

# TSA

## TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

### Turkish Journal of Social Research

28

YIL / YEAR: 28 SAYI / ISSUE (1) NİSAN / APRIL 2024

ISSN 1301-370X

*Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.  
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.*

*Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.  
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the journal.*



MLA



# TSA

## TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ Turkish Journal of Social Research

YIL / YEAR: 28 SAYI / ISSUE (1) NİSAN / APRIL 2024

### Sahibi / Owner

Akademisyenler Birliği Adına  
Prof. Dr. İsmail ŞAHİN

### Yazı İşleri Müdürü

Öğr. Gör. Mehmet Serkan YILDIRIM

### Editörler Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Fatma AÇIK  
Prof. Dr. Fatma ARPACI  
Prof. Dr. Çelebi ULUYOL  
Doç. Dr. Gülnur AYDIN  
Doç. Dr. Nuray KAYADİBİ

### İngilizce Editörü

Öğr. Gör. Dr. Hatice ALTUN

### Redaksiyon

Arş. Gör. Sevgican AKÇA FİŞENK

Baskı ve Cilt

Sertifika No:40267

ALTAN ÖZYURT MATBAACILIK

Akademisyenler Birliği Derneği Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA Dergisi), Türk dili, edebiyatı, dil bilimi, Türk tarihi ve saati ve eğitim bilimleri alanlarında özgün çalışmaları, içeren, yılda üç sayı çıkan uluslararası hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan yazıların telif hakkı TSA Dergisi'ne; düşünsel, bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. İki ve daha fazla yazarlı yazılarda yazının telif sorumluluğu birinci yazara aittir. Dergide yayımlanan yazı ve fotoğraflar kaynak gösterilerek alıntılanabilir.

## DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Jabbor ESHANQULOV	Özbekistan Cumhuriyeti İlimler Akademisi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın KARAPINAR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Birsal KARAKOÇ	Uppsala Üniversitesi
Prof. Dr. Yunus KOÇ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mariya Leontik	Goce Delcev University
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinoğlu ŐAMİLOV	Bakü Folklor İstitü
Prof. Dr. Esmal ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Funda TOPRAK	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Varis ÇAKAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Muhittin ÖZDEMİR	Bingöl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Lola AMİNOVA	Taşkent Devlet Şarkşınaslık Üniversitesi

**Yazışma Adresi:**

3.Cadde (Azerbaycan Caddesi) No: 2/17

Bahçelievler-ANKARA

Tel: 0312 222 56 83

e-posta: tsadergisi@gmail.com

[dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi](http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi)

## BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN  
Prof. Dr. Nadire Emel AKHAN  
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKIR  
Prof. Dr. Sabri ÇELİK  
Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN  
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR  
Prof. Dr. Ertuğrul USTA  
Doç. Dr. Halim AKBULUT  
Doç. Dr. Yurdagül BEZİRGAN ARAR  
Doç. Dr. Kemal AVCI  
Doç. Dr. Abdullah AYDIN  
Doç. Dr. Tuğrul AYYILDIZ  
Doç. Dr. Mehmet BAŞCILLAR  
Doç. Dr. Nesrin CANPOLAT  
Doç. Dr. Abdullatif KABAN  
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA  
Doç. Dr. Ümit KUL  
Doç. Dr. Funda NAYIR  
Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR  
Doç. Dr. Münevver KATKAT ÖZÇELİK  
Doç. Dr. Mehmet Buğra ÖZHAN  
Doç. Dr. Ayşegül SAYLAM  
Doç. Dr. Tefvik PALAZ  
Doç. Dr. Kenan SEVİNÇ  
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ  
Doç. Dr. Fatih USLU  
Dr. Öğr. Üyesi Nur Esra ATMACA  
Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇAMUR  
Dr. Öğr. Üyesi Osman HATUN  
Dr. Öğr. Üyesi Şükrü KİTİŞ  
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Serkan OKAY  
Dr. Öğr. Üyesi Kenan ÖZDİL  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Berkay ÖZÜNLÜ  
Dr. Öğr. Üyesi Ferhat TOPER  
Dr. Öğr. Üyesi Fulya TORUN  
Dr. Öğr. Üyesi Dilek ULUSAL  
Öğr. Gör. Dr. Yunus Emre ÇEKİCİ  
Öğr. Gör. Dr. Taner HOROZ  
Dr. Sadettin ERBAŞ  
Dr. Serkan FURTUN

## İÇİNDEKİLER

<b>Konteyner Kentte Yaşayan Depremzede Ergen Bireylerin Temel Sorun ve İhtiyaçlarının Keşfedilmesi</b> Rauf YANARDAĞ .....	1
<b>Yetişkinlerin Koronavirüs (Covid-19) Salgını ile Başa Çıkma Süreçleri: Karma Bir Araştırma</b> Yahya AKTU .....	23
<b>1925-1950 Yılları Arasında Ulusal Basında Yer Alan Geyve Haberlerindeki Halk Kültürü Unsurlarına Ait Bir Durum Değerlendirmesi</b> Berrin SARITUNÇ, Tuğba SAYGILI, Elif UZUN.....	45
<b>Cumhuriyet Dönemi'nin İlk Yıllarında Aile Temalı Gazetelerde Kadının Temsili: "Meraklı Gazete" Üzerine Bir İnceleme</b> Gürsoy DEĞİRMENCİOĞLU, Saadet Zeynep VARLI GÜRER .....	67
<b>Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeği</b> Ferhat KAÇAR.....	81
<b>Türk Kamu Yönetiminde Dijital Dönüşüm Ofisi'nin Fonksiyonu</b> Firdevs KOÇ BAYKARA.....	101
<b>Sermaye Yapısının Firma Performansına Etkisi: BİST Ana Metal Endeksi Üzerine Bir Uygulama</b> Fatih KONAK, Diler TÜRKOĞLU .....	113
<b>İş Performansının Sonuçları, İş Performansının Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Ve Okul Yöneticisi Görüşleri: Bir Durum Çalışması</b> Gürsen VURAL, Murat ÖZDEMİR.....	129
<b>Göçmen Lise Öğrencilerinin Yaşadıkları Ekonomik Sorunların Eğitimlerindeki Yeri</b> Tarkan MUĞLU, Fatih KANCINAR.....	155
<b>Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması</b> Semih KAYNAK, Okan USLU .....	173
<b>Eğitsel Robotlarla Boş Zaman Etkinliklerinin Öğrencilerin Bilgisayarca Düşünme Becerilerine, FeTeMM Mesleklerine Dönük İlgilerine Etkisi ve Öğrenci Görüşleri</b> Ayşe DOĞAN, Özgen KORKMAZ.....	191
<b>Dede Korkut Öyküleri'nde Kullanılan "İkna Etme" Teknikleri ve Ana Dili Öğretimine Katkıları</b> Halil Erdem ÇOCUK, Helime KILIÇLI .....	217

<b>Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Sosyoloji Konuları Açısından İncelenmesi</b> Kübra Sena GÖRÇAM, Gökçe KILIÇOĞLU.....	235
<b>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlıkları Üzerine Bir İnceleme</b> Banu KOLCUOĞLU, Emrah BOYLU .....	249
<b>İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik ve İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki (Tunceli İli Örneği)</b> Meltem ÖKDEM.....	273
<b>Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulama Süreçlerindeki Özdeğerlendirme Algıları “Gagne’nin Öğretim Etkinlikleri Modelli Bir Betimleme”</b> Mustafa KARAAĞAÇLI .....	293
<b>Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlık Düzeyleri İle Teknoloji Entegrasyonu Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b> Bayram GÖKBULUT, Feyza GÜRTEPE .....	319
<b>İlkokul Öğretmenlerinin Müzeye İlişkin Algıları</b> Mert ÇETİN, Nilgün DAĞ.....	335

## CONTENTS

<b>Discovering The Basic Problems and Needs of Earthquake Victim Adolescents Living in A Container City</b> Rauf YANARDAĞ .....	1
<b>Adults' Coping Processes with the Covid-19 Outbreak: A Mixed Method Research</b> Yahya AKTU .....	23
<b>A Status Evaluation of Folk Culture in The Geyve News Which Was in The National Press Between 1925-1950</b> Berrin SARITUNÇ, Tuğba SAYGILI, Elif UZUN.....	45
<b>Representation of Women in Family-Themed Newspapers During The Early Republican Period: A Review on "Meraklı Gazete"</b> Gürsoy DEĞİRMENCİOĞLU, Saadet Zeynep VARLI GÜRER.....	67
<b>The Effect of Series and Serials on International Viewers Scale</b> Ferhat KAÇAR.....	81
<b>Function of the Office of Digital Transformation in Turkish Public Administration</b> Firdevs KOÇ BAYKARA.....	101
<b>The Impact of Capital Structures on Firm Performance: Empirical Evidence From BİST Basic Metal Index</b> Fatih KONAK, Diler TÜRKÖĞLU .....	113
<b>School Administrators' and Teachers' Opinions on Teachers' Job Performance: A Case Study</b> Gürsen VURAL, Murat ÖZDEMİR.....	129
<b>The Effect of Economic Problems Encountered by Immigrant High School Students on Their Education</b> Tarkan MUĞLU, Fatih KANCINAR.....	155
<b>School Adjustment Scale for Middle School Students: A Scale Development Study</b> Semih KAYNAK, Okan USLU .....	173
<b>The Effect of Leisure Activities With Educational Robots on Students' Computational Thinking Skills and Their Interest in STEM Professions and Students' Opinions</b> Ayşe DOĞAN, Özgen KORKMAZ.....	191
<b>"Persuasion" Techniques Used in Dede Korkut Stories and Their Contribution to Native Language Teaching</b> Halil Erdem ÇOCUK, Helime KILIÇLI .....	217
<b>Examination of Social Studies Curriculum and Textbooks in Terms of Sociology Topic</b> Kübra Sena GÖRÇAM, Gökçe KILIÇOĞLU .....	235



<b>A Research on The Assessment and Evaluation Literacy of Teachers Who Teach Turkish as A Foreign Language</b> Banu KOLCUOĞLU, Emrah BOYLU .....	249
<b>The Interplay Of Organizational Silence And Work Alienation: Insights From Primary And Secondary School Teachers (A Case Study In Tunceli Province)</b> Meltem ÖKDEM.....	273
<b>Self-Evaluation Perceptions Of Teacher Candidates In Their Teaching Practice Processes “A Description With A Model Of Gagne's Teaching Activities”</b> Mustafa KARAAĞAÇLI .....	293
<b>Examining The Relationship Between Teachers' Professional Dedication Levels and Technology Integration Self-Efficacy Perceptions</b> Bayram GÖKBULUT, Feyza GÜRTEPE.....	319
<b>Primary School Teachers' Perceptions About The Museum</b> Mert ÇETİN, Nilgün DAĞ.....	335

## TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirmi sekizinci yılının birinci sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin her dalında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da Eğitim Bilimleri, Tarih, Edebiyat, Sosyoloji alanlarında Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır. Bunlar; "Rauf Yanardağ'ın 'Konteyner Kentte Yaşayan Depremzede Ergen Bireylerin Temel Sorun ve İhtiyaçlarının Keşfedilmesi', Yahya Aktu'nun 'Yetişkinlerin Koronavirüs (Covid-19) Salgını ile Başa Çıkma Süreçleri: Karma Bir Araştırma', Berrin Sarıtunç, Tuğba Saygılı, Elif Uzun'un '1925-1950 Yılları Arasında Ulusal Basında Yer Alan Geyve Haberlerindeki Halk Kültürü Unsurlarına Ait Bir Durum Değerlendirmesi', Gürsoy Değirmencioglu, Saadet Zeynep Varlı Gürer'in 'Cumhuriyet Dönemi'nin İlk Yıllarında Aile Temalı Gazetelerde Kadının Temsili: "Meraklı Gazete" Üzerine Bir İnceleme', Ferhat Kaçar'ın 'Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeği', Firdevs Koç Baykara'nın 'Türk Kamu Yönetiminde Dijital Dönüşüm Ofisi'nin Fonksiyonu', Fatih Konak, Diler Türkoğlu'nun 'Sermaye Yapısının Firma Performansına Etkisi: BİST Ana Metal Endeksi Üzerine Bir Uygulama', Gürsen Vural, Murat Özdemir'in 'İş Performansının Sonuçları, İş Performansının Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Ve Okul Yöneticisi Görüşleri: Bir Durum Çalışması', Tarkan Muğlu, Fatih Kancınar'ın 'Göçmen Lise Öğrencilerinin Yaşadıkları Ekonomik Sorunların Eğitimlerindeki Yeri', Semih Kaynak, Okan Uslu'nun 'Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması', Ayşe Doğan, Özgen Korkmaz'ın 'Eğitsel Robotlarla Boş Zaman Etkinliklerinin Öğrencilerin Bilgisayarca Düşünme Becerilerine, Fetemm Mesleklerine Dönük İlgilerine Etkisi ve Öğrenci Görüşleri', Halil Erdem Çocuk, Helime Kılıçlı'nın 'Dede Korkut Öyküleri'nde Kullanılan "İkna Etme" Teknikleri ve Ana Dili Öğretimine Katkıları', Kübra Sena Görçam, Gökçe Kılıçoğlu'nun 'Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Sosyoloji Konuları Açısından İncelenmesi', Banu Kolcuoğlu, Emrah Boylu'nun 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlıkları Üzerine Bir İnceleme', Meltem Ökdem'in 'İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik ve İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki (Tunceli İli Örneği)', Mustafa Karaağaçlı'nın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulama Süreçlerindeki Özdeğerlendirme Algıları "Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modelli Bir Betimleme", Bayram Gökbulut, Feyza Gürtepe'nin 'Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlık Düzeyleri İle Teknoloji Entegrasyonu Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' ve Mert Çetin, Nilgün Dağ'ın 'İlkokul Öğretmenlerinin Müzeye İlişkin Algıları'" adlı makalelerdir.

Dergimizin uzun sayılabilecek yayın hayatını daha güçlü bir şekilde geleceğe taşımak için saygıdeğer sosyal ve eğitim bilimcilerimizin katkılarını bekliyor, bu zamana kadar katkı yapmış olanlara teşekkürlerimizi sunuyoruz.

