöntem ve sürenin uygun olduğu görülmektedir.
	Matematik	Verilen süre soruların cevaplanması için yeterlidir.
Güzel Sanatlar Lisesi	Matematik	Yöntem ve sürenin uygun olduğunu düşünüyorum.
Meslek Lisesi	Matematik	Soru sayısına göre süre yeterliydi.
	Tarih	Süre yeterlidir.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Yönteme göre süre yeterlidir.
Spor Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı	Sürenin uygun olduğunu düşünüyorum.

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının OYS'nin uygulanış yöntemi ve süresinin uygun olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Özellikle sürenin yeterli hatta bazılarının göre fazla görülmesinin nedeninin soruların sayı olarak az ve zorluk derecelerinin düşük olmasına bağladıkları görülmektedir. Ancak yöntem ve süre özelinde olumsuz görüş bildiren bulunmamaktadır.

Tablo 9: Görüş ve Öneriler

Lise Türü	Branş	
Anadolu Lisesi	Matematik	Bu sınavların da ortaöğretim başarı puanına etkisi olması nedeniyle lise türlerinin göz önüne alınması ve öğrenci kapasitesine göre sorular sorulması gerekmektedir.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Edebiyat bağlamında insanın mutlak bir ölçümü olmadığından açık uçlu soruların nesnel bir ölçme için farklı yöntemlerle uyarlanması gerekmektedir.
Fen Lisesi	Matematik	Cevap anahtarlarının puanlayıcı yanlılığını ortadan kaldıracak nesnellikte hazırlanması gerekir. Sınavların tamamı okunduktan sonra cevap anahtarı oluşturulmalıdır. Böylece öğrencilerin de ortaya koydukları olası yeni çözümler de dahil edilebilir.

	Tarih	Senaryoların açıklanması öğrenciyi yalnızca soru çıkacak alanlara yoğunlaşmaya ve diğer alanları ihmal etmeye yönlendirmektedir. Senaryoların açıklanmaması gerekmektedir.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise türlerine göre ortak sınavların ayrıştırılması daha doğru olur.
Sosyal Bilimler Lisesi	Tarih	Senaryoların öğrencilere açıklanması uygulamasından vazgeçilmelidir.
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Tarih	Lise türleri dikkate alınarak sorular hazırlanmalıdır.
	Matematik	Soru sayısı ve zorluk dereceleri yeniden değerlendirilebilir.
Güzel Sanatlar Lisesi	Matematik	Birden fazla kazanımı ölçmeye yönelik sorular da sorulmalı.
Meslek Lisesi	Matematik	Cevap anahtarları olası çözüm yollarını da içerecek şekilde düzenlenmeli.
	Tarih	Sorular gibi cevap anahtarlarının da lise türlerine göre düzenlenmesi gereklidir. Üniversite sınavlarında olduğu gibi çoktan seçmeli sorular da sınavlarda yer alarak öğrencilerin bu sorulara da aşina hale gelmesi sağlanmalıdır.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Farklı lise türlerine göre sınavların yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.
Spor Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı	Her okul türüne göre farklı sınavların yapılması gerekir. Ders kitaplarının da lise türlerine göre değişiklik göstermesi gerektiğini düşünüyorum.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun son bölümünde yer alan görüş ve öneriler ise Tablo 9’da paylaşılmıştır. Ön plana çıkan öneriler incelendiğinde:

- 1- OYS düzenlenirken lise türleri göz önüne alınarak soruların ayırt edicilik ve zorluk düzeyleri ile kapsama alınacak kazanım sayısının belirlenmesi,
- 2- Cevap anahtarlarının puanlayıcı yanlılığını ortadan kaldıracak şekilde hazırlanması,
- 3- Sınav-kazanım senaryolarının öğrencilere açıklanmaması,
- 4- Birden fazla kazanıma odaklanan soruların da sorulması,
- 5- Cevap anahtarlarında olası çözüm yollarının ve yanıtların büyük bir kısmının yer alması,
- 6- Ders kitaplarının da lise türlerine göre farklılaştırılması gerektiğine dair öneriler ön plana çıkmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okul türü ve bransa göre öğretmenlerin sınavlarla ilgili en sık tekrarladıkları görüşler nelerdir?” sorusunun cevabını aramak için Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’den yararlanılmıştır.

Tablo 10: Öğretmenlerin OYS üzerine görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodları

Temalar	Kodlar
Kazanım ve Soru Eşleşmesi	Orta zorluk düzeyi Kolay zorluk düzeyi Homojen olmayan soru dağılımı Belirlenen kazanımlara ölçmeye yönelik Alt düzey bilişsel kazanımlar Ayırt edicilik düşük Kazanıma göre uygun
Sınavın Kapsam Geçerliği	Okul türüne göre soru zorluk düzeyi Kazanım sayısına oranla az sayıda soru Senaryoların açıklanmasının olumsuz etkisi Kritik kazanımlar kapsam dışı Kapsam geçerliği yeterli düzeyde
Puanlama	Uygun ve yeterli Objektif Olası cevaplar yer alıyor Tüm olası cevaplara yer verilmemiş Okul türüne göre uyarlama

Öğrenci Düzeyine Uygunluk	Düzeye uygun Kolay Lise türlerine göre zorluk göreceli
Sınavın Uygulanma Yöntemi	Yöntem uygun Süre yeterli Süre fazla