**Editörler Kurulu**

## Konteyner Kentte Yaşayan Depremzede Ergen Bireylerin Temel Sorun ve İhtiyaçlarının Keşfedilmesi

### Discovering The Basic Problems and Needs of Earthquake Victim Adolescents Living in A Container City

Rauf YANARDAĞ \*

#### Makale Bilgisi

Geliş: 02.10.2023

Kabul: 12.10.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1369894

#### Anahtar Sözcükler:

*Deprem*

*Ergen bireyler*

*Konteyner kentte yaşam*

*Temel sorun ve*

*ihtiyaçlar*

#### ÖZET

Bu çalışmada 6 Şubat 2023 tarihinde Pazarcık ve Elbistan merkezli meydana gelen depremler sonrasında konteyner kentte yaşamak zorunda kalan depremzede ergen bireylerin yaşadıkları temel sorunları ve ihtiyaçlarını keşfetmek ve ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Katılımcılar, Kahramanmaraş'taki 9 konteyner kentte yaşayan 12-19 yaş aralığında olan 44 ergen bireyden oluşmaktadır. Katılımcılar belirlenirken kartopu ve amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Ağustos-Eylül 2023 tarihinde konteyner kentlerde yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilmiştir. Veriler içerik ve tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Analizlerde psikososyal zorluklar, ekonomik zorluklar ve çocuk yaşta çalıştırılmak, fiziksel zorluklar, ebeveyn baskısı, eğitim sorunu ve temel ihtiyaçlar olmak üzere 6 tema ortaya çıkmıştır. Araştırmada konteyner kentte yaşayan depremzede ergenlerin yaşadıkları zorluklar, kayıplar ve değişimlerden dolayı psikososyal iyi oluş hallerinin, eğitimlerinin, aile ve arkadaş ilişkilerinin olumsuz etkilendiği, depremin yeniden olması, yakınlarını kaybetme ve gelecek belirsizliği konularında derin endişe ve kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca zararlı davranış edinme kaygısı ve boş zamandan dolayı erkeklerin sanayi, inşaat, fabrika gibi alanlarda çalıştırıldıkları, kızların ise ev ve kardeş bakımında sorumluluklarının arttığı ve ebeveyn baskısına maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

#### Article Information

Submission: 02.10.2023

Acceptance: 12.10.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1369894

#### Key Words:

*Earthquake*

*Adolescents*

*Life in Container City*

*Basic problems and*

*needs*

#### ABSTRACT

This research aims to uncover the fundamental issues and needs of adolescent victims of the earthquakes that struck Pazarcık and Elbistan on February 6, 2023, who were subsequently relocated to live in container cities. Employing a qualitative research methodology and case study design, the study involved 44 participants aged 12-19 residing in 9 container cities within Kahramanmaraş. The selection of participants was achieved through snowball and purposeful sampling techniques. Data collection was conducted through face-to-face interviews in the container cities between August and September 2023, utilizing a semi-structured interview format. Analysis of the data was performed using content and thematic analysis methods, resulting in the identification of six themes: psychosocial, economic, and physical difficulties; parental pressure; educational challenges; and basic needs. The findings indicate that the psychosocial well-being, education, and relationships with family and friends of the adolescent earthquake victims living in container cities have been adversely affected by their experiences of hardship, loss, and change. They harbor profound concerns and anxieties about the possibility of another earthquake, losing family members, and future uncertainties. Furthermore, the study reveals gender-specific impacts, with boys often taking up employment in industrial, construction, and factory work due to worries about engaging in harmful behaviors during their free time, while girls face increased domestic and sibling care responsibilities alongside heightened parental pressure.

#### Atıf İçin

Yanardağ, R. (2024). Konteyner kentte yaşayan depremzede ergen bireylerin temel sorun ve ihtiyaçlarının keşfedilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 1-22. doi: 10.20296/tsadergisi.1369894.

\* Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Kahramanmaraş, E-posta, [shu.raufyanardag@gmail.com](mailto:shu.raufyanardag@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5783-2137>

## GİRİŞ

Doğal afetler dünya çapında karşı karşıya kalınan en önemli sorunlardan biri olup, sonucunda can ve mal kayıplarının, yaralanmaların, travmaların yaşandığı durumlardır (Alipour & Ahmadi, 2020; Galea, Nandi, & Vlahov, 2005). Doğal afetler, ondan etkilenen mağdurlar ve maddi hasar açısından etkileri yerel toplulukların kendini toparlama kapasitesini aşarak dış yardımı gerekli kılacak seviyede büyük kayıplara ve ön görülemeyen hasarlara neden olan ani olaylardır (Mata-Lima ve ark., 2013; Pine ve ark., 2015). Meydana gelen doğal afetlerden biri de başta can ve mal kayıpları olmak üzere çok büyük hasarlara neden olan depremlerdir (Geng, Zhou, Liang, & Fan, 2018). Depremler yeryüzünde titreşimlere neden olan, kaynağını yerin derinliklerinden alan kısa süreli doğa olaylarıdır. Bir başka deyişle deprem yer kabuğunda aniden ortaya çıkan enerji sonucunda meydana gelen sismik dalgaların ve bu dalgaların yeryüzünü sarsması olayıdır (Edemen ve ark., 2023). Dünyada yıllık ortalama olarak 6.0 ve üzeri büyüklüğünde çok şiddetli ve şiddetli olarak tanımlanan 139 deprem, çok hafif, hafif ve orta şiddetli olarak tanımlanan ise 3.0 ile 5.9 arasında değişen 56.000 deprem meydana gelmektedir (KRDAE, 2023). Bu depremlerin % 90'ı genç kıvrımlı dağlar, plaka sınırları, okyanusların kenar çukurları ve okyanus hendeklerinin bulunduğu alanlarda yer almaktadır. Bu alanlar, Atlas Okyanusu Sırtı, Alp-Himalaya (Akdeniz) Deprem Kuşağı, Büyük Okyanus Deprem Kuşağı şeklinde kategorize edilebilir (Erinç, 1996). Alipour ve Ahmadi (2020), doğal afetlerin tüm dünyada, insanlar için her zaman sosyal, ekonomik, halk sağlığı ve tıbbi açıdan yıkıcı sonuçları olduğunu belirtmiştir. Türkiye de Akdeniz, Alp-Himalaya deprem kuşağı üstünde olduğu için afetler açısından riskli bir ülkedir (Marangöz & İzci, 2023).

Türkiye'de diğer doğal afetlere göre en sık meydana gelen ve etkileri itibarıyla en yıkıcı olan doğal afetlerden biri de depremlerdir. Türkiye yüz ölçümünün %42'si birinci derece deprem kuşağı üzerinde olan ve nüfusunun ise %98'i deprem etkisi altında olan bir ülkedir. Türkiye'de ortalama her yıl büyüklüğü 5.0 ile 6.0 arasında değişen depremler meydana gelmektedir (AFAD, 2014; Aydınbaş, 2023). Nitekim geçmişten günümüze Türkiye'de büyük yıkımlara ve can kayıplarına neden olan depremler meydana gelmiştir. 2019 yılında Türkiye ve yakın çevresinde 5.0 ve üzeri şiddette 21 adet deprem olmuştur (KRDAE, 2020). Son olarak Türkiye'de 6 Şubat 2023 tarihinde son yılların en şiddetli depremlerinden biri olan ve "Asrın Felaketi" olarak nitelendirilen Kahramanmaraş merkezli depremler meydana gelmiştir. Kahramanmaraş'ın Pazarcık İlçesi (7,8 Mw) ve Elbistan İlçesi'nde (7,7 Mw) meydana gelen bu depremler Kahramanmaraş, Malatya, Hatay, Adıyaman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Osmaniye, Adana, Şanlıurfa ve Elazığ olmak üzere on bir ilde çok büyük yıkımlara, can ve mal kayıplarına neden olmuştur. Bu depremler Türkiye'de gerçekleşen en büyük ikinci ve üçüncü depremler olarak tarihe geçmiştir (İTÜ, 2023; Özer, 2023). Bazı araştırmalara göre (Marangoz & İzci, 2023; TERRA, 2023) 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli meydana gelen depremlere bağlı olarak, 50.000 üzerinde can kaybı yaşanmış, 17.000'e yakın artçı sarsıntı gerçekleşmiş, 301.000'e yakın konut ve işyeri yıkılmış, orta veya ağır hasarlı, bu depremlerin maliyetinin ise yaklaşık 104 milyar dolar olduğu ifade edilmiştir. Türkiye'de yaşanan bu depremler neden oldukları can ve mal kayıplarının yanı sıra birçok insanın psikolojik, sağlık, sosyal ve benzeri sorunlarla baş başa kalmasına sebep olmuştur (Altun, 2018; Aydınbaş, 2023). Sonuçlar göstermektedir ki Türkiye bir deprem ülkesidir ve geçmişten günümüze depremden kaynaklı çok fazla can ve mal kaybı yaşanmış bir ülkedir. Depremin bu etkilerini en aza indirmek veya sonuçlarıyla başa çıkabilmek için depremden bireyler buldukları yerleri terk ederek, daha güvenli yerleşim alanlarına geçerek orada yaşamlarını sürdürmektedir. Diğer illerde olduğu gibi Kahramanmaraş'ta da depremden doğrudan etkilenen birçok insan depremden sonra yaşadığı ili terk etmek, göç etmek veya yer değiştirmek zorunda kalmıştır. Depremden dolayı evi yıkılmış, orta veya ağır hasarlı olan bazı vatandaşlar ise devletin yetkili kurumları tarafından kurulmuş konteyner kentlere yerleştirilerek orada yaşamını sürdürmeye başlamıştır.

Konteyner kentlerde yaşayıp sorun ve ihtiyaçları yeterince gündeme gelmeyen ve görünmeyen gruplardan biri de depremden ergen bireylerdir. Depreme maruz kalıp konteyner kentte yaşamak, ergen bireyler için çeşitli sorunlar doğurmakta ve farklı ihtiyaçların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Pine ve ark., (2015) da depremden etkilenen bireylerin önemli bir kısmının,

yetişkinlerle karşılaştırıldığında afet araştırmalarında göz ardı edilen 13-18 yaş arası ergen bireyler olduğunu belirtmişlerdir. İnsan yaşamının önemli ve kendine özgü gelişim, sorun ve ihtiyaçlarını kapsayan ve kritik bir dönem olan ergenlik dönemi başlangıç ve bitiş sürelerinin belirlenmesinde güçlük yaşandığı için birçok kaynakta farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ, 2020) ergenlik dönemini 10-19 yaş arası olarak, bir başka araştırmada (Parlaz, Tekgöl, Karademirci, & Öngel, 2012) 10-14 erke, 15-17 orta ve 18-21 geç ergenlik dönemi olmak üzere üç bölümde tanımlamıştır. Yavuzer (2007) ile Foulkes ve Blakemore (2018) ise ergenlik dönemini psikolojik, zihinsel, biyolojik ve sosyal açıdan bir gelişme, değişme ve olgunlaşmanın yer aldığı çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlamışlardır. Ergenlik, başka çalışmalarda (McDonagh et al., 2018; Gander & Gardiner, 2010) çocukluktan erişkinliğe doğru gelişim ve sosyoekonomik bağımlılıktan kısmi bir bağımsızlığa geçiş dönemi olarak tanımlanmıştır. Bağımsızlık ve kişiliğin oluşması bütün olarak bu dönemin özelliğidir. Bu dönem fiziksel ve düşünce olarak hızlı değişimlerin yaşandığı, soyut becerilerin geliştiği ve karşı cinse ilginin arttığı (Ummanel & Dilek, 2016), akran ilişkilerinin derinleştiği (Lam, McHale., & Crouter, 2014) bir dönemdir. Ergenlik dönemi uyumsuz ve normal davranışlar açısından da riskli bir dönemdir (Meaney, 2001). O nedenle ergenlik döneminde yaşanan travmalar, maruz kalınan afetler, kötü yaşam olayları, gelecek kaygısı, yakınlarının kaybı, ailede yaşanan ekonomik kayıplar, belirsizlikler ve mekân değişimleri ergenlerin gerilimlerini, sorunlarını artırmakta, baş etmelerini zorlaştırmaktadır (Bingöl & Karakoç, 2012). Ergenlik döneminde deprem gibi bir doğal afete maruz kalmak, buna bağlı yaşanılan yer ve okul değiştirme, mevcut psikolojik durumu daha da kötüleştirmektedir. Merve ve Özsezer (2021) çocuk ve ergenlerin depremden olumsuz etkilenen grupların başında geldiklerini belirtmişlerdir. Mata-Lima ve ark. (2013) ile Freeman, Nairn, & Gollop, (2015) yaptıkları araştırmalarda doğal afetlerin ergenlerin bireysel ve sosyal gelişimleri üzerinde uzun vadeli etkileri olabildiğini belirtmişlerdir.

Toplumsallaşma eksikliğinin, eğlence ve arkadaş olanaklarının sınırlı olduğu, zamanını üretkenlikten uzak, toplu yaşam alanları olan konteyner kent gibi yerde geçirme, ergenlik döneminde karşı karşıya kalınan risklerin bir sorunlar yumağı haline gelmesine neden olabilmektedir. Bu özgün dönemde karşılaşılan sorun ve ihtiyaçlara ek olarak bir de depreme maruz kalmak ve sonrasında konteyner kentte yaşamak, sorunların derinleşmesine, farklılaşmasına ve çeşitli ihtiyaçların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Çünkü ergenlik döneminde deprem gibi bir doğal felaketi yaşamak, mekân değiştirmek, konteyner kentte yaşamak, alışık olunan konuttan, mahalleden, akranlarından ayrılmak mevcut psikososyal durumun kötüleşmesi, anlamsızlık ve belirsizliklerin artması anlamına gelebilmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda da (Bal & Jensen, 2007) deprem sonrasında yer değiştiren, konteyner kentlerde yaşayan ergenlerde psikolojik ve sosyolojik sorunların ortaya çıktığı bulunmuştur. Deprem sonrası bireylerde depresyon, anksiyete, travma sonrası stres bozukluğu gibi psikolojik etkilerinin sık görüldüğünü bildiren başka araştırmalar da mevcuttur (Alipour & Ahmadi, 2020; Liang, Cheng, Zhou, & Liu, 2019). Bingöl, Karakoç ve Ocağcı (2012), fiziksel, ruhsal ve sosyal alanlarında en fazla değişme ve gelişmenin yaşandığı bu dönemin, sadece içinde bulunulan kritik dönemi etkilemediğini, yaşamın sonraki dönemlerini de oldukça belirlemekte ve etkilemekte olduğunu ileri sürerek, bu sorunların bu dönem içerisinde ele alınıp çözülmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Yani bireyin sonraki yaşam dönemlerini daha sağlıklı geçirebilmesi ergenlik dönemini sağlıklı geçirip geçirmemesine bağlı olabilmektedir. Erikson'a göre, ergenlik dönemi, bireyin kimliğinin büyük bir bölümünün oluştuğu bir evredir. Birey, bu dönemi başarıyla atlatamazsa kimlik gelişimi psikososyal erteleme ile sonuçlanabilmektedir (Ummanel & Dilek, 2016). Yani bu evre yaşamın sonraki evrelerini önemli oranda etkilemektedir. Ancak depremzede ergenlerin bu süreçten daha az etkilenmeleri, özellikle de iyileşmenin onlar için ne anlama geldiği ve olumlu iyileşmelerine katkıda bulunan faktörler konusunda bazı çalışmalarda da (Pine, 2015; Pine ve ark., 2015) belirttiği gibi literatürün yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Depremzede ergen bireylerin sorunlarını ortaya koymak, ergenlik döneminde görülen sorunların o dönemde ele alınması, çözülmesi, gereksinimlerin o dönemde giderilmesine odaklanmak son derece önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmada konteyner kentte yaşamını sürdüren depremzede ergen bireylerin bu süreçte ortaya çıkan sorun ve gereksinimlerini, onların yaşam deneyimlerinden ve anlam dünyalarından hareketle keşfetmek ve ortaya koymak amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada yöntemsel olarak nitel araştırma, model olarak da çoklu durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, gerçek yaşam deneyimlerine dayanan, belirli zaman dilimlerinde meydana gelen olay veya olayların incelendiği araştırmalardır (Creswell, 2013). Diğer nitel araştırmalardan ayrılan özelliği zaman ve mekânla sınırlandırılmış sistem (durum) veya sistemlere dayanmasıdır (Merriam, 2018). Durum çalışmalarında analiz birimi tek mekânı kapsıyorsa bir durum, birden fazla mekânı kapsıyorsa çoklu durum söz konusudur (Creswell, 2013). Bu bağlamda depremden sonra oluşturulan dokuz konteyner kent yaşam alanı (sistemi) içindeki yaşantılar ve deneyimler çoklu bir duruma işaret etmektedir.

## Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Kahramanmaraş İl merkezinde konteyner kentlerde yaşamını sürdüren 44 ergen bireyden oluşmaktadır. Çalışmada kartopu ve amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiş olup, çalışma grubuna dâhil edilme kriterleri, 11-20 yaş arasında olmak, kendini sözel olarak ifade edebilmek, depreme doğrudan maruz kalmış ve konteyner kentte yaşıyor olmak olarak belirlenmiştir. Katılımcıların isimleri gizlilik ilkesi gereğince, “Katılımcı” kelimesinin baş harfi ile “K1, K2, K3, ..... K44” şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1. *Demografik Bilgiler*

Katılımcı	Yaşı	Cinsiyeti	Eğitim Durumu	Çalışma Durumu	Anne Eğitim Durumu	Anne Mesleği	Baba Eğitim Durumu	Baba Mesleği	Ailenin Gelir Durumu	Birlikte yaşadığı kişi sayısı
K1	16	Erkek	9.Sınıf	Çalışıyor	Ortaokul	Terk Ev Hanımı	Lise	Terk Pazarlamacı	Asgari Ücret	6
K2	14	Erkek	9.Sınıf		İlkokul	Terk Ev Hanımı	İlkokul	İşçi	Asgari Ücret	5
K3	13	Erkek	8.Sınıf		İlkokul	Ev Hanımı	Lise	Şoför	Asgari Ücret	5
K4	13	Erkek	8.Sınıf		Okuryazar değil	Ev hanımı	İlkokul	Pazarlamacı	Asgari Ücret	6
K5	19	Kız	Lise Mezunu	Çalışıyor	İlkokul	Fabrika işçisi	Ortaokul	Fırıncı	Asgari Ücretin İki Katı	7
K6	17	Erkek	11. Sınıf	Çalışıyor	Lise	Ev Hanımı	Lise	İnşaat işçisi	Asgari Ücret	4
K7	15	Erkek	9.Sınıf	Çalışıyor	Okuryazar değil	Ev Hanımı	Okuryazar değil	Çaycı	Asgari Ücret	5
K8	14	Erkek	8.Sınıf		Okuryazar değil	Ev Hanımı	Okuryazar	Sanayi işçisi	Asgari Ücretin İki Katı	6
K9	12	Erkek	7.Sınıf		Okuryazar değil	Ev Hanımı	İlkokul	Sanayi İşçisi	Asgari Ücret	4
K10	12	Erkek	7.Sınıf		Okuryazar değil	Ev Hanımı	Ortaokul	Fabrika İşçisi	Asgari Ücret	7
K11	12	Kız	7.Sınıf		Lisans	Ev Hanımı	Ortaokul	Terk Ayakkabı Tamircisi	Asgari Ücretin İki Katı	5
K12	14	Kız	9. Sınıf	Çalışıyor	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	Oto Galerici	Asgari Ücretin İki Katı	7
K13	13	Kız	8.Sınıf		İlkokul	Temizlik işçisi	İlkokul	Fabrika İşçisi	Asgari Ücretin iki katı	6

Tablo 1. Demografik Bilgiler (devamı)

Katılımcı	Yaşı	Cinsiyeti	Eğitim Durumu	Çalışma Durumu	Anne Eğitim Durumu	Anne Mesleği	Baba Eğitim Durumu	Baba Mesleği	Ailenin Gelir Durumu	Birlikte yaşadığı kişi sayısı
K14	14	Kız	8.Sınıf		Ortaokul	Fabrika işçisi	Ortaokul	Şoför	Asgari Ücretin İki Katı	5
K15	13	Kız	7.Sınıf		İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	İşçi	Asgari Ücret	5
K16	18	Erkek	12. Sınıf	Çalışıyor	Ortaokul	Ev Hanımı	Lise	İşçi	Asgari Ücret	5
K17	17	Erkek	11.Sınıf		İlkokul terk	Ev Hanımı	Lise terk	Fabrika İşçisi	Asgari Ücret	4
K18	19	Erkek	12.Sınıf	Çalışıyor	İlkokul Terk	Fabrika İşçisi	Lise Terk	Fabrika İşçisi	Asgari Ücret İki Katı	5
K19	18	Kız	12.Sınıf		İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	Fabrika İşçisi	Asgari Ücret	5
K20	19	Kız	12.Sınıf		İlkokul	Ev Hanımı	Lise	İnşaat İşçisi	Asgari Ücret	5
K21	14	Kız	10.Sınıf		İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	Fırıncı	Asgari Ücret	6
K22	15	Erkek	9.Sınıf		Ortaokul	Fabrika İşçisi	Lise	Vefat	Asgari Ücret	7
K23	16	Erkek	10.Sınıf		Ortaokul	Ev Hanımı	Lisans	Memur	Asgari Ücret İki Katı	6
K24	14	Kız	10.Sınıf		Lise	Ev Hanımı	Lise	Fabrika İşçisi	Asgari Ücret	5
K25	15	Erkek	10.Sınıf	Çalışıyor	Ortaokul	Fabrika İşçisi	İlkokul	Güvenlik Görevlisi	Asgari Ücret İki Katı	5
K26	19	Kız	Lise Mezunu	Çalışıyor	Lise Terk	Fabrika İşçisi	İlkokul Terk	Fabrika İşçisi	Asgari Ücret	5
K27	16	Kız	12.Sınıf		Ortaokul	Ev Hanımı	Lise	İşsiz	Asgari Ücret Altı	5
K28	12	Erkek	7.Sınıf		İlkokul	Temizlikçi	Ortaokul	İşçi	Asgari Ücret İki Katı	4
K29	14	Kız	9.Sınıf		İlkokul	Ev Hanımı	Lise	Güvenlik Görevlisi	Asgari Ücret	4
K30	16	Erkek	11.Sınıf		İlkokul	Ev Hanımı	Lise	İşçi	Asgari Ücret	4
K31	15	Kız	10.Sınıf		İlkokul	Fabrika İşçisi	İlkokul	Fabrika İşçisi	Asgari Ücret	5
K32	14	Erkek	9.Sınıf		Okur-Yazar	Ev Hanımı	Ortaokul	Sanayi İşçisi	Asgari Ücret	6
K33	14	Kız	9.Sınıf		Lise	Ev Hanımı	Ortaokul	İşçi	Asgari Ücret	5
K34	17	Kız	12.Sınıf	Çalışıyor	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	Kasap	Asgari Ücretin	6

Katılımcı	Yaşı	Cinsiyeti	Eğitim Durumu	Çalışma Durumu	Anne Eğitim Durumu	Anne Mesleği	Baba Eğitim Durumu	Baba Mesleği	Ailenin Gelir Durumu	Birlikte yaşadığı kişi sayısı
									İki Katı	
K35	15	Kız	10.Sınıf		İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	Marangoz	Asgari Ücretin İki Katı	4
K36	12	Erkek	7.Sınıf		İlkokul	Ev Hanımı	Ortaokul	İşçi	Asgari Ücret	4
K37	13	Erkek	8.Sınıf		İlkokul	Emekli	Ortaokul	İşçi	Asgari Ücretin İki Katı	4
K38	15	Kız	9.Sınıf		İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	Fırıncı	Asgari Ücret	5
K39	16	Kız	11.Sınıf		Lise	İşsiz	Vefat	-	Asgari Ücretin İki Katı	4
K40	18	Erkek	Lise Terk	Çalışıyor	İlkokul	Ev Hanımı	Vefat	-	Asgari Ücret	2
K41	15	Erkek	9.Sınıf		İlkokul	Ev Hanımı	Okur-Yazar	Fırıncı	Asgari Ücret	5
K42	17	Erkek	11.Sınıf	Çalışıyor	Ortaokul	Ev Hanımı	Ortaokul	İnşaat İşçisi	Asgari Ücret	5
K43	17	Erkek	11.Sınıf	Çalışıyor	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	İnşaat İşçisi	Asgari Ücretin İki Katı	6
K44	14	Kız	10.Sınıf		İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	Aşçı	Asgari Ücret	5

Çalışmaya katılan 44 ergen bireyin 20'sinin kız, 24'ünün erkek, yaş ortalamalarının 15 olduğu ve orta öğretime devam ettikleri görülmüştür. Ailelerin gelir düzeylerinin genel olarak asgari ücrete eşit, yani sosyoekonomik seviyenin düşük olduğu, annelerin genelde ev hanımı oldukları, babaların ise asgari ücret karşılığında çalıştıkları, aynı konteynerde ortalama 5 kişi yaşadıkları Tablo 1'de de görülmektedir. Katılımcılardan 13'ü sanayi, inşaat, fabrika gibi alanlarda çalıştırılmaktadır.

### Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırma için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan ve Konteyner Kentlerin Yönetiminden resmi izinler alınmıştır. Katılımcı çocuklardan ve velilerden de gönüllü katılımları için yazılı onamlar alınmıştır. Veri toplama sürecinde verdikleri katkılarından dolayı ergen birey ve ebeveynleri ile konteyner kent görevlilerine teşekkür ederim. Veriler kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla Ağustos-Eylül 2023 tarihinde Sakarya 1.Etap, Sakarya 2.Etap, Melikgazi, Umutkent, Hasene, Baykar, Şirikçioğlu, Galatarasay Spor Kulübü Nef Vakfı ve Havaalanı Konteyner Kentlerinde yapılan yüze yüze bireysel görüşmeler ve gözlemlerden elde edilmiştir. Görüşmeler 18 ile 43 dk. arasında değişip, ortalama 26 dk. sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, konteyner kentte yaşayan depremzede ergen bireylerin yaşadıkları sorunlar, zorluklar ve bu süreçte ortaya çıkan ihtiyaçların neler olduğunu kapsayan sorulardan oluşturulmuştur.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik ve tematik analiz tekniği, model olarak da sosyal olguların nedenlerini açıklamaya dönük bir model olan Miles-Huberman Modeli (1994) kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği hali hazırda veya elde edilen dokümanların, metinlerin, belgelerin, temaların içeriklerini belirli kurallar çerçevesinde objektif, doğrulanabilir ve ölçülebilir (kodlama, kategorilendirme,



temalandırma gibi) analizini yapmak için kullanılır (Fiske, 1996). Analizler ve çözümlerinin yapılma sürecinde, öncelikle yapılan görüşme kayıtları Word dosyasına aktarılmıştır. Daha sonra bütün veriler üç defa okunmuş ve katılımcıların ifadelerini kapsayan kodlar oluşturulup birbirleri ile ilişki kodlar bütünleştirilerek kategoriler, kategorilerden de temalar oluşturulmuştur.

### Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma, yöntem bölümünde belirtilen 9 konteyner kentte yaşayan 12-19 yaş aralığındaki 44 depremzede ergen birey ile Ağustos-Eylül 2023 tarihinde yapılan görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır. O nedenle genelleme özelliği taşımamaktadır. Araştırmada ulaşım, verilerin işlenmesi ve analizi gibi her türlü bütçe giderleri araştırmacı tarafından karşılanmıştır.

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, konteyner kentte kalan ergen bireylerin yaşadıkları sorunlar, zorluklar ve öne çıkan temel ihtiyaçları ile ilgili temalar ve kategoriler oluşturulup, bunlar altında da katılımcıların doğrudan ifadeleri ve ilişkili yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada yapılan içerik ve tematik analizi sonuçlarına göre öne çıkan temalar ve kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
Psikososyal Zorluklar	Yakın/arkadaş kaybı, mekân kaybı, yalnızlık ve özlem, mahremiyet kaybı, gürültü kirliliği, boş zaman ve can sıkıntısı, kaygı ve endişe, anlamsızlık ve umutsuzluk
Ekonomik Zorluklar ve Çocuk Yaşta Çalıştırılmak	Ev, gelir kaybı, işe girme
Fiziksel Zorluklar Ebeveyn Baskısı Eğitim Sorunu Temel İhtiyaçlar	Kısıtlılıklar/imkânsızlıklar, mahremiyet kaybı

### Psikososyal Zorluklar

Konteyner kentte yaşayan depremzede ergen bireylerde, mevcut psikososyal durumun olumsuz etkilendiği, özellikle de özel hayatlarının ve özgürlüklerinin kısıtlandığı, alışıktıkları düzenin ve mahremiyetin ortadan kalktığı bulunmuştur.