Öğretmenlerin OYS ile ilgili görüşleri içerik analizi yöntemiyle incelenerek görüşme formunun boyutları temaları oluşturacak şekilde kodlar elde edilmiştir. Tablo 10'a bakıldığında bu tema ve kodların “Kazanım ve Soru Eşleşmesi” teması içinde yer alan “Orta zorluk düzeyi, Kolay zorluk düzeyi, Homojen olmayan soru dağılımı, Belirlenen kazanımlara ölçmeye yönelik, Alt düzey bilişsel kazanımlar, Ayırt edicilik düşük, Kazanıma göre uygun” kodları olduğu; “Sınavın Kapsam Geçerliği” teması içinde yer alan “Okul türüne göre soru zorluk düzeyi, Kazanım sayısına oranla az sayıda soru, Senaryoların açıklanmasının olumsuz etkisi, Kritik kazanımlar kapsam dışı, Kapsam geçerliği yeterli düzeyde” kodları olduğu; “Puanlama” teması içinde yer alan “Uygun ve yeterli, Objektif, Olası cevaplar yer alıyor, Tüm olası cevaplara yer verilmemiş, Okul türüne göre uyarılama” kodları olduğu; “Öğrenci Düzeyine Uygunluk” teması içinde yer alan “Düzeye uygun, Kolay, Lise türlerine göre zorluk göreceli” kodları olduğu ve “Sınavın Uygulanma Yöntemi” teması altında yer alan “Yöntem uygun, Süre yeterli, Süre fazla” kodları olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Lise türlerine göre tema ve kodlar

Lise Türü	Sık Tekrarlanan Kod	Tema
Akademik Lise	Kolay zorluk düzeyi Orta zorluk düzeyi	Kazanım ve Soru Eşleşmesi
-Fen Lisesi -Anadolu Lisesi -Sosyal Bilimler Lisesi -Anadolu İmam Hatip Lisesi	Homojen olmayan soru dağılımı Alt düzey bilişsel kazanımlar Ayırt edicilik düşük Kazanıma göre uygun	
	Okul türüne göre soru zorluk düzeyi kolay Kazanım sayısına oranla az sayıda soru Senaryoların açıklanmasının olumsuz etkisi	Sınavın Kapsam Geçerliği
	Uygun ve yeterli Tüm olası cevaplara yer verilmemiş	Puanlama
	Kolay Orta zorluk Lise türlerine göre zorluk göreceli	Öğrenci Düzeyine Uygunluk
	Yöntem uygun Süre fazla	Sınavın Uygulanma Yöntemi
Tematik Lise	Belirlenen kazanımlara ölçmeye yönelik Alt düzey bilişsel kazanımlar Kazanıma göre uygun	Kazanım ve Soru Eşleşmesi
-Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi -Spor Lisesi -Güzel Sanatlar Lisesi	Kazanım sayısına oranla az sayıda soru Kritik kazanımlar kapsam dışı Kapsam geçerliği yeterli düzeyde	Sınavın Kapsam Geçerliği
	Uygun ve yeterli Olası cevaplar yer alıyor Tüm olası cevaplara yer verilmemiş	Puanlama
	Düzeye uygun Lise türlerine göre zorluk göreceli	Öğrenci Düzeyine Uygunluk
	Yöntem uygun Süre fazla	Sınavın Uygulanma Yöntemi

Lise türlerine göre sıklıkla tekrarlanan kodları incelemek ve farklı liselerde eğitim veren öğretmenlerin görüşleri arasında ne gibi farklılıkların olduğunu anlamak için Tablo 11'den yararlanılmıştır. Lise türleri görüşlerin genel doğası ve sınıflandırılmalarını kolaylaştırmak adına “Akademik Lise” (FL, AL, SBL ve AİHL) ve “Tematik Lise” (MTAL, GSL ve SL) olarak ikiye ayrılmıştır. Tablo incelendiğinde üst düzey akademik becerilere sahip olan öğrencilerin öğrenim gördüğü liselerde görev yapan öğretmenlerin OYS sorularının kazanımlara uygun, puanlamanın, yöntem ve sürenin yeterli ve öğrenci düzeyine göre olduğunu düşündükleri ancak yine soruların kolay ya da orta zorluk düzeyinde olduğunu, ayırt edicilik ve kapsam geçerliği özelliklerinin düşük olduğunu, sınav-kazanım senaryolarının açıklanmasının olumsuz etki yaptığını savundukları görülmektedir.

“Tematik Lise” grubunda görev yapan öğretmenlerin ise OYS sorularının belirlenen kazanımları ölçmeye uygun, puanlama, uygulama yöntemi ve sürenin yeterli, öğrenci düzeyine göre olduğunu düşündükleri ancak diğer yandan da yine soruların alt düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik olduğunu, kritik bazı kazanımları göz ardı ettiğini ve lise türlerine göre sınavın zorluğunun göreceli olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Tablo 12: Branşlara göre tema ve kodlar

Tema	Branş		
	Türk Dili ve Edebiyatı	Matematik	Tarih
Kazanım ve Soru Eşleşmesi	-Homojen olmayan soru dağılımı -Kazanıma göre uygun	-Orta zorluk düzeyi -Belirlenen kazanımları ölçmeye yönelik -Ayırt edicilik düşük -Kazanıma göre uygun	-Kolay zorluk düzeyi -Alt düzey bilişsel kazanımlar -Kazanıma göre uygun
Sınavın Kapsam Geçerliği	-Okul türüne göre soru zorluk düzeyi -Kazanım sayısına oranla az sayıda soru -Kapsam geçerliği yeterli düzeyde	-Okul türüne göre soru zorluk düzeyi -Kazanım sayısına oranla az sayıda soru -Kritik kazanımlar kapsam dışı	-Kazanım sayısına oranla az sayıda soru -Senaryoların açıklanmasının olumsuz etkisi
Puanlama	Uygun ve yeterli Olası cevaplar yer alıyor Tüm olası cevaplara yer verilmemiş	Uygun ve yeterli Tüm olası cevaplara yer verilmemiş	Uygun ve yeterli Objektif Okul türüne göre uyarlama
Öğrenci Düzeyine Uygunluk	Düzeye uygun Kolay Lise türlerine göre zorluk göreceli	Düzeye uygun Kolay Lise türlerine göre zorluk göreceli	Düzeye uygun Kolay Lise türlerine göre zorluk göreceli
Sınavın Uygulanma Yöntemi	Yöntem uygun Süre yeterli	Yöntem uygun Süre yeterli	Yöntem uygun Süre yeterli Süre fazla

Tablo 12 incelendiğinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin OYS sorularının kazanımlara uygun olduğunu, kapsam geçerliğinin yeterli düzeyde olduğunu, puanlamanın uygun olduğunu, öğrenci düzeyine uygun olduğunu, yöntem ve sürenin yeterli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öte yandan soru-kazanım dağılımının homojen olmaması, okul türüne göre soru sorulmaması ve cevap anahtarında olası tüm cevaplara yer verilmemesi ise eleştirilen yönlerdendir.

Matematik öğretmenlerinin en sık tekrarladığı görüşlere bakıldığında ise soruların kazanıma uygun olduğu ancak lise türlerine göre farklı sorular sorulması gerektiği, puanlamanın yeterli görülmesine rağmen farklı çözüm yollarını da içermesinin daha uygun olacağı, sınavın zorluk derecesinin lise türlerine göre değişiklik gösterdiği ve sınavın uygulanma yöntemi ve süresinin uygun olduğu görüşlerinin ağırlık kazandığı anlaşılmaktadır.

Tarih branşında ise soruların kazanımlara uygun olduğu ancak alt düzey kazanımlara yönelik oldukları, kazanım-soru senaryolarının açıklanmasının uygun olmadığı, puanlamanın uygun ve yeterli görüldüğü, sınavın zorluk derecesinin lise türlerine göre değişiklik gösterdiği ve uygulama yöntemi ile sürenin uygun olduğu sık tekrarlanan görüşler arasındadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, lise kademesinde uygulanan ülke ve il geneli ortak yazılı sınavların (OYS) açık uçlu sorularla uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini derinlemesine incelemiştir. Yedi lise türünde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve Matematik branşlarından toplam 13 öğretmenden oluşan çalışma grubundan bu çalışma için özel olarak uzman görüşleri alınarak ve pilot uygulama gerçekleştirilerek geliştirilen yarı yapılandırılmış “Ülke ve İl Geneli Sınavlarda Açık Uçlu Soru Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Çalışması Öğretmen Görüşme Formu” aracılığıyla veri toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin OYS'ye yönelik görüşlerinin karmaşık ve çok boyutlu olduğunu ortaya koyarken, mevcut literatürle de önemli ölçüde örtüşüğünü göstermektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun OYS'nin kazanımları ölçmedeki yetersizliğine vurgu yapması, açık uçlu ve uzun cevaplı soruların üst düzey düşünme becerilerini ölçmedeki potansiyelini ortaya koyan araştırmalarla (Altıntaş, 2022; Birgili, 2014) çelişmektedir. Açık uçlu sorular, öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerini harekete geçirdiği için eğitimde önemli bir ölçme aracı olarak görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin sınavda kullanılan soruların büyük ölçüde bilgi düzeyine odaklandığını belirtmesi, bu potansiyelin yeterince kullanılmadığını göstermektedir. Bu durum, değerlendirme sürecinde açık uçlu soruların etkili bir şekilde tasarlanıp uygulanmasının kritik bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, sınav sorularının genellikle hatırlama ve kavrama düzeyinde kaldığını, analiz ve sentez gerektiren soruların ise yeterli sayıda bulunmadığını ifade etmektedir. Bu, Bloom Taksonomisi 'ne göre alt düzey bilişsel becerilerin ön planda olduğu bir sınav yapısını işaret etmektedir. Oysaki, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilmesi için yalnızca bilgi ve kavrama düzeyinde değil, daha ileri düzeyde düşünme süreçlerini içeren sorulara da yer verilmelidir. Bu bağlamda, OYS'nin mevcut haliyle öğrencilerin derinlemesine öğrenme ve yorumlama becerilerini değerlendirmede sınırlı kaldığı söylenebilir. Öğretmenlerin bu eleştirisi, Berberoğlu ve İş Güzel'in (2009) üst düzey bilişsel kazanımlara erişim düzeyini belirlemek için açık uçlu soruların gerekliliğini vurgulayan çalışmasıyla da uyumludur. Söz konusu araştırmada, öğrencilerin yalnızca bilgiyi hatırlama ve tekrar etme düzeyinde değerlendirilmesinin yeterli olmadığı, onları daha karmaşık düşünme süreçlerine yönlendiren soruların akademik başarıyı daha sağlıklı bir şekilde ölçebileceği belirtilmektedir. Öğretmenlerin, mevcut sınav sisteminin öğrencilerin bu tür becerilerini ölçmekte yetersiz kaldığını ifade etmesi, değerlendirme sürecinde kullanılan soru türlerinin gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, açık uçlu soruların etkin bir şekilde kullanılabilmesi için soru içeriği ve kapsamının yeniden ele alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin sınavın tüm kazanımları kapsamadığına ve lise türleri arasındaki farklılıkları göz ardı ettiğine dair eleştirileri, yine Karadeniz (2016)'ın sınavların farklı uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından hazırlanması ve lise türlerine göre farklılaştırılması gerektiği önerisiyle paralellik göstermektedir.