#### “Herkes gibi mutlu değiliz artık.”

“Hepimizin huyuları değişti, **herkes gibi mutlu değiliz artık**, eğlenceli bir şey kalmadı hocam.” K10

“Burada hapsedilmiş gibi hissediyorum kendimi, istediğin gibi davranamıyorsun, sanki hep böyle gözetleniyorsun gibi.” K4

“Deprem yaşamımızı, barınmamızı alt üst etti. Okulu, derslerimi, arkadaşlarımı, evimizi hepsini çok etkiledi, bizi hep geri götürüyor. Yani her şey çok zor, bir uyuduğun zaman, o da uyuyabilirsen ancak o zaman kafan rahat, uyandığın zaman yine başlıyor aynı, bir hayalet gibisin, yarı ölür gibi bir hayat.” K20

“Ortamdan dolayı aslında kendi ailenle yaşıyorsun, ancak **sanki bir aile değilsiniz** gibi bir his uyandırıyor.” K32

“Konteyner kente yaşamak yani daraltıcı bir yer, yani burada bazen çocuklar, tanımadığımız kişiler falan kavga ediyor, ne bileyim yani bunaltıcı bir yer.” K35

Katılımcılardan K9, önceki yaşamı ile şu anki yaşamını karşılaştırdığında yaşadığı psikososyal zorluğu, kayıpları, özlemi “*Holdings-Dükkân*” benzetmesi ile şu şekilde anlatmaya çalışmıştır.

*“Yani burada günler çok sıkıcı, hiçbir şey yapamadan geçiyor, zorla kalıyoruz işte. Çünkü burada yaşamak şöyle bir şey, büyük bir şirketin, holdingin olur, o şirket batır, daha küçük bir dükkân açarsın, öyle. Eski hayatımız bir holdingdi, şimdi ise bir dükkân işte.”*  
K9

Çalışmaya katılan K23, yaşadığı psikolojik zorluğun ancak yaşamakla anlaşılacağını, kelimelerin bunu anlatmaya yetmeyeceğini şu şekilde dile getirmiştir.

**“Anlatılmaz ki, yaşamak lazım.”**

*“Burada yaşamak anlatılmaz ki hocam yani ancak yaşamak lazım, çünkü çok zor, ne ders kaldı, ne uyku düzeni, ne özel hayatın falan, hepimizin psikolojisi bozuldu, çok zor yani.”*  
K23

Katılımcı ergen bireylerin, ailesiyle hep aynı ve tek bir odada yaşamaya alışık olmadıkları, kendine ait ayrı bir yaşam alanı olmadığı için çaresizlikten bir arada yaşadıkları, bu durumun katlanılması zor bir süreç, hatta onları gergin ve öfkeli tepkiler vermeye sürüklediği bulunmuştur.

**Yakın/arkadaş kaybı: “Hepsi gitti, hiçbir şey eskisi gibi değil.”**

Ergenlik döneminde, buldukları yaşam döneminin gelişme, değişme ve olgunlaşmanın yer aldığı çocukluktan erişkinliğe geçiş, karşı cinsle ilginin artması gibi durumlar yaşanabilmektedir. Ayrıca bu dönemde yakın akraba, özellikle de arkadaşlar, akranlar, öğretmenleri ve sevdikleri ile beraber olma, onlarla vakit geçirme, özel yaşamını ve sorunlarını paylaşma, duygularını dile getirme gibi durumlar son derece önemlidir. Depremden dolayı bunların kaybı veya değişmesi onların gerilimlerini, sorunlarını artırmakta, baş etmelerini zorlaştırmakta, yalnız kalmalarına, K18 katılımcının **“Düşünün ki yarınız yok!”** ifadesiyle kendilerini eksik hissetmelerine neden olduğu bulunmuştur.

*“Arkadaşlıklarım falan hepsi gitti, onlara çok alışmıştım, onları çok seviyordum, gezer tozardık, birlikte eğlenirdik, oynardık, ama yoklar artık.”* K2

*“Çok samimi bir arkadaşımı depremde kaybettim. İkimiz o kadar samimiydik ki yani bir insan gibiydik, **düşünün ki yarınız yok**, her zaman eksikliğini hissediyorum, her akşam onunla beraberdik, zaten başka arkadaşım yoktu.”* K18

*“Her şey değişti, yaşam tarzı hepsi değişti, ortamlar falan gitti, arkadaşlarımız, komşularımız, akrabalarımız, öğretmenlerimiz falan hepsi gitti, hiçbir şey eskisi gibi değil.”* K19

*“Birçok arkadaşımı, dostumu, akrabalarımı kaybettim, ustamı kaybettim, o gün o kadar çaresizdim ki, yalnızdım ki oturup ağladım, normalde hiç ağlamam, erkek adam ağlar mı hocam! Ama o günde ağlar. Şimdi de çok iyi durumda değilim, çok aklıma geliyorlar, arkadaşlarım, anılarımız hep aklıma geliyor”.* K40

Ergenlik döneminde arkadaşlar, akranlar öncelikler arasında gelir, yaşamının odak noktasında yer alır. Ancak onların kaybı veya iletişimin kesilmesi, eğlence ve arkadaş olanaklarının sınırlı olduğu, zamanını üretkenlikten uzak olan konteyner kentte yaşama, ergenlik döneminde karşı karşıya kalınan bir başka sorun olarak göze çarpmaktadır.

**Mekân kaybı**

Yaşanılan ev, mahalle, okul gibi mekânlar tüm insanlarda olduğu gibi özellikle de ergen bireyler için çok özel ve anlamlı yerlerdir. Oysa onların yok olması veya değişmesi en basit tanımlamayla K44 kodlu katılımcının **“Mutluluğumuzun yarısı gitti.”** ifadesiyle ergen bireylerde derin üzüntü, mutsuzluk gibi duygusal problemlere neden olmuştur.

*“Bu deprem çoğu şeyimizi götürdü, evimizi, okulumuzu, güzel mahallemizi, alışveriş yaptığımız, gezip tozduğumuz yerleri, ne bileyim sevdiklerimizin çoğunu kaybettik, nasıl diyeyim **mutluluğumuzun yarısı gitti.**”* K44

*“Depremde evimiz gitti, evsiz kaldık, ne bileyim evimiz gidince insan üzülüyor, bir sürü anım vardı, 8-9 yılım geçti orda, eğitim hayatımı etkiledi, deprem olmasaydı sınavlardan*

*daha iyi sonuç alabilirdim, orda beraber ders çalışırdık, oyun oynardık, ama burada olmuyor, buraya alışamadım.” K29*

*“Depremden önce hayatımız çok güzeldi, ev ortamım, bir düzenim vardı, okulum, derslerim çok güzeldi, buraya gelince ne bileyim her şey değişti ve kötü oldu.” K12*

Evin, mahallenin, okulunun kaybedilmesi veya değiştirilmesi onların davranışını, kimlik gelişimini ve çevresi ile kurduğu iletişimi olumsuz etkilemiştir.

### **Yalnızlık ve özlem**

Arkadaş/akran/öğretmen kaybını sıklıkla yaşadıklarını dile getirmiş olan ergen bireyler, vefat veya yer değiştirme gibi nedenlerden dolayı onların yaşamlarında olmamasından dolayı yalnızlık yaşadıklarını ve sıklıkla onlara olan özlemini paylaşmışlardır.

*“Arkadaşlarımı, bazı öğretmenlerimi kaybettim, o beni üzüyor, onları özliyorum, beraber oyun oynardık, bisiklete binerdik falan. Onun için eskisi gibi çevrem yok artık, yani kendimi yalnız hissediyorum. Burada yeni arkadaşlar edindim ama işte o arkadaşlarım gibi olmuyor.” K4*

Katılımcı K23 yakınlarını ve arkadaşlarını kaybindan dolayı yaşadığı acıyı ve onlara duyduğu özlemi içine attığını, kimse ile paylaşmadığını dile getirmiştir. Bu süreçte aslında yaşadıklarını paylaşarak ve duygularını dile getirerek taşıdığı psikolojik yükü hafifletmeye ihtiyacı olduğunu da anlayabiliyoruz.

*“Biraz kendimi içime kapattım, ne yaşıyorsam içimde yaşıyorum öyle dışıma vurmuyorum, yakınlarım, arkadaşlarımdan kaybettiğim için çok üzüldüm.” K23*

### **“Hayatımdan bir parça eksilmiş gibi”**

*“Bazı arkadaşlarımı kaybettim, yeni arkadaşlarla tanıştım, özellikle arkadaşlarımı kaybettiğim için çok üzüldüm ve hala da çok üzülüyorum.” Cümlesini dile getirince gözleri yaş dolan ve anlatmaktan zorlanan K1, şu şekilde yaşadıklarını anlatmaya devam etti “yani çok garip bir şey, arkadaşımı kaybettiğim için sanki **hayatımdan bir parça eksilmiş gibi**, derdini anlatacak biri yokmuş gibi hissediyorum, hala etkisi devam ediyor, yani çok zor bir şey.” K1*

Bu deprem hayatında ne gibi zorluklara sebep oldu diye sorunca K11. Arkana yaslandı ve gözleri dolarak **“çok zorluklara”** diyebildi ve birkaç saniye sessizlikten sonra şöyle anlatmaya devam etti:

*“Kardeşimi kaybettim, evimi, her şeyimi kaybettim, yani çok şey gitti, arkadaşlarımdan çoğunu kaybettim, onları çok özliyorum. Burada da bazı arkadaşlar var ama o giden arkadaşlarımdan yerini tutmuyor.” K11*

*“Depremden önce başka bir hayatım vardı, depremden sonra başka bir hayata geçtim. Depremden önce arkadaşlarım, öğretmenlerim, derslerim falan çok güzeldi, onlara alışmıştım, şimdi onları arıyorum, olmayınca üzüliyorum insan.” K13*

*“Evimiz ve okulum yıkıldı, arkadaşlarım vefat etti. Evimi, okulumu, arkadaşlarımı çok özliyorum.” K38*

Çalışmada ergen bireylerin yaşadıkları zorluklar, mekân değişimleri, kayıplardan dolayı kendilerini yalnız ve güçsüz hissettikleri, kaybettiklerine özlem duydukları, kendi içine kapandıkları bulunmuştur.

### **Boş zaman ve can sıkıntısı**

Üretkenlikten uzak, eğlence ve arkadaş olanaklarının sınırlı, toplu yaşamın zorunlu olduğu bir konteyner kente yaşamının depremzede ergen bireylerde can sıkıntısına ve zamanını verimli kullanamamaya neden olmuştur. Bu durumun onları alışık oldukları eski yaşamı ve ilişkileri aramaya, düşünmeye sevk ettiği bulunmuştur.

“Sosyal aktiviteler çok kısıtlı, kendine özgü bir alanımız yok, çünkü yani adı üstünde ortak yaşam alanı, konteyner kent yani. Aslında fazla bir şey yapamıyoruz, bir aktivite yok, dışarda, eski evimizde oynadığımız oyunları oynayamıyoruz”. K1

“Çok sıcak, can sıkıntısı, yaşam alanlarının yetersiz olması, kötü tutum ve alışkanlıkların edinebilme kaygısı yüksektir.” K3

“Çok zorlanıyoruz ya, ben burada yemek yapmaya, ev temizliğine falan başladım, gördüğümüz gibi çamaşır seriyorum, yani çok boş, sıkıcı bir hayatın olunca mecbur yapıyoruz, küçük kardeşim var ona ben de bakıyorum. Yani burada sorumluluklarım arttı diyebilirim.” K34

“Burada zaman geçmiyor, geçiremiyoruz, sıkılıyorsun, daralıyorsun.” K39

“Simülasyon dedikleri bu olsa gerek, her gün aynı şey, kalk işe git gel yemek ye uyu, yine kalk hep aynı şey.” K43

Konteyner kentlerde ergen bireylerin memnuniyetsizliği arttıran başlıca sorunlardan biri de kültürel, sosyal, sanatsal aktivitelerin yetersizliği ve sınırlı bir alanda sürekli aynı şeyleri tekrar ediyor olmaları.

### **Anlamsızlık ve umutsuzluk**

Deprem gibi bir afete maruz kalıp evini, yakınlarını ve arkadaşlarını kaybeden, yaşadığı mahalleden, okuldan uzak kalan, yer değiştiren ergen bireylerde gelecek kurma, eğitimini devam ettirme, bir şeye sahip olma konularında bir anlamsızlık ve umutsuzluk hâkim olmuştur.

“Önce herkesin kurabileceği hayaller kuruyordum, okumak asker-polis olmayı çok istiyordum, hem imkânım hem de hevesim kalmadı.” K5

“Arkadaşlarımı, öğretmenlerimi kaybettikten sonra ders çalışmaya hiç gerek olmadığını anladım.” K11

“Depremden sonra evimiz yıkıldı, yakınlarımı kaybettim, her şeyimizi kaybettik, depremden sonra zengini de fakiri de hepimiz dışarda ateşin başındaydık, ders çalışan da çalışmayan da her şeyi yaşayabiliyor o yüzden yani okulu gözümünden çıkarttım, okumanın bir anlamı kalmadı.” K36

“Depremden dolayı yaşamım daha da zorlaştı, eskiden ders çalışmayı çok seviyordum, çalışma isteğim kaynıyordu, şimdi motivasyonum kalmadı, okumaya da gerek yok diyorum.” K43

Katılımcılar, “arkadaşlarımı kaybettim” deyince hem dile getirdiklerinden hem de hal ve hareketlerinden özellikle duygulandıkları, kaybettikleri arkadaşlarına özlem duydukları, üzüldükleri, anlatmakta zorlandıkları görülmüştür.

“Zorlu bir yaşama girdik, çok zorlu bir yaşam, ama işte devam etmeye çalışıyoruz. Burası çok küçük, dar, eğitimim nasıl olacak bilmiyorum zaten artık okumak istemiyorum, yani çok anlamlı gelmiyor artık.” K31

“Depremde birçok arkadaşımı kaybettim, onların eksikliğini, onların boşluğunu çok yaşıyorum, çok zor ya, ben artık hiçbir şey düzelmez tarzında düşünmeye başladım, artık oraya doğru sürükleniyoruz, ailenin maddi durumu da yok. Haliyle geleceği de planlamayı falan bıraktım yani.” K21

İnsan, yaşamı süresince bir anlam arayışı içerisinde olsa da, ergenlik döneminde, geleceğini şekillendirme ile ilgili hayaller kurar, yeni şeyler merak eder onları dener, planlar yapar. Çalışmaya katılan ergen bireylerde merak etme, hayal kurma, anlam arayışının yerini anlamsızlık, umutsuzluk, boş vermişlik gibi duyguların aldığı ortaya çıkmıştır.

### **Gürültü kirliliği**

Konteyner kentte gerek çevresindeki trafik gerekse de orada yaşayanlardan kaynaklı ses ve gürültünün çok olduğu ve bunun neden olduğu şikâyetler şu şekilde anlatılmıştır.