Sınavın kapsam geçerliği konusundaki öğretmen görüşleri, Karadeniz'in (2016) merkezi sınavlarda uzun cevaplı soruların kullanımıyla ilgili önerileriyle örtüşmektedir. Karadeniz (2016), uzun cevaplı soruların tüm kazanımları kapsayacak şekilde çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Merkezi sınavların başarısı, yalnızca belirli konulara odaklanmak yerine, müfredatta yer alan tüm kazanımları ölçebilecek şekilde hazırlanmasına bağlıdır. Özellikle uzun cevaplı soruların, öğrencilerin farklı bilgi ve beceri alanlarındaki yetkinliklerini ölçmeye yönelik hazırlanması gerektiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınavların kapsamının genişletilmesi gerektiği yönündeki görüşleri, değerlendirme sürecinin daha dengeli hale getirilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin de sınav kapsamının belirli konularla sınırlı kalmasının öğrencilerin bazı konulara gereğinden fazla odaklanmasına, diğer konulara ise yeterince önem vermemesine neden olduğunu ifade etmesi bu öneriyle paralellik göstermektedir. Öğrenciler, sınavlarda hangi konuların daha fazla yer aldığını analiz ederek çalışma stratejilerini buna göre belirlemektedir. Bu durum, öğrenme sürecinin doğal akışını bozmakta ve yalnızca sınav odaklı bir yaklaşımı teşvik etmektedir. Öğrenciler, kapsamı daraltılmış sınavlara hazırlanırken, öğretim programında yer alan bazı kritik konuları göz ardı edebilmektedir. Bu da öğrencilerin bütüncül bir öğrenme deneyimi yaşamamasının önüne geçerek, onların yalnızca sınav için değil, gerçek yaşamda kullanabilecekleri beceriler kazanmalarını da sınırlamaktadır. Bu durum, sınavların öğrencilerin tüm öğrenme kazanımlarını kapsayacak şekilde tasarlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Özellikle kapsam geçerliğinin sağlanmadığı sınavlarda, öğrencilerin belirli soru tiplerine ve konulara yönelik çalışma eğilimi geliştirdiği gözlemlenmektedir. Bu eğilim, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yerine yüzeysel bir öğrenme sürecine yönelmesine yol açabilir. Literatürde de belirtildiği gibi, öğrencilerin geniş kapsamlı öğrenme süreçlerinden geçmesi, onların uzun vadede akademik başarılarını artıran en önemli faktörlerden biridir (Brookhart, 2015). Dolayısıyla, merkezi sınavların içeriğinin her öğrencinin eğitim sürecinin tamamını yansıtacak şekilde hazırlanması gerekmektedir. Bu yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini de destekleyecektir. Özellikle belirli derslerde kapsamın dar tutulması, öğrencilerin yalnızca belirli konulara çalışarak sınava hazırlanmasına yol açmakta ve öğrenme sürecinin bütüncül olmasını engellemektedir. Öğrencilerin sınav başarısına odaklanarak sadece belirli konuları öğrenmeleri, onların daha geniş bir perspektiften

düşünmesini engelleyebilir ve eğitimde yüzeysel öğrenme sorununa yol açabilir. Bu nedenle, sınav sorularının çeşitlendirilmesi, öğrencilerin farklı konu alanlarında düşünme becerilerini geliştirmesine yardımcı olacaktır. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınav kapsamının genişletilmesi ve farklı kazanımları içerecek şekilde düzenlenmesi yönündeki görüşleri, eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin daha sağlıklı ve kapsayıcı hale gelmesi için dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, merkezi sınavlarda kullanılan açık uçlu soruların çeşitlendirilmesi ve kapsam geçerliğinin artırılması, öğrencilerin eğitim süreçlerinden daha fazla fayda sağlamalarına katkı sunacaktır.

Puanlama ve değerlendirme boyutuna ilişkin bulgular, cevap anahtarlarının yeterli görüldüğü ancak bazı olası cevapları da içermesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenler, değerlendirme süreçlerinde kullanılan cevap anahtarlarının öğrenci yanıtlarını kapsayıcı olması gerektiğini, aksi takdirde farklı bakış açılarıyla verilen doğru cevapların göz ardı edilebileceğini belirtmektedir. Açık uçlu soruların doğası gereği, öğrenciler aynı soruya farklı mantık yürütme yollarıyla doğru cevaplar verebilirler. Bu bağlamda, cevap anahtarlarının yalnızca belirli bir kalıba bağlı kalması, öğrencilerin özgün düşünme becerilerini yeterince ödüllendiremeyebilir ve değerlendirme sürecinde sorun yaratabilir. Bu durum da Karaman ve Büyükkıdık'ın (2023) öğretmenlerin açık uçlu soruların değerlendirilmesi konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri bulgusuyla örtüşmemektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, açık uçlu soruların puanlanması için daha kapsamlı ve net ölçütlerin belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak Karaman ve Büyükkıdık'ın çalışmasında, öğretmenlerin puanlama konusunda daha fazla eğitim alması gerektiği belirtilirken, bu araştırmada öğretmenlerin temel sorunun bilgi eksikliği değil, mevcut cevap anahtarlarının yetersizliği olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca değerlendirme sürecine dair bilgi sahibi olmalarının yeterli olmadığını, aynı zamanda daha kapsayıcı ve esnek bir değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öte yandan, OYS'nin değerlendirme sürecinde yaşanabilecek puanlayıcı yanlılığına dikkat çeken Koyuncu'nun (2019) çalışmasıyla da benzerlik gösteren ifadelerle öğretmen görüşleri arasında rastlamak mümkündür. Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde subjektif yargıların devreye girmesi, öğrenciler arasındaki değerlendirme tutarlılığını olumsuz etkileyebilir. Özellikle, öğretmenlerin öğrenci isimlerini bilerek değerlendirme yapmaları durumunda bilinçli ya da bilinçsiz yanlılık ortaya çıkabilmektedir. Literatürde de belirtildiği gibi, değerlendirme sürecinin güvenilirliği ve geçerliliğini artırmak için puanlama sürecinin standartlaştırılması ve bağımsız değerlendiriciler tarafından gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır (Myford & Wolfe, 2003). Bu nedenle, OYS'deki açık uçlu soruların puanlanmasında çift kör değerlendirme yöntemi veya birden fazla değerlendirici tarafından kontrol edilmesi gibi önlemlerin alınması ya da yapay zeka uygulamalarına başvurulması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin cevap anahtarlarının tüm olası çözüm yollarını içermemesinden duydukları rahatsızlık, Shilo'nun (2015) açık uçlu soruların amaca uygun ve net bir şekilde hazırlanması gerektiği yönündeki tespitiyle de uyumludur. Açık uçlu soruların etkili bir değerlendirme aracı olabilmesi için hem soruların hem de cevap anahtarlarının açık, kesin ve detaylı olması gerekmektedir. Shilo'nun çalışmasında da vurgulandığı gibi, soruların muğlak ifadeler içermesi veya değerlendirme kriterlerinin belirsiz olması hem öğrenciler hem de değerlendiriciler için büyük bir belirsizlik yaratmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin cevap anahtarlarının daha kapsamlı olması gerektiği yönündeki talepleri, değerlendirme sürecinin adaletli ve tutarlı işlemesi açısından oldukça önemli bir noktaya işaret etmektedir. Sonuç olarak, açık uçlu soruların değerlendirilmesi sürecinde, cevap anahtarlarının içeriğinin genişletilmesi ve farklı yanıt seçeneklerini kapsaması, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek açısından kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Aynı zamanda, değerlendirme sürecinde yanlılığı en aza indirmek için birden fazla değerlendirici ile puanlama yapılması veya teknolojik destekli otomatik puanlama sistemlerinin geliştirilmesi önerilebilir. Açık uçlu soruların eğitimde etkili bir ölçme aracı olarak sürdürülebilmesi için hem öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki rolü hem de puanlama kriterleri daha sistematik hale getirilmelidir.

Öğrenci düzeyine uygunluk konusunda öğretmenlerin görüşleri, Koyuncu'nun (2019) çalışmasındaki öğrencilerin açık uçlu sorulara adapte olabileceklerine dair bulgusuyla örtüşmektedir. Açık uçlu sorular, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyinde değil, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini kullanarak yanıt verebilmelerine olanak sağlamaktadır. Koyuncu'nun araştırmasında, öğrencilerin açık uçlu sorulara yönelik olumlu tutumlar sergilediği ve bu soru türüne uyum sağlayabildiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin de öğrencilerin bu tür sorulara karşı bir direnç göstermediğini ifade etmeleri, açık uçlu soruların lise düzeyindeki öğrenciler için uygulanabilirliğini desteklemektedir. Ancak, öğrencilerin açık uçlu sorulara adapte olabilmeleri, yalnızca bu soru türüne aşinalık kazanmalarıyla değil, aynı zamanda öğretim süreçlerinde bu tür sorularla düzenli olarak karşılaşmalarıyla da ilgilidir. Bu bağlamda, açık uçlu soruların sınıf içi uygulamalarda daha yaygın hale getirilmesi ve öğrencilerin bu tür sorulara yanıt verme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin, özellikle akademik liselerdeki öğrenciler için soruların kolay olduğunu belirtmeleri, sınavın farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabileceği endişesini doğurmaktadır. Fen liseleri, sosyal bilimler liseleri ve diğer akademik liselerde eğitim gören öğrencilerin akademik başarı düzeyleri farklılık göstermektedir. Bu nedenle, aynı sınavın tüm lise türlerindeki öğrenciler için eşit derecede uygun olması beklenemez. Öğretmenlerin akademik liselerdeki

öğrenciler için soruların fazla kolay olduğunu düşünmesi, sınavın ayırt ediciliğinin düşük olabileceğine işaret etmektedir. Bu durum, öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koyamamalarına ve yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerle diğer öğrenciler arasında yeterli ayrımın yapılamamasına neden olabilir. Ayrıca, zorlayıcı soruların eksikliği, öğrencilerin derinlemesine düşünme becerilerini geliştirme fırsatlarını da sınırlayabilir. Bu nedenle, sınavın lise türlerine göre farklılaştırılması veya belirli öğrenci grupları için ek değerlendirme unsurlarının oluşturulması gibi düzenlemeler üzerinde durulması gerektiği söylenebilir.