*“Burada özellikle geceleri çok ses, gürültü oluyor, o çok rahatsız ediyor.” K12*

*“Çocuğundan büyüğüne kadar çok fazla gürültü kirliliği var, evde hani yalıtımı, balkonu vs. vardı, bu kadar ses gelmiyordu. Ama burada kapısının önünde otursa da yine de çok ses geliyor, gece geç saatlere kadar aşırı ses, gürültü var yani, ne dinlenebiliyorsun ne de özel bir hayatın oluyor.” K26*

*“Burada derse odaklanma sorunu yaşıyorum, mesela bir ses gelse ki burada da ses, gürültü çok oluyor, hemen dikkatim dağılıyor.” K29*

Katılımcıların, konteyner kentte ses ve gürültünün çok olduğu ile ilgili dile getirdikleri sonunun, saha çalışmasında da sıklıkla karşılaştığımız bir sorun olduğunu söyleyebiliriz.

### **Kaygı ve endişe**

Katılımcıların eğitimlerinin bu süreçte olumsuz etkileneceği, tekrardan deprem olması ve yakınlarını kaybetme, geçim ve gelecek kaygısı, belirsizler konusunda derin endişe ve kaygı yaşadıkları bulunmuştur. Bu nedenle de yakınlarından ayrılmakta zorlandıkları, eğitimlerine ve geleceklerini planlamakta ve bunlara odaklanmakta sorun yaşadıkları, bu durumun ergenlerde psikososyal sağlığın olumsuz etkilenmesine ve istikrarsızlık durumunun daha da derinleşmesine neden olduğu bulunmuştur.

*“Deprem tekrar olursa kalan arkadaşlarıma, akrabalarımı bir şey olur, nereye gitsem sanki ailemden haber alamayacakmışım gibi düşünceler çok geliyor aklıma, derslerime odaklanamıyorum, ileriye göremiyorum, eğitimimin daha da kötü olacağından korkuyorum.” K22*

*“Ben eskiden üniversiteyi başka şehirde ailemden uzakta okumak istiyordum ama depremden sonra burada okuyup onlarla kalmayı düşünüyorum, başka şehirlere gitmeye korkuyorum, onları kaybetmekten korkuyorum, onlardan ayrılmak istemiyorum, çünkü onları kaybetme korkusunu yaşadık, hani ben başka şehirde olsam bana ya da onlara bir şey olma kaygısı çok oluyor.” K26*

*“Tekrar deprem olursa sevdiğimizizi, akrabalarımızı kaybetsek, tekrar okullar kapanırsa, hayallerimi gerçekleştiremezsem o zaman ne yapacağım, nasıl olur? Bunlar beni endişelendiriyor.” K35*

Konteyner kentler toplu yaşam alanı olduğu için burada çok farklı yaşam tecrübeleri, alışkanlıkları ve davranışları olan insanlar bir arada yaşayabilmektedir. Bu durumun da ergen bireylerde zarar görebilme, istenmeyen veya zararlı alışkanlıklar edinebilme gibi bir takım kaygı ve endişelere neden olduğu bulunmuştur.

*“Mesela sürekli burada mı kalacağız, kaç yıl kalacağız, uzun süre mi kalacağız. Çünkü burada uzun süre kalmak istemiyorum, tartışmalara şahit oluyoruz, kötü alışkanlıkları olanlar var, onlar bize zarar verir mi? gibi hep aklımda bu sorular var, onun korkusu var. K1*

*“Burada bazen kavga, tartışma, gürültü oluyor. Bunları duyunca veya hani görünce hani biraz can tehlikesi endişesi taşıyoruz.” K10*

*“Buralar çok güvenli değil, kötü alışkanlıkları olan insanlar var, o nedenle de tedirgin oluyoruz.” K23*

Ergen bireylerin konteyner kentlerde karşılaştıkları anlaşamama, tartışma, geçinememe gibi olumsuz durumlar onlarda güvenlik kaygılarına, korku ve endişeye neden olmuştur.

### **Fiziksel Zorluklar: “Evimizde duvarlar vardı en azından.”**

Toplu yaşamın mecbur olduğu mekânlarda mahremiyet, özel alan ve özel hayatın anlamı gibi sınırların ihlal edilme olasılığı yüksektir. İnsan yaşamının her döneminde önemli olsa da, ergenlik döneminde çok daha önemli olan mahremiyetin ve özel alanın bu çalışmaya katılan bireylerde sınırlandığı, hatta çoğunlukla ihlal edildiği anlaşılmıştır. Bu zorlukların kız çocuklarında daha çok yaşandığını belirtmek gerekir.

“Aslında yaşadıklarımıza, başımıza gelenlere hala inanamıyorum, çok zor hocam sığamıyorsun konteynere, hani başını sokacağıın bir yerin var ama eşyalar senin değil, yer dar, imkânlar çok kısıtlı, yani her eve uygun değil, mecburiyetten kalıyoruz burada.” K5

“Yani biz 4 odalı eve sığmıyorduk diyorduk, şimdi bir odalı eve gelince bir tuhaf olduk, çok tıkaş tıkaş bir yer, yani ne bileyim ya her şeyim değişti, okul hayatım, arkadaşlarım, odam vardı mesela, her şey gitti.” K6

“Bu deprem hayatıma mal oldu, konteynerde kalıyorum, eskiden dört odamız vardı, kendi odam vardı, burada hepimiz bir odada kalıyoruz, çok dar ve kısıtlı, ders çalışamıyorum, internet yok, çok ses, gürültü var, mahalledeki arkadaşlarımı çok özledim.” K28

Katılımcı K29 konteyner kentte fiziksel olarak zorlandıklarını, mahremiyetlerini koruyamadıklarını “**evimizde duvarlar vardı en azından**” cümlesiyle dile getirerek, akranlarının yaşadığı zor durumu gözler önüne sermeye çalışmıştır.

“Şimdi kapı veya pencere açılrsa direk karşıımızdaki insan direk bizi görüyor, sesimiz diğer konteynerlerden, komşulardan duyulabiliyor, ondan biraz tedirgin oluyor insan, diğer insanlarla çok iç içeyiz. Ne bileyim evimizde daha iyiydik, sesimiz duyulmuyordu, mahremiyet vardı, **evimizde duvarlar vardı en azından.**” K29

Ergen bireylerin, ailesiyle hep bir odada yaşamaya alışık olmadığı, kendine ait bir ayrı yaşam alanı olmadığı için yani zorunlu olarak bir arada yaşadıkları, bunun katlanması zor bir durum olduğu ve bu da onların özel alan ihtiyacını ve duygularını kontrol etmekte yaşadıkları güçlükleri göstermektedir.

#### **Mahremiyet kaybı: “Ergen olarak ben yokum, biz barız”**

Ergenlik dönemi, psikolojik, zihinsel, biyolojik ve sosyal açıdan bir gelişme, değişimin olduğu kritik bir dönemdir. Ancak depremden sonra kendine göre özel, özgür ve alışık oldukları bir yaşamın ortadan kalkmasına, bu gelişme ve değişimlerin dikkate alınmamasına, sürekli yeme, içme, güvenlik ve barınma ihtiyacının öncelenmesine neden olduğu bulunmuştur. Ancak onların yaşamında özgürlüğün, özerkliğin, biricikliğin de kendine göre öncelikli olduğu, bunun önemsenmesi ve görünür kılınması gerektiğinin öne çıkması dikkate değer başka bulgulardır.

K33’ün duygusallaşarak dile getirdiği “**ergen olarak ben yokum, biz varız**” ifadesi, ergen bireylerin konteyner kentte yaşadıkları birçok sorunu, biricikliğinin ve mahremiyetlerinin ihlal edildiğini özetler niteliktedir.

“Etrafta kameralar var, güvenlik görevlisi var, etraftı tel ile çevrili. O nedenle burada hapsedilmiş gibi hissediyorum kendimi, istediğın gibi davranamıyorsun, sanki hep böyle gözetleniyorsun gibi.” K16

“Bu konteyner kentlerde **ergen olarak ben yokum, biz varız**, herkesin davranışı, geçmişi durumu farklı ama burada herkes bir, oysa biz özgür ve özeldik, burada o özelliğimizi kaybettik.” K33

“Burası toplum merkezi gibi, bir şey yaparken, alırken gidip danışarak alıyorsun, normalde kendi evinde kimseye danışmadan, bir çekingen olmadan alıyordun, rahattık yani.” K37

Ergen bireyler, bulunduğu yaş döneminin, yani ergenlik döneminin doğal özelliklerine bağlı olarak bazen yalnız kalma gereksinimi duyar, özgür olduğunu hissetmeyi ister ve bu durumunu davranışları veya sözlü olarak çevresindekilere anlatır. Ancak konteyner kentler yeterli alanların olmadığı, yaşam alanının oldukça sınırlandırıldığı yerlerdir. Bu durum da onları çaresizliğe ve toplu yaşam alanında yaşamak zorunda bırakmaya, duygularını kontrol etmekte güçlük çekmeye, mahremiyetlerinin ihlal edilmesine neden olduğu bulunmuştur.

#### **Kısıtlılıklar/İmkânsızlıklar**

Çalışmada önce çıkan bir diğer önemli bulgunun, bir konteynerin alışık oldukları ve hatta onu bile daha önce yetersiz gördükleri eve göre çok küçük ve yetersiz olmasıdır. Ayrıca konteyner kentte

akranlarına hitap edebilecek aktivitelerin, mekânların olmaması, onların yaşamının kısıtlanmasına ve sürekli eski yaşamı ile şu anki yaşamını karşılaştırmaya sürüklenmelerine neden olmuştur.

*“Ergenler biraz da olsa gezmek, dolaşmak, arkadaşları ile zaman geçirmek istiyor. Bakıyoruz yaşitlarımız dışarda geziyor, eğleniyor ama biz buradayız, konteyner kentte gezilecek ortam, yapabileceğin, takılabileceğin bir yer falan yok yani.” K18*

*“Her şey değişti, ortalıkta yapabileceğin bir şey yok. Okuldan gelsen nereye geçip ders çalışacaksın, sessiz bir ortam yok. Hadi diyelim konteynerin içindeki herkesi susturup ortamı kurdun diyelim, bu defa da çalışacak bir şey yok, kalmadı. Ya da dışarıdaki sesi nasıl durduracaksın. Sesi gece bile uyutmuyor, uyutmayan ses insanı nasıl derse odaklayabilir!” K22*

*“Bence en büyük zorluk evsiz kalmak, yani evsizlik çok zor. Evdeyken en azından bir düzenimiz vardı, ev büyüktü, burada yatıyorsun, ayağını bile doğru uzatamıyorsun, en ufak bir ses bile içeri geliyor, uykunu, dersini etkiliyor.” K30*

Katılımcılar konteynerin ve konteyner kentteki kısıtlılıklar veya imkânsızlıklar ile karşılaşınca, depremden önce yaşadıkları ve sahip olduklarının çok önemli ve değerli olduğunu anlamışlardır.

*“Herkes bir yerde olunca, evde kendime ait bir odam vardı, dersimi de, giyinişimi de çıkınışımı da, yatışım da falan hepsini orda yapıyordum. Yani kendime ait bir yerim vardı, eskisi gibi olmuyor, yani eski o rahatlığa alışmışken burası olmuyor.” K34*

Katılımcı K33, konteyner kentte yaşadığı kısıtlılıkları ve zorlukları depremden önce sahip oldukları ile karşılaştırarak, yoğun duygulanım yaşayarak, kaybettiklerine derin bir üzüntü duyarak dile getirmiştir.

*“Nasıl anlatayım ki, yani en kısa şekilde şunu söyleyeyim yaşamak zor. Önceki duruma göre her şeyin kısıtlı, kıyafet koyacak bir yerin bile yok, evimizde hepimizin ayrı ayrı özel alanı, ayrı dolabı, kendine ait bir odası vardı. Bazen canımız sıkılıyordu odamıza çekilip yalnız kalıyorduk, **kendinle de olsa konuşuyordun**, istediğin şekilde kendi kendine göre ağlardın, gülerdin, ders çalışırdın, yatıp kalkardın. Ama burada olmuyor, onlar artık yok, önceki hayatını asla yaşayamazsın, çok zor bir durum.” K33*

*“İnternet yetersiz. Derslerime çalışmıyorum, kitap da yok, babamın telefonundan bazen derse bakmak istiyorum, ama burada çok gürültü, ses olunca çalışmıyorum. Ben internet bağlantısı, kitap ve ders çalışma salonu istiyorum, böyle giderse çok çalışmadığım için okulu da bırakabilirim.” K10*

Çalışmaya katılan katılımcılar depremden önce zamanının çoğunu ders çalışmak, sosyal medyada zaman geçirmek için sıklıkla telefon, bilgisayar veya tablet ile internet erişimine sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Ancak konteyner kentte bu imkânların kısıtlı olması eğitimini destekleyememe ve sosyal medyaya girememe noktasında büyük problemlere, can sıkıntısına, kaygıya, şikayetlere neden olmuştur.

### **Ekonomik Kayıplar ve Çocuk Yaşta Çalıştırılmak**

Ailenin ekonomik kaybı ve gelir yetersizliği, konteyner kentte boş zaman, zararlı alışkanlıklar edinme kaygısı gibi nedenlerden dolayı katılımcı erkek çocukların daha çok sanayi, fabrika, inşaat gibi alanlarda çalıştırıldıkları, kız çocukların ise genelde evde kardeş bakma, ev işlerinde yardım etme gibi konularda rol ve sorunlulukların arttığı ortaya çıkmıştır.

*“Burada çok farklı insanlar var, çok fazla iyi değil, kötü alışkanlıkları olabiliyor. Boş zamanı değerlendirilmem, sıkılmamam ve kötü alışkanlıklar edinmemem için babam beni sanayide, araba tamircisinde işe soktu.” K2*

*“Biz konteynerde kaldığımızdan beri ben işe başladım, sanayide çalışıyorum. O da tabii eğitimimi olumsuz etkiliyor.” K6*

*“Evimizi kaybettik, annem işini kaybetti.” K39*

*“Yeni işe girdim, ek gelir ihtiyacımız olduğu için dondurmacıda işe başladım.” K42*

Ebeveynler konteyner kentlerde çocuklarının boş kalmasından, can sıkıntısından, eğitim olanaklarının kısıtlılığından, yanlış tutum ve davranışlar edinebilme kaygısından ve önemli bir etken olarak da mal kaybı ve gelir yetersizliğinden dolayı çocuklarını çalıştırmaya başladıkları bulunmuştur.