Uygulama yöntemi ve süresinin uygun bulunması, genel olarak olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, sınav süresinin öğrencilerin soruları yanıtlaması için yeterli olduğunu ve sınavın uygulanma sürecinde büyük bir aksaklık yaşanmadığını belirtmiştir. Bu durum, sınavın teknik açıdan iyi planlandığını ve öğrencilerin zaman yönetimi konusunda büyük bir zorluk çekmediğini göstermektedir. Ancak, burada önemli bir nokta, sınav süresinin yeterli bulunmasının, soruların zorluk derecesiyle de doğrudan bağlantılı olabileceğidir. Daha düşük zorluk seviyesine sahip sorular için süre yeterli görünse de daha yüksek bilişsel becerileri ölçen ve daha fazla analiz gerektiren sorular için süre kısıtlamaları öğrenciler açısından problem oluşturabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sınav süresine ilişkin olumlu değerlendirmelerini zorluk seviyesiyle birlikte ele almak gerekmektedir. Ancak, öğretmenlerin bu görüşlerinin altında sınavın soru sayısının azlığı ve zorluk derecesinin düşük olmasının yatması, sınavın öğrencileri yeterince zorlamadığı ve gerçek öğrenme düzeylerini ortaya koyamadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, soruların genel itibarıyla öğrencilerin derinlemesine düşünmesini teşvik edecek nitelikte olmadığını ve genel olarak temel bilgi düzeyini ölçmeye yönelik hazırlandığını belirtmiştir. Bu durum, sınavın öğrencilerin analiz etme, karşılaştırma yapma ve çıkarımda bulunma gibi üst düzey bilişsel becerilerini değerlendirme noktasında eksik kaldığını göstermektedir. Açık uçlu soruların etkili olabilmesi için yalnızca cevap gerektiren sorular yerine, öğrencileri düşünmeye sevk eden, farklı bakış açılarını değerlendirme fırsatı sunan ve yaratıcı problem çözme becerilerini öne çıkaran soruların da sınav sistemine entegre edilmesi gerekmektedir. Eğer soruların zorluk seviyesi artırılmaz ve soru çeşitliliği sağlanmazsa, öğrenciler yüzeysel öğrenme stratejileri geliştirebilir ve yalnızca temel bilgileri ezberleyerek başarı elde etmeye yönelebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınavın öğrenci düzeyine uygunluk konusundaki eleştirileri, sınavın farklı akademik geçmişe sahip öğrencileri dikkate alacak şekilde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Açık uçlu soruların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme potansiyeli taşıdığı kabul edilse de bu potansiyelin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için soruların içeriği, zorluk seviyesi ve kapsamı dikkatlice belirlenmelidir. Özellikle akademik olarak daha güçlü öğrenci grupları için sınavın daha zorlayıcı olması ve tüm öğrencilerin gerçek akademik seviyelerini ortaya koyabileceği bir yapıya kavuşturulması, merkezi sınavların geçerliliği açısından önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Bu araştırma, Türkiye’de 2023-2024 eğitim-öğretim yılında lise düzeyinde merkezi sınavlarda ilk kez açık uçlu soruların kullanılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Açık uçlu soruların öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçme açısından önemli bir adım olduğu konusunda öğretmenler hemfikirdir. Ancak, sınavın kapsam geçerliği, öğrenci düzeyine uygunluğu, puanlama süreçleri ve lise türleri arasındaki farklılıkların göz önüne alınmaması gibi konular öğretmenler tarafından eleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, açık uçlu soruların merkezi sınavlarda kullanılması kararının eğitim sisteminin değerlendirme bileşeni açısından ileriye dönük bir reform niteliği taşıdığını göstermektedir. Ancak, bu reformun başarılı olabilmesi için çeşitli düzenlemelere ve iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen görüşleri, açık uçlu soruların öğrenci kazanımlarını değerlendirme noktasında büyük bir potansiyele sahip olduğunu ancak mevcut uygulamada kazanımları ölçme yeterliğinin tam anlamıyla sağlamadığını göstermektedir. Literatürde de vurgulandığı gibi, açık uçlu sorular, öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini ölçme konusunda oldukça etkili bir yöntemdir (Berberoğlu & İş Güzel, 2009; Altıntaş, 2022). Ancak, araştırmanın bulguları, OYS kapsamındaki soruların genellikle alt düzey bilişsel becerilere hitap ettiğini ve bu nedenle istenilen seviyede ayırt edicilik sağlamadığını göstermektedir. Özellikle akademik lise türlerinde görev yapan öğretmenler, sınavların kazanımları tam olarak kapsamadığını ve soruların belirli kazanımları dışarıda bırakacak şekilde hazırlandığını belirtmişlerdir. Bu durum, literatürde eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin tüm bilişsel becerilerini ölçmeye yönelik olması gerektiğini belirten çalışmalara (Sönmez, 2022; Huang, 2019) paralel bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Sınavın kapsam geçerliğine ilişkin öğretmen görüşleri, açık uçlu soruların etkili bir değerlendirme aracı olabilmesi için sınav kapsamının genişletilmesi ve kazanımlarla daha uyumlu hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle sınav-kazanım senaryolarının önceden açıklanması, öğrencilerin belirli konulara odaklanmasına ve diğer kazanımları göz ardı etmesine neden olmaktadır. Bu durum, geri besleme etkisi (washback effect) ile açıklanabilir; çünkü öğrenciler sınavın formatına ve içeriğine bağlı olarak çalışma alışkanlıklarını şekillendirmektedirler (Huang, 2019). Bu bağlamda, sınav kapsamının genişletilmesi ve tüm kazanımları kapsayan soruların oluşturulması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin puanlama sürecine yönelik görüşleri, açık uçlu soruların değerlendirilmesinde karşılaşılan en büyük zorluklardan birinin objektiflik meselesi olduğunu göstermektedir. Literatürde de açık uçlu soruların değerlendirilmesinde sübjektifliğin bir problem olduğu ve değerlendirme süreçlerinde yanlılığın ortadan kaldırılması için yapay zekâ destekli sistemlerin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Gobbo vd., 2023; Karadeniz, 2016). Öğretmenler, merkezi sınavlarda açık uçlu soruların puanlanması için daha ayrıntılı cevap anahtarlarının hazırlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, değerlendirme sürecinin nesnelliğini artırmak amacıyla birden fazla değerlendiricinin görev almasının faydalı olacağı belirtilmiştir.

Öğrenci düzeyine uygunluk açısından bakıldığında, öğretmenlerin büyük bir kısmı soruların genel olarak anlaşılır olduğunu ancak farklı lise türleri için ayırt edicilik seviyesinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenler, bu tür okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik seviyesine uygun olarak daha zorlayıcı ve üst düzey düşünmeyi gerektiren soruların hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, sınavların farklı lise türlerine göre farklılaştırılmasını ve soruların daha fazla bilişsel beceri gerektirecek şekilde yapılandırılmasını gerektirmektedir. Literatürde de üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik sınavların, öğrenci düzeyine uygun şekilde tasarlanması gerektiği ifade edilmektedir (Sönmez, 2022; Birgili, 2014).

Merkezi sınavlarda açık uçlu soruların kullanılması, eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerini daha nitelikli hale getirme potansiyeline sahiptir. Ancak, uygulamanın daha etkili hale gelmesi için sınavların lise türlerine göre farklılaştırılması, kapsam geçerliği ve puanlama süreçlerinin iyileştirilmesi, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde daha fazla desteklenmesi ve değerlendirme sürecinin daha nesnel hale getirilmesi gerekmektedir. Açık uçlu soruların daha etkili kullanılması için yapay zekâ destekli değerlendirme sistemlerinden faydalanılması ve öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine yönelik eğitimler almasının sağlanması, merkezi sınavlarda ölçme ve değerlendirme sürecinin daha güvenilir ve geçerli olmasını sağlayacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, OYS'nin öğretmenler tarafından genel olarak kabul gören bir uygulama yöntemi ve süresine sahip olduğunu göstermekle birlikte, kazanım ölçme yeterliği, kapsam geçerliliği, puanlama ve değerlendirme, öğrenci düzeyine uygunluk gibi alanlarda önemli iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, literatürdeki açık uçlu soruların önemini, değerlendirme sürecindeki zorlukları ve sınavın farklı öğrenci gruplarına uyarlanması gerekliliğini vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir.

Öneriler

Çalışmanın bulguları ve ilgili literatür de göz önünde bulundurularak merkezi sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasına dair uygulamalarla ilgili bazı önerilerin oluşturulması uygun görülmüştür:

- 1- Değerlendirme sürecinde yapay zekâ uygulamalarından faydalanılmalı ya da birden fazla değerlendiriciye başvurulması ile değerlendirici yanlılığının önüne geçilmeli.
- 2- Bilgiye erişimin kolay; yorumunun zor olduğu günümüzde sınavların, öğrencilere fazla sayıda soru arasından kendilerini daha yeterli hissettikleri soruları cevaplama serbestiyeti tanıyan tercihli yazılı sınav sorularını da içeren karma sınavlar düzenlenmeli.
- 3- Yazılı sınavların puanlanması için detaylı puanlama anahtarları hazırlanmalı.
- 4- Lise türüne göre soru havuzları oluşturulmalı ve bu sorular kullanılarak farklı lise türlerine göre sınavlar oluşturulmalı.
- 5- Sınav-soru senaryoları öğretim programı kazanımlarının bazılarının daha az önemsenmesine neden olacağı için öğrencilere açıklanmamalı.
- 6- Cevap anahtarları olası tüm cevapları içerecek şekilde ya da doğru kabul edilebilecek farklı çözüm yollarını da eklemeye müsaade edecek şekilde hazırlanmalı.

Kaynaklar

- Altıntaş, Ö. (2022). The use of open-ended items for giving feedback during the formative assessment process. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9. doi:<https://doi.org/10.21449/ijate.1132981>
- Aydın, B. (2019). Yazılı Yoklamalar. H. Atılgan içinde, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 131-150). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma* (13 b.). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9789756802403
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6 b.). Ankara: Pegem Akademi.

- Berberoğlu, G., & İş Güzel, Ç. (2009). Eğitim sistemimizdeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları nasıl olmalıdır? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*.
- Birgili, B. (2014). *Çoktan Seçmeli Sorulara Alternatif Olarak Açık Uçlu Sorular: Türk Eğitim Sistemindeki İkilem*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Brookhart, S. M. (2015). Making the most of multiple-choice. *Educational Leadership*, 73(1), 36-39.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26 b.). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9789944919289
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (7 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, W. J. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çakan, M. (2020). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan sınav türleri. S. Tekindil (Dü.) içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*.
- Çakır, H., & Cengiz, Ö. (2016). The use of open-ended versus closed-ended questions in Turkish classrooms. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya* (29 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Gelen, İ. (2018). Academicians' predictions of 21st century education and education in the 21st century. *European Journal of Education Studies*, 4(5). doi:10.5281/zenodo.1233478
- Gobbo, E., Guarino, A., Cafarelli, B., Grilli, L., & Limone, P. (2023). Automatic evaluation of open-ended questions for online learning. A. *Studies in Educational Evaluation*, 77.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğdu, K. (2015). Ölçülebilir öğrenme amaçlarının oluşturulması. E. Karip (Dü.) içinde, *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara.
- Huang, X. (2019). The Backwash Effect of Language Testing on Professional English Learning and Teaching. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 311.
- Karadağ, N., Boz Yüksekdağ, B., Akyıldız, M., & Ibileme, A. (2021). Assessment and evaluation in open education system: Students' opinions about open ended questions practice. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1).
- Karadeniz, A. (2016). *Kitlesel açık ve uzaktan öğrenmede başarının açık uçlu sorularla ölçülmesine yönelik bir sistemin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Karaman, P., & Büyükkıdık, S. (2023). Teacher's use of open-ended questions: A mixed-methods study. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 96(2).
- Karasar, N. (2023). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koyuncu, E. v. (2019). Geniş ölçekli sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69).
- MEB. (2017). 2023 Eğitim Vizyonu. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf (Adresinden erişilmiştir).
- MEB. (2024). "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" yeni müfredat taslağı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-yeni-mufredat-taslagi-kamuoyunun-gorusune-acildi/icerik/598> (Adresinden erişildi).