*“Depremden önce kredi çekip ev eşyalarımızı yenilemiştik, yeni araba almıştık, onların taksitlerini ödüyoruz, herkes borcunu istiyor, çünkü hiçbirini kurtaramadık, mecbur ben de dâhil ailecek çalışıp borcu ödemeye çalışıyoruz. Yani ne bileyim ya gerçekten anlatmak da yaşamak da çok zor.” K5*

*“Ben teyzemde kalıyorum, teyzem işe gidiyor ben de onun bebeğine bakıyorum.” K12*

*“Ben işe gidiyorum, oto tamir işine başladım. Depremden önce haftada birkaç gün giderdim, şimdi pazar günü hariç her gün gidiyorum, herhalde okulu da artık ya bırakacağım ya da açık öğretimden devam edeceğim.” K16*

Depremden sonra konteyner kentlerde yeterince sosyal aktiviteler olmadığı, farklı tutum ve davranışları olan insanların bir arada yaşamasından dolayı eğitimi de kısmen yarıda bırakarak ya da daha az önemseyerek birinci öncelik çocukların bir işe yerleştirilmesi olmuştur. Bunda ebeveynlerin, çocuklarının zararlı alışkanlıklar edinmelerinin önüne geçme isteğinin de etkisi bulunmuştur. Yani bu durumda ailenin ekonomik kaybı ve gelir yetersizliği etkili olsa da, çocukları çalıştırmanın altında yatan diğer bir sebebin zararlı alışkanlıklar edinmesini engellemek ve boş zamanlarını değerlendirmek olduğu bulunmuştur.

*“Abim ile inşaatta çalışıyoruz, depremden sonra hem aileye gelir sağlamak, çünkü annemin bir geliri yok, babamınki de yetmiyor, öyle olunca ben de işe başladım. Hem konteynerde boş boş kalınca canım sıkılıyor, yapacak bir şey yok, öyle olunca iş daha iyi yani.” K7*

Özellikle sınavlara hazırlanan öğrencilerin, depremin mağduriyetine bağlı olarak bir işte çalıştırılmaları, evin günlük işleri ve kardeşlerinin bakımını üstlenmeleri gibi alanlarda artan sorumlulukların onların eğitim süreçlerini ve kariyerlerini olumsuz etkiledikleri bulunmuştur.

### **Ebeveyn Baskısı**

Ebeveynlerin çocuklarının konteyner kentte istenmeyen tutum ve davranışlar edinme kaygısından dolayı tanımadıkları kişilerle arkadaşlık kurmamaları, konteynerin içinden dışarı çıkmamaları konusunda baskıcı tutum ve davranışlar sergiledikleri öne çıkmıştır. Katılımcı ergenlerin ifadelerinde, ebeveynlerinin kontrol edilme baskısına maruz kaldıkları, yeterince anlaşamadıkları, kendilerine değer verici ve önemseyici bir tutum ile yaklaşmadığı öne çıkmıştır.

*“Burada yanlış davranışları olan kişiler de olduğu için ailem benim dışında dışarı çıkmamı hiç istemiyor, başka kişilerle buluşmamı istemiyorlar. Sıkıntıyorum diyorum yok diyorlar, iş dışında hep bizimle kal, bir yere gitme diyorlar. Ama oysa ben 18 yaşındayım, arkadaşlarımla gezmek, oynamak, onlarla vakit geçirmek istiyorum. Ama yok! buralar sıkıntılı, zararlı alışkanlıklar edinirsin falan diyorlar. Beni anlamıyorlar.” K5*

*“Burada bazen kavga, tartışma oluyor, onun kaygısı oluyor, böyle olunca anne-babamız çok dışarı çıkmamızı istemiyor.” K7*

*“Burada ailesi, arkadaşları ile tartışmaları çok gördüm, yaşadım, konteynerden aile baskısından, can sıkıntısından kaçan çok çocuk gördüm, aile çocuğunun konteynerden çıkmasını istemiyor, kötü alışkanlıkları olan kişilerle arkadaşlık kurmalarını istemiyorlar.” K18*

*“Anne babamız büyüdüğümüzün farkında değiller.” K32*

*“Eskiden ev çok genişti, birbirimizle muhabbet, sohbet etmiyorduk, herkes telefon ile ilgilendiriyordu. Ama şimdi tek bir arada kaldığımız ve annem hep konteynerde kalmamızı istediği için bazen annemizle anlaşmazlığa, çekememezliğe neden oluyor.” K39*



Ergenlik döneminde, arkadaş seçimi konusunda ailelerin çok dikkatli olmaları gerektiği ile ilgili kaygıları olabilmektedir ve bu çok doğaldır. Ancak katılımcıların paylaşımlarından anlaşılmaktadır ki, ebeveynlerin bu kaygı ve kontrol etme kaygısı ergen bireyler üzerinde baskıya ve anlaşılammaya, anlaşmazlıklara hatta bazen tartışmalara neden olmaktadır.

### Eğitim Sorunu

Konteyner kentte yeterince internet erişiminin, çalışma salonlarının ve araç-gereçlerin olmaması, yaşanan deprem, kayıplar, yer değişikliği, konteyner kentteki ses ve gürültü kirliliği gibi nedenlerden dolayı odaklanamama, verim alamama gibi problemler özellikle eğitimdeki sorunlarını gözler önüne sermektedir.

*“Liselere giriş sınavına gireceğim bu sene, ama burada derslerime odaklanıp çalışmıyorum, burada zaten ders çalışacak yer yok, bilgisayar yok.” K3*

*“Depremden sonra her şeyi unuttum, sanki hiçbir şey bilmiyorum gibi ve bu benim için çok zor o nedenle bu sene liseye geçeceğim, ama okula bile gitmek istemiyorum.” K12*

*“Deprem çabalarımızı yerle bir etti, burada derslerime odaklanamıyorum, burada ders çalışmak çok zor, herkes bir odanın içinde, herkes başında, komşular herkes konuşuyor ve sen bunları duyuyorsun nasıl odaklanıp çalışacaksın ki?” K17*

*“Eğitim sorunlarımız var, çünkü ders çalışacağımız yer yok, bilgisayar yok, masa yok, internet var o da çok kısıtlıdır, konteynerin içinde çekmiyor.” K24*

Katılımcı K34, sahip olduğu ders araç-gereçlerinin hepsini kaybettiğini **“kalemim bile kalmadı”** cümlesi ile dile getirerek, bu konuda ergen bireylerin yaşadığı eğitim sorunlarını özetler niteliktedir.

*“Eğitim yönünden çok sıkıntılıyım, bir konuyu çalışıyorum, testini bitirdim, hani o kadar bitti, başka bir şey yok, ayrıyeten bir de **kalemim bile kalmadı**, biz çıktık ama hiçbir şeyimiz kalmadı.” K34*

### Temel İhtiyaçlar

Katılımcılar, konteyner kentlerde, okul öncesi, ilkököl ve ortaokul çağında olan yaş gruplarına yönelik birçok etkinlik ve imkânın sunulduğunu, ancak kendi yaş gruplarına özgü sorun ve ihtiyaçların yeterince görünür olmadığını, yeterince anlaşılmadıklarını ve desteklenmediklerini ifade etmişlerdir. Konteyner kentlerde yapılan saha çalışmasında da bu durumun katılımcıların paylaşımlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

*“Bizim derslerimize odaklanabilmemiz için bize destek olunabilir, nasıl verimli ders çalışabiliriz gibi konularda rehberlik verilebilir. Çünkü ben odaklanma sorunu yaşıyorum, mesela bir ses gelse ki burada da ses gürültü çok fazla hemen dikkatim dağılıyor. Oysa ders, ödev kaygımız var, nasıl yapacağız, acaba hangi derslerde zorlanacağız, burada derslerim daha kötü olacak mı, bu dar alanda nasıl çalışacağım gibi kaygılarımız var. Kütüphane, internet, liselilere tablet, bilgisayar olsa iyi olur, onlar olsa eğitimimizi onlarla desteklemiş oluruz.” K9*

*“Burada mesela proje yapmak istiyorum ama eşyalarım yok, bilgisayar, internet, çalışacak yer yok, masam yok, bir şeyim yok hocam. Bir oda yani yer çok küçük, yetmiyor hocam, olsa çok güzel olur.” K19*

*“Yani küçük çocuklar için park oyun alanları var ama bizim yaşlılar için de basketbol, futbol, sessiz ortam gibi sosyal alanlar daha çok artırılmalı ki orda toplanıp en azından birkaç saatliğine de olsa yaşadıklarını unutabilelim. Ama yok işte, sanki bizi unuttular.” K22*

Konteyner kentlerde bazı temel gereksinimlerin karşılanmış olduğu anlaşılrsa da, ergenlere özgü yaşam alanlarının ve aktivitelerin eksik olduğu; internet erişimi ve barınmanın yetersiz olduğu sıklıkla dile getirilmiştir.

*“Yaşlılarımıza yönelik çok etkinlik yok, dışarda yapabileceğimiz bir şey yok, küçük çocuklara park var, onları eğlendirmek için bazı kişiler geliyor, stantlar kuruluyor, yarışmalar yapılıyor, kazanlara hediyeler veriyorlar ama bize göre o tür etkinlikler yetersiz. Bizim gibi büyükler için konuşmalar, sohbetler gibi etkinliklere ihtiyacımız var. “Mesela kafa dağıtacak bir yer, oda, kütüphane, ayrı ders çalışılacak bir alan, kafa dağıtmak için bize göre sosyal aktiviteler olsa çok iyi olur.” K29*

*“Burası bir oda yani, özel bir ihtiyacın oluyor yer yok, kafamızı dinlemek istiyoruz dışarı çıkıyoruz, her tarafta insan, ses gürültü var, içeri girmek istesen bir oda. O nedenle sosyalleştirmeye, verimli ders çalışmak için rehberliğe, odaklanmaya, desteğe ihtiyacımız var.” K38*

Konteyner kente kalan ergen bireyler, bu süreçte kendilerinin vakit geçirebilecekleri fiziksel mekân, bilgisayar, tablet, ders çalışma salonu, kütüphane, verimli ders çalışma teknikleri, psikolojik destek, motivasyon gibi konularda da desteğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada konteyner kentte yaşayan depremzede ergen bireylerin bu süreçte karşılaştıkları sorun ve gereksinimlerin neler olduğunu onların yaşam deneyimlerinden, anlam dünyalarından hareketle tespit etmek ve ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada depremden önce kendine özgü bir yaşam alanı ve düzeni olan ergenler, depreme maruz kaldıktan sonra eğlence ve arkadaş olanaklarının ve imkânların sınırlı olduğu ve toplu yaşam alanı olan konteyner kentte aileleri ile birlikte yaşamak zorunda kalmışlardır. Depremzede ergen bireylerin, yakınının kaybı, mekân değişikliği, konteynerde yaşam, akran ilişkileri, ebeveyn baskısı, eğitim yaşamı, ailenin ekonomik kayıpları, yalnızlık, geçmişe özlem ve gelecek hakkında derin yakınmalara sahip oldukları sonucu yapılan bazı çalışmaların (Alipour & Ahmadi, 2020; Artar, 2003; Marangöz & İzci, 2023) sonuçlarını destekler niteliktedir. Pine (2015) niteliksel ve niceliksel verileri kullanarak, Yeni Zelanda depremlerinin ardından gençlerin deneyimlerine, ihtiyaçlarına, desteklerine ve iyileşmelerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Pine (2015) araştırmasında yaptığı içerik analizi sonucunda depremzede gençler ile ilgili olarak fiziksel zorluklar, psikolojik zorluklar, sosyal etki, başa çıkma, eğitim, cinsiyet ve iyileşme gibi temalar bulmuştur. Pine (2015) çalışmasında depremzede gençlerin psikolojik, sosyal, fiziksel, eğitim, kaygı alanlarında yaşadıkları sorun ve zorluklar ile ilgili ortaya çıkan bulguların bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Yakınlarını, arkadaşlarını, evini, mahallesini, okulunu kaybetme, mekân değişikliği, gelecek belirsizliği, konteyner kentte kendini güvende hissedememe konusundaki kaygı ve endişeler en temelde ergenlerin ruh sağlığı ve gelişimi, eğitimi ve gelecek beklentileri üzerinde olumsuz etkiye neden olmuştur. Ayrıca konteyner kentlerde kendilerine ait özel bir yaşam alanının, internet erişimi, bilgisayar, tablet gibi olanakların, sosyal yaşam ve ders çalışma alanlarının yetersiz olması, konteyner içinde ve konteyner kentteki ses ve gürültü kirliliğinden dolayı eğitimlerinin, psikososyal iyi oluş hallerinin olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam alanı kısıtlanan ve yalnız kalma isteğinin gerçekleşmediği, mahremiyetin yeterli olmadığı alanlarda ergen bireyler ihtiyaçlarını ve duygularını kontrol etmekte güçlük çekmektedir. Merleau-Ponty, mekânların insanın varoluşunda önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır (Tümer, 1984). Ergenlik döneminde çok önemli olan arkadaşlıkların, alışık olunan mekânların, etkileşimlerin, ilişkilerin (Lam, McHale, & Crouter, 2014; Tümer, 1984) artık olmaması veya kısmi yaşanması ergenlerin kimlik gelişimini ve yaşamını olumsuz etkilediği başka çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Pine, Tarrant, Lyons, & Leathem, 2015; Zhao ve ark., 2022).

Alışılmış düzenlerinin bozulması, yaşanan felaket ve sonrasında yeni bir yaşama şeklinin zorunlu olarak kabul edilmesi ergen bireylerin çaresiz kaldığının bir göstergesidir. Derse odaklanamadıkları, eğitimlerinin daha da kötü etkileneceği, yeniden deprem olması ve aile üyelerini, arkadaşlarını, akrabalarını kaybetme, konteyner kentte ne kadar kalacaklarının belirsizliği, güvenlik gibi konularda derin korku, endişe ve kaygı yaşadıkları öne çıkmıştır. Çoban, Sözbilir ve Göktaş (2007) deprem deneyimini yaşamış kişilerle durum çalışması modeli ile

yaptıkları araştırmada da depremin bireylerde psikolojik açıdan bazı travmalara, kaygı ve korku gibi psikolojik sorunlara neden olduğunu bulmuşlardır.

Konteyner kentlerde sosyal yaşam alanlarının kısıtlılığı, boş zaman sıkıntısı ve zararlı alışkanlıklar edinme kaygılarından, mal kaybı ve gelir yetersizliğinden dolayı, ebeveynlerin erkek çocuklarını daha çok sanayi, inşaat, fabrika gibi alanlarda çalıştırdıkları, kızlarına ise ev, kardeş bakımı konularında ek bazı sorumluluklar yükledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum onların eğitimden geri kalma ve çocuk işçiliği sorununu gündeme getirmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının konteyner kentte zararlı alışkanlıklar edinme ve suça sürüklenme kaygıları, ergen bireylerin yaşamı üzerinde baskı kurulmasına ve özel hayatının kısıtlanmasına neden olmuştur. Bu durum aile içi etkileşimin ve iletişimin olumsuz etkilenmesine, ergen bireylerin kendilerinin yeterince anlaşılmadığı ve değerli olmadığı duygusuna kapılmasına, kendilerini sinirli ve öfkeli hissetmelerine sebep olmuştur. Bal ve Jensen (2007) deprem sonrasında konteyner kentlerde yaşayan ergen bireyler ile ilgili yaptıkları çalışmada deprem sonrasında ergenlerde birtakım sosyolojik ve psikolojik sorunların ortaya çıktığı bulgusu bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Proctor ve ark. (2007) deprem gibi ani bir şekilde meydana gelen ve olumsuz bir doğa olayına maruz kalmanın ebeveyn çocuk ilişkisini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Bir diğer önemli sonucun da yeniden deprem olma ve yakınlarını kaybetme kaygısının yüksek olmasından dolayı ergen bireylerin aileleri ve diğer yakınlarından ayrılmak istememeleri olmuştur ve gelecek beklentilerinin canlılığını yitirmiş olmasıdır. Tang, Xu, & Xu (2020) depremzede ergenlerin ailesini ve sevdiklerini kaybetme, yaralanma, mahsur kalma veya ağır yaralanmalara ve ölüme tanık olma deneyimi yaşadığını; bunların hepsinin panik, ayrılık kaygısı ve yaygın kaygı gibi belirli kaygılara neden olduğunu ortaya koymuşlardır. Konteyner kentte yaşama sürecinde sorunlarının çözülebileceğini isteme ve umut etme isteği azalmıştır. Ergen bireylerin konteyner kentte yaşı ve gelişimine uygun ve ilgi alanlarına girebilecek aktivitelerin, sosyal yaşam alanlarının yetersiz olduğuna dair şikâyetleri de bu süreçten olumsuz etkilenen dezavantajlı gruplardan biri olduğunu göstermektedir. Ayrıca konteyner kentte yaşamak, sürekli depremzede olmayı, depreme maruz kalmışlığı hatırlatmakta ve kalıcı konutta yaşayanlara göre bu süreci atlama süresi de uzamaktadır. Artar (2003) depremzede ergenlerin gelecek beklentileri konusunda yaptığı araştırmada, depremzede ergenlerin gelecek planlarının gerçekleşmesine ilişkin umutsuz oldukları bulgusu çalışmanın bulgusu ile örtüşmektedir.

Depreme maruz kalıp konteyner kent gibi toplu yaşam alanlarında yaşayan ergen bireylerde, uzun ve orta vadede aile içi iletişim problemlerine, suça sürüklenme, aile içi şiddet, eğitimden geri kalma, zararlı alışkanlıklar edinme gibi problemlerin ortaya çıkabileceğini söylemek mümkündür. Merve ve Özsezer (2021) depremden etkilenen çocuk ve ergenlerle yaptıkları çalışmada, deprem sonrası yaşanan sorunların ergenlerde anksiyeteye, iletişim bozukluklarına, travma sonrası stres bozukluğuna ve bağımlılığa neden olabileceğini bulmuşlardır. Situ ve ark. (2009) depreme maruz kalan 11-16 yaş arası ergenlerle yaptıkları araştırmada, ergenler transfer edilen yerlerde ne kadar uzun süre yaşarsa, anormal durumun yaşanma olasılığının da o kadar yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yani ergenlerin transfer edildikleri konteyner kentte yaşama süreci onların tutum ve davranışlarını, sonraki yaşam dönemlerini etkileyebilmektedir.

Sonuç olarak, çalışmada depreme maruz kalıp konteyner kentte yaşama sonucunda dezavantajlı duruma düşen ergen bireyler süreç içerisinde can ve mal kayıpları, mekân değişimleri, eğitim ve mahremiyetlerinin ihmal edilmesi, ebeveyn baskısına maruz kalma, çocuk yaşta çalıştırılma gibi sorun ve zorluklar ile karşı karşıya kalmışlardır. Bu durum onların psikososyal iyi oluş hallerinin, eğitimlerinin, aile ve arkadaş ilişkilerinin olumsuz etkilenmesine, depremin yeniden olması, yakınlarını kaybetme ve gelecek belirsizliği konularında derin endişe ve kaygı yaşamalarına neden olmuştur, onları riskli/dezavantajlı duruma düşürmüştür. Tüm bunlar depremzede ergen bireylerde bir sorun yumağı haline gelmiş ve bunlarla baş etmeleri zorlaşmıştır. Bu durumun başka çalışmalarda (Liu ve ark., 2010; Ran ve ark., 2015; Zhao ve ark., 2022) da ifade edildiği gibi orta ve uzun vadede olumsuz ve sağlıksız davranış kalıpları, sosyal bozulmalar, eğitim sürecinin olumsuz etkilenmesi, yaşam koşullarına uyum sağlayamama, uyku ve beslenme problemleri gibi önemli sorunlara neden olabileceğini belirtmek mümkündür.

## ÖNERİLER

Araştırmamda ortaya çıkan sonuçlara göre politika yapıcılara, uygulayıcılara, ailelere ve araştırmacılara yönelik şu önerilerimin dikkate alınması faydalı olabilir.

Politika yapıcılar ve uygulayıcılar, ergen bireylere yeterli ve uygun ders çalışma salonları ve kütüphane, eğitimleri için bilgisayar, tablet, internet erişimi gibi olanaklar sunabilirler. Bunun için okulların mümkün olan en kısa sürede yapılandırılıp rutinlere devam etmesini sağlamak önemlidir. Konteyner kentte kalan ergen bireylerin okula devam durumları ve akademik başarıları öğretmenler tarafından takip edilip, gerekli durumlarda müdahale edilebilir. Uygulayıcılar bireysel ve/veya grup çalışmaları yöntemiyle orta ve uzun vadede ergen bireylere psikososyal destek hizmetleri sunabilir. Ergen bireylere yönelik alan veya mekanlar inşa ederek, terapötik müdahaleler yaparak onların zihinsel sağlığına, baş etme becerisinin artırılmasına katkı sağlanabilir. Ayrıca yeniden inşa sürecinde ergenlerin karar alma ve gönüllü yardım etme süreçlerine dahil edilmesiyle, işbirliği içerisinde daha bütünsel, toplum temelli bir iyileşme planı oluşturulabilir. Cinsiyet, yaşam koşulları ve uğradıkları zarara göre bireysel olarak uyarlanmış destekler sunulabilir. Yaşlarına ve gelişimlerine uygun sanatsal, sportif ve kültürel aktiviteler gerçekleştirilebilir. Konteyner kentte ses ve gürültü kirliliğinin azaltılması, kendini güvende hissetme konusunda ekstra güvenlik önlemleri alınabilir. İstikrarlı bir aile ortamının ve mekânın ergen bireylerin yaşamı açısından önemini düşündüğümüzde, ailelerin konteynerlerden kalıcı konutlara geçiş döneminin mümkün olduğunca kısa tutulması, ivedi bir şekilde kalıcı konutlara yerleştirilmelerin yapılması veya konuta geçmeyi teşvik edici yöntemlerin geliştirilmesi yararlı olabilir. İhtiyacı olan ailelere sosyoekonomik desteğin sağlanması, aile bireylerine aile içi etkili iletişim eğitimlerinin verilmesi ergen birey ve aileleri açısından önemlidir.

Ebeveynlerin, bu süreçte çocuğunun önemsenme, fark edilme ve takdir edilme duygusuna, mahremiyetine ve biricikliğine saygı duyacak, onu karar alma süreçlerine katacak tutum ve davranışlar sergilemesi, aile üyeleri ve akranlarıyla ilişkilerinin olumlu yönde desteklenmesi fayda sağlayabilir. Ayrıca ergenin tutum ve davranışlarındaki ani farklılıkları ve değişimleri, arkadaş ilişkilerini ve eğitim sürecini dikkate alması, gerektiğinde profesyonel destek alması önemli olabilir. Bu süreçte ergenlere doğru bilginin sağlanması, sorun ve isteklerini dile getirmelerine fırsat sunmak ayrıca yararlı olabilir.

Araştırmacılara, konteyner kentlerde yaşayan ergen bireylerle psikososyal alanda destekleyici ve iyileştirici grup çalışmaları, psikoeğitim çalışmaları, anksiyete, kayıp ve yas, eğitim ve çalışma hayatı, akran ilişkisi, aile içi iletişim konularında araştırmalar yapmalarını önerebilirim.

## Kaynaklar

- AFAD (2014). *Müdahale, iyileştirme ve sosyoekonomik açıdan Van depremi 2011*. AFAD Yayınları.
- Alipour, F., & Ahmadi, S. (2020). Social support and posttraumatic stress disorder (PTSD) in earthquake survivors: A systematic review. *Social Work in Mental Health, 18*(5), 501-514.
- Artar, M. (2003). Depremi yaşayan ergenlerin gelecek beklentilerinin içeriği. *Kriz Dergisi, 11*(3), 21-27.
- Altun, F. (2018). Afetlerin ekonomik ve sosyal etkileri: Türkiye örneği üzerinden bir değerlendirme. *Sosyal Çalışma Dergisi, 2*(1), 1-15.
- Aydınbaş, G. (2023). Sosyoekonomik boyutuyla Türkiye’de depremler üzerine bir inceleme: Kahramanmaraş depremi örneği. G. Karakuş, H. F. Yakut & N. D. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlere çok yönlü yaklaşımlar: Tarih, turizm, eğitim, ekonomi, siyaset ve iletişim* içinde (s. 177-2012). Özgür Yayınları.
- Bal, A., & Jensen, B. (2007). Post-traumatic stress disorder symptom clusters in Turkish child and adolescent trauma survivors. *European child & adolescent psychiatry, 16*, 449-457.
- Bingöl, F., Karakoç, A. ve Ocakçı, A.F. (2012). Çalışan Ergenlerde Sigara Kullanma Sıklığı ve Bazı Sosyodemografik Değişkenlerle İlişkisi. II Uluslararası VI. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi. 4-7 Ekim 2012, Erzurum. s.329-330.

- Bingöl, F. ve Karakoç, A. (2012). Ergenlerde Madde Bağımlılığı; Riskler ve Koruyucu Önlemler. II Uluslararası VI. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi. 4-7 Ekim 2012, Erzurum. s. 331-332.
- Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü "KRDAE" (2023). <http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/2/deprem-bilgileri/buyuk-depremler/>
- Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü "KRDAE" (2020). Erişim adresi: <http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/2/deprem-bilgileri/buyuk-depremler/>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. Qualitative research methods. M. Bütün & SB Demir, Trans.(Eds.)*. Siyasal Kitapevi.
- Çoban, M., Sözbilir, M., & Göktepe, Y. (2017). Deprem deneyimini yaşamış kişilerin deprem öncesi hazırlık algılarının belirlenmesi: Bir durum çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(37), 113-134.
- Edemen, M., Okkay, M., Tugrul, R., Kurt, M. Ş., Bircan, O., Yoldaş, H., ... ve Aslan, A. (2023). Deprem nedir? Nasıl oluşur? Türkiye’de oluşmuş depremler ve etkileri nelerdir? Depremlere karşı alınabilecek tedbirler hususunda öneriler. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 10(93), 719-734.
- Erinç, S. (1996). *Jeomorfoloji-I*. (genişletilmiş 4. Baskı). Öz Eğitim Yay.
- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. (S. İrvan, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Foulkes, L., & Blakemore, S. J. (2018). Studying individual differences in human adolescent brain development. *Nature neuroscience*, 21(3), 315-323.
- Freeman, C. G., Nairn, K., & Gollop, M. (2015). Disaster impact and recovery: what children and young people can tell us. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 10(2), 103-115.
- Galea, S., Nandi, A., & Vlahov, D. (2005). The epidemiology of post-traumatic stress disorder after disasters. *Epidemiologic reviews*, 27(1), 78-91.
- Gander, M.J., & Gandiner H.W. (2010). Ergenlikte gelişim. İçinde. Çocuk ve ergen gelişimi. (Çev. Dönmez A., Çelen N., Oner B.) (437-474). İmge Kitabevi.
- Geng, F., Zhou, Y., Liang, Y., & Fan, F. (2018). A longitudinal study of recurrent experience of earthquake and mental health problems among Chinese adolescents. *Frontiers in Psychology*, 9, 1259.
- İstanbul Teknik Üniversitesi-İTÜ (2023). 6 Şubat 2023: 04.17 Mw 7,8 Kahramanmaraş ve 13.24 Mw 7,7 Kahramanmaraş depremleri: Ön inceleme raporu. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Lam, C. B., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2014). Time with peers from middle childhood to late adolescence: Developmental course and adjustment correlates. *Child development*, 85(4), 1677-1693.
- Liang, Y., Cheng, J., Zhou, Y., & Liu, Z. (2019). Trajectories of posttraumatic stress disorders among children after the Wenchuan earthquake: A four-year longitudinal study. *European journal of psychotraumatology*, 10(1), 1586266.
- Liu, Z., Yang, Y., Ye, Y., Zeng, Z., Xiang, Y., & Yuan, P. (2010). One-year follow-up study of post-traumatic stress disorder among dolescents following the Wen-Chuan earthquake in China. *Bioscience trends*, 4(3).
- Marangöz, M. ve İzci, Ç. (2023). Doğal afetlerin ekonomik, sosyal ve çevresel etkilerinin 6 şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremler bağlamında girişimciler açısından değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 24 (52), 1-30.
- Mata-Lima, H., Alvino-Borba, A., Pinheiro, A., Mata-Lima, A., & Almeida, J. A. (2013). Impacts of natural disasters on environmental and socio-economic systems: What makes the difference?. *Ambiente & Sociedade*, 16, 45-64.
- Meaney, M. J. (2001). Maternal care, gene expression, and the transmission of individual differences in stress reactivity across generations. *Annual review of neuroscience*, 24(1), 1161-1192.

- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Merve, A., & Özsezer, G. (2021). Depremden etkilenen çocuk ve ergenlerin ruhsal durumu ve hemşirelik yaklaşımı. *Acil Yardım ve Afet Bilimi Dergisi*, 1(1), 22-27.
- McDonagh, J. E., Ambresin, A.-E., Boisen, K. A., Fonseca, H., Jakobsson Kruse, P., Meynard, A., ... Takeuchi, Y. L. (2018). The age of adolescence...and young adulthood. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(4), e6. [http://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30079-8](http://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30079-8).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Özer, M. (2023). Education policy actions by the ministry of national education after the historical earthquake disaster on february 6, 2023 in Türkiye. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(2), 1-14.
- Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E. ve Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: Fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.
- Pine, N. S. (2015). *Teenagers' perspectives on the Canterbury earthquakes: an insight into their needs and experiences: a thesis presented in partial fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of Clinical Psychology, Massey University, Wellington, New Zealand* (Doctoral dissertation). Massey University.
- Pine, N. S., Tarrant, R. A., Lyons, A. C., & Leathem, J. M. (2015). Rolling with the shakes: An insight into teenagers' perceptions of recovery after the Canterbury earthquakes. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 10(2), 116-125.
- Presidency Of The Republic Of Turkey Presidency Of Strategy And Budget. (2023). Türkiye Earthquakes Recovery And Reconstruction Assessment (TERRA).
- Proctor, L. J., Fauchier, A., Oliver, P. H., Ramos, M. C., Rios, M. A., & Margolin, G. (2007). Family context and young children's responses to earthquake. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9), 941-949.
- Ran, M. S., Zhang, Z., Fan, M., Li, R. H., Li, Y. H., Ou, G. J., ... & Fang, D. Z. (2015). Risk factors of suicidal ideation among adolescents after Wenchuan earthquake in China. *Asian journal of psychiatry*, 13, 66-71.
- Situ, M. J., Zhang, Y., Zou, K., Gao, X., Fang, H., Jing, L. S., ... & Huang, Y. (2009). The mental health of children and adolescents from earthquake affected areas. *Sichuan da xue xue bao. Yi xue ban= Journal of Sichuan University. Medical Science Edition*, 40(4), 712-5.
- Tang, W., Lu, Y., & Xu, J. (2018). Post-traumatic stress disorder, anxiety and depression symptoms among adolescent earthquake victims: comorbidity and associated sleep-disturbing factors. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53, 1241-1251.
- Tümer, G. (1984). Nasıl bir evde oturmak istersiniz çocuklar? *Mimarlık*, 84(9).
- Ummanel, A. ve Dilek, A. (2016). Gelişim ve öğrenme. *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İçinde, 35-52.
- World Health Organization, (2020). Orientation program on adolescent health for health care providers. [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/documents/pdfs/9241591269\\_op\\_handout.pdf](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/pdfs/9241591269_op_handout.pdf)
- Yavuzer H. (2007). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Zhao, F., Tang, B., Yang, H., Wu, J., Chen, Q., Zhang, L., & Liu, X. (2022). A comparative examination of the health status of earthquake-affected and non-earthquake-affected adolescents in Yushu. *Frontiers in public health*, 10, 976075.

### Extended Abstract

This study delves into the multifaceted impact of experiencing an earthquake and the subsequent adjustment to life in container cities on adolescents. Focused on the aftermath of the earthquakes in Pazarcik and Elbistan on February 6, 2023, the research aims to uncover the specific challenges and needs faced by adolescent earthquake victims residing in such temporary housing. Utilizing a

qualitative research approach and a multiple case study design grounded in real-life experiences, the study explores events within a defined timeframe to draw insights. The participant group consists of 44 adolescents aged 12-19, living across 9 distinct container cities in the Kahramanmaraş City Center. Prior to commencement, the study secured ethical clearance from the Kahramanmaraş Sütcü Imam University Social and Human Sciences Ethics Committee and received permission from the Container Cities Management. Additionally, informed consent was obtained from the children and their guardians to ensure voluntary participation. The demographic breakdown includes 20 girls and 24 boys, with an average age of 15, most attending secondary school. The majority hail from low socio-economic backgrounds, with parents typically earning minimum wage, mothers being homemakers, and fathers engaged in low-income employment. Participant selection employed snowball and purposeful sampling techniques. Data were gathered through face-to-face interviews and observations within various container cities in Kahramanmaraş during August-September 2023. The semi-structured interviews, lasting an average of 26 minutes, focused on the adolescents' experienced difficulties and emerging needs post-disaster. Utilizing the Miles-Huberman Model (1994) for content and thematic analysis, the data underwent meticulous coding and thematic development processes. Six themes emerged: psychosocial and economic difficulties, early workforce entry, physical hardships, parental pressure, educational disruptions, and basic needs. Adolescents faced loss, relocation challenges, educational neglect, and diminished privacy, compounded by intensified domestic responsibilities for girls and employment in laborious jobs for boys. These circumstances led to significant detriment to their psychosocial well-being, educational pursuits, and familial and social relationships, accompanied by profound anxieties about future seismic events, familial loss, and life instability. Findings indicate that living in container cities can severely limit adolescents' personal freedoms and disrupt established norms of privacy and order. The compounded issues present substantial coping challenges for the affected youths. In light of these findings and existing literature, potential long-term risks include familial communication breakdowns, criminal involvement, domestic violence, educational setbacks, and harmful behavioral patterns. Recommendations for policymakers, practitioners, families, and researchers include the provision of educational resources, psycho-social support, recreational activities, and enhanced security within container cities. Minimizing the duration of residence in temporary housing and facilitating swift transitions to permanent homes are also advised. For parents, fostering healthy relationships and attentiveness to behavioral shifts in their children is crucial. Lastly, future research could focus on supportive psychosocial interventions and quantitative studies on the myriad impacts of container city living on adolescents.





**Yetişkinlerin Koronavirüs (Covid-19) Salgını ile Başa Çıkma Süreçleri:  
Karma Bir Araştırma**

**Adults' Coping Processes with the Covid-19 Outbreak: A Mixed Method  
Research**

Yahya AKTU\*

**Makale Bilgisi**

Geliş: 11.03.2023

Kabul: 26.09.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1263607

**Anahtar Sözcükler:**

*Yetişkinlik*

*Covid-19 salgını*

*başta çıkma*

*karma araştırma deseni*

**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı yetişkinlerin Koronavirüs salgını (Covid-19) ile başta çıkma süreçlerinin nasıl olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma açıklayıcı sıralı karma desen ekseninde yürütülmüştür. Katılımcılar iç içe karma örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutundaki katılımcılar yaşları 18-80 arasında olan 672 yetişkinden ( $\chi_{yaş} = 26.76$ ,  $SS = 10.95$ ) ve nitel boyutundaki katılımcılar yaşları 20-75 arasında olan 44 yetişkinden ( $\chi_{yaş} = 31.09$ ,  $SS = 11.94$ ) oluşmaktadır. Veriler ardışık veri toplama yöntemiyle toplanmıştır. Nicel veriler, bağımsız örnekleme t-testi ve ANOVA; nitel veriler ise tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Nicel bulgular; kadınların, evlilerin, 26-39 yaş arasındaki yetişkinlerin, kronik bir hastalığı olmayan yetişkinlerin, lise ve üniversite mezunu yetişkinlerin salgınla başta çıkma üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Nitel bulgular ise; yetişkinlerin salgını fark etme sürecinde duygusal ve bilişsel tepkiler verdiklerini ortaya koymuştur. Salgınla başta çıkma sürecinde yetişkinlerin bakış açılarını değiştirme, sosyal destek arama, manevi destek arama ve davranışsal başta çıkma yollarını kullandıkları görülmüştür. Ayrıca evlilerin sosyal destek kaynaklarına daha fazla başvurdukları saptanmıştır. Sonuç olarak, yetişkinlerin Covid-19 salgını karşısında işlevsel başta çıkma mekanizmalarının önemli bir role sahip olduğu vurgulanabilir.

**Article Information**

Submission: 11.03.2023

Acceptance: 26.09.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1263607

**Key Words:**

*Adulthood*

*Covid-19 outbreak*

*coping*

*mixed methods research*

**ABSTRACT**

The aim of this study is to investigate how adults are coping with the Covid-19 outbreak. The research was conducted using an explanatory sequential mixed design. Participants were selected using a nested mixed sampling method. The quantitative dimension of the study included 672 adults aged between 18-80 ( $\chi_{age} = 26.76$ ,  $SD = 10.95$ ), while the qualitative dimension included 44 adults aged between 20-75 ( $\chi_{age} = 31.09$ ,  $SD = 11.94$ ). The study employed a sequential data collection method to gather both quantitative and qualitative data. Quantitative data were analyzed using independent sample t-tests and ANOVA, while thematic analysis was used to analyze the qualitative data. The results indicated that individuals who were women, married, between the ages of 26-39, without chronic diseases, and high school or university graduates coped more effectively with the outbreak. The qualitative findings indicate that adults had emotional and cognitive responses when recognizing the outbreak. To cope with the outbreak, adults changed their perspectives, sought social and spiritual support, and used behavioral coping strategies. Additionally, the study found that married individuals relied more on social support sources. As a result, it is important to emphasize that adults' functional coping mechanisms play a crucial role in dealing with the Covid-19 outbreak.

**Atf için**

Aktu, Y. (2024). Yetişkinlerin Koronavirüs (Covid-19) salgını ile başta çıkma süreçleri: Karma bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 23-44. doi: 10.20296/tsadergisi.1263607

\*Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü, Erhu MYO, Siirt Üniversitesi, Siirt. E-mail: aktuyahya@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5540-7399>

## GİRİŞ

Tarihsel süreçte birçok salgın, travma ve felaket insan varlığını tehdit etmiştir. Bu durumlar karşısında insanların iş, aile, manevi ve sosyal yaşantıları değişime uğramıştır (Yıldırım, 2020). Koronavirüs (Covid-19) de insan yaşamını olumsuz etkileyen salgınlardan birisidir. Dünya Sağlık Örgütü Covid-19 virüsünü küresel salgın (pandemi) olarak ilan etmiştir (World Health Organization [WHO], 2020). Covid-19, 2019 yılında ortaya çıkmasına rağmen kısa zamanda tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Bu salgın, küresel çapta bedensel sağlık problemlerine, sosyoekonomik sıkıntılara ve ruh sağlığı problemlerine neden olmuştur (Aşkın vd., 2020; Cao vd., 2020; Waters vd., 2021; Xiao vd., 2020).

Covid-19, 2019 yılında ortaya çıkan yeni-koronavirüs ailesi içinde bulunan solunum yoluyla bulaşan bir virüstür (WHO, 2020). Covid-19 hastalığının en yaygın belirtileri arasında ateş, nefes darlığı, kuru öksürük, halsizlik ve kas ağrısı gelmektedir (Çöl & Güneş, 2020). Kalp damar hastalığı, diyabet ve tansiyon gibi hastalığı olan ağır vakalarda ise bu belirtiler zatürre, ağır akut solunum enfeksiyonu ve böbrek yetmezliği şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Chen vd., 2020; TC Sağlık Bakanlığı, 2022; Til, 2020). Covid-19 hastalığı nadir olarak ölüm nedeni olarak görülse de vücudun birçok yerinde hasar bırakabilmektedir. Dünya ölçeğindeki son veriler, Covid-19 vaka sayısının 670 milyon ve bu salgın kaynaklı ölüm sayısının yaklaşık 7 milyon olduğunu göstermektedir (Mathieu vd., 2020). Türkiye’de ise Kasım 2022 itibarıyla vaka sayısı 17 milyon ve Covid-19 kaynaklı ölüm sayısı 101.492’dir (TC Sağlık Bakanlığı, 2022). Bu veriler ışığında Covid-19 hastalığının birçok insanın yaşamını etkilemeye devam ettiği söylenebilir.

Covid-19 hastalığından korunma ve hastalıkla başa çıkma süreçlerinde bedensel sağlık için temizlik, mesafe ve maske olarak özetlenebilecek birtakım tedbirler önerilmiştir (TC Sağlık Bakanlığı, 2022). Bedensel sağlığı korumak için alınacak tedbirler beraberinde bazı sosyal ve psikolojik problemler de getirmiştir. İnsanların beslenme ve yaşam şartları değişmiş ve uyku problemleri baş göstermiştir (Xiao vd., 2020). Bir bakıma bu salgın, bireye ve topluma korku ve kaygı yüklemesi yapmıştır (Yıldırım, 2020). Covid-19 salgını sürecinde insanların akrabalarını ve arkadaşlarını ziyaret etmesi ötelenerek sosyalleşme ihtiyaçları karşılanamamıştır. Yine evlilik problemleri, ihmal ve istismar, kaygı bozukluğu, Covid-19 korkusu, depresyon, takıntılı davranışlar gibi psikolojik sorunlar bu süreçte artış eğiliminde olmuştur (Alşen Güney & Bağ, 2021; Aşkın vd., 2020; Cao vd., 2020; Doğanülkü vd., 2021; Hatun vd., 2020; Karaköse Çelik & Akçınar Yayla, 2020; Seçer & Ulaş, 2021; Waters vd., 2022; Yıldırım, 2020).

Covid-19 hastalığına karşı insanlar salgından korunma ve/veya salgınla başa çıkma yöntemlerine başvurdukları görülmektedir (Çöl & Güneş, 2020; Karaköse Çelik & Akçınar Yayla, 2020). Alanyazında Covid-19 salgınıyla başa çıkma dört boyutta (bilişsel, aşkın, ilişkisel ve davranışsal başa çıkma) ele alınmaktadır. Bilişsel başa çıkma, bilişsel açıdan problem çözmeyi içermektedir. Aşkın başa çıkma, maneviyata yönelmeyi ve kendisi dışındaki güçlere yoğunlaşmayı ifade etmektedir. İlişkisel başa çıkma, aile, iş ve akraba gibi yakın çevredeki sosyal destek kaynaklarını kapsamaktadır. Davranışsal başa çıkma ise, uğraş edinerek ve bir hobi geliştirerek başa çıkmayı belirtmektedir (Hatun vd., 2020). Salgın sürecince bireysel farklılıklara, kültürel özelliklere ve sosyoekonomik şartlara bağlı olarak psikolojik etkilerin ve salgınla başa çıkma yöntemlerinin değişiklik göstermesi olasıdır (Aşkın vd., 2020; Doğanülkü vd., 2021).

Covid-19 salgını başlarında ve sürecinde fiziksel sağlık üzerindeki etkilerine yönelik çalışmaların yoğunluğu göze çarparken salgının psikolojik boyutuyla ilgili oldukça sınırlı çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Doğanülkü vd., 2021; Hatun vd., 2020; İsmail Seçer & Ulaş, 2021). Covid-19 salgınının insan psikolojisi üzerindeki yansımaları uzun vadede kendisini daha açık bir şekilde gösterdiği bilinmektedir (Waters vd., 2022; Yıldırım, 2020). Bu nedenle salgının insan psikolojisi üzerindeki etkisinin incelenmesinin zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Covid-19 salgını karşısında duygu ve düşüncelerinin daha çok farkına varabildikleri, başa çıkma süreçlerini daha iyi yönetebilecekleri gerekçelerinden hareketle çalışma yetişkin bireylerle gerçekleştirilmiştir. Yetişkin bireylerin başa çıkma yöntemlerinin