- MEB. (2024). *2023-2024 Eğitim öğretim yılı 2. dönem 1. yazılı sınavlar (Ülke geneli ortak kılavuz)*. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/ikinci-donem-yapilacak-ortak-sinavlara-iliskin-kilavuz-yayimlandi/icerik/1177> (Adresinden erişildi).
- Myford, C. M., ve Wolfe, E. W. (2003). Detecting and measuring rater effects using many-facet Rasch measurement: Part I. *Journal of Applied Measurement*, 4(4), 386-422.
- MYK. (2018). *Türkiye yeterlikler çerçevesi*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tyc.gov.tr/uploads/dosyalar/1620213194b56212ce761efbabbbd18d0cc30c4e3e.pdf (Adresinden erişilmiştir).
- OECD. (2022). *How did countries perform in PISA?* chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oecd-ilibrary.org/how-did-countries-perform-in-pisa_9149c2f5-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fcomponent%2F9149c2f5-en&mimeType=pdf (Adresinden erişildi).
- Oral, B., & Yazar, T. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim Programı: Temeller, İlkeler ve Sorunlar*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- ÖSYM. (2023). *2023 YKS Sayısal Veriler*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdn.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/sayisal_bilgiler20072023.pdf (Adresinden erişildi).
- Özçelik, D. A. (2016). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (5 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Shilo, G. (2015). Formulating Good Open-Ended Questions in Assessment. *Educational Research Quarterly*, 38(4).
- Sönmez, V. (2022). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (20 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Extended Abstract

Evaluation as one of the most important aspects of curriculum design has been undergone lots of changes due to its unique role in feedback and providing washback effect which reinforces student learning (Ornstein & Hunkins, 2016; Ertürk, 2017; Sönmez, 2022). Traditional assessment methods in secondary education, such as multiple-choice, short-answer, fill-in-the-blank, and matching questions, have been widely used to measure students' learning outcomes, yet they have been criticized for failing to evaluate higher-order cognitive skills effectively. To address these concerns, the Turkish Ministry of National Education (MEB) introduced open-ended and long-answer questions in centralized assessments for the first time in the 2023-2024 academic year, aiming to enhance students' ability to articulate their knowledge and develop critical thinking skills (MEB, 2024). This study explores teachers' perspectives on this transition, investigating its implications for assessment validity, reliability, and student performance through a qualitative case study involving 13 teachers from Turkish Language and Literature, Mathematics, and History departments across seven different secondary education institutions in Giresun. Semi-structured interviews focusing on content validity, construct validity, reliability, appropriateness to student level, feedback to the system, and assessment objectivity were conducted, and content analysis was applied to identify common themes and patterns. The findings indicate diverse teacher opinions, with key themes emerging around the appropriateness of learning outcome alignment, concerns over the low difficulty and discrimination levels of questions, the necessity for more comprehensive answer keys, and the demand for differentiated question sets based on school types. Some teachers argued that while open-ended questions allow for a deeper assessment of student understanding, they also introduce potential biases in grading due to subjective interpretations of responses (Berberoğlu & İş Güzel, 2009), a challenge also highlighted in Koyuncu's (2019) study, where students expressed difficulties adapting to open-ended formats due to their lack of experience with such assessments. Moreover, previous research has pointed out that despite the advantages of open-ended questions in measuring complex cognitive skills, their reliability depends on well-defined rubrics and grading criteria to minimize subjective scoring discrepancies (Gobbo et al., 2023). Similarly, Karaman and Büyükkıdık (2023) found that while teachers recognize the value of open-ended assessments, they often feel inadequately prepared to develop and evaluate such questions effectively, emphasizing the need for professional training in assessment techniques. Additionally, Shilo (2015) underscores the necessity of carefully structured open-ended questions to ensure fair and valid assessments,

aligning with Çakır and Cengiz's (2016) findings that teachers require targeted training to improve their competency in formulating and grading these questions. The study also highlights the issue of test standardization, as some teachers believe that uniform open-ended questions fail to account for variations in student proficiency across different school types, reinforcing Karadeniz's (2016) argument that assessments should be tailored to different educational contexts to ensure fairness. Furthermore, international studies, such as OECD (2022), indicate that educational systems with high student performance in large-scale assessments integrate open-ended questions effectively to assess critical thinking and problem-solving abilities, which supports the rationale behind the MEB's policy change. Despite these advantages, concerns remain regarding the feasibility of grading large volumes of open-ended responses within a limited timeframe, suggesting that AI-assisted evaluation systems could help address grading inconsistencies. In conclusion, while the adoption of open-ended questions in standardized assessments presents a promising approach to enhancing students' analytical and expressive abilities, its effectiveness relies on careful question design, structured grading frameworks, and ongoing teacher training to mitigate potential challenges. This study contributes to the growing body of research on assessment reform by providing insights into teacher perspectives on the implementation of open-ended questions in national and regional exams, emphasizing the need for continuous refinement based on empirical feedback and international best practices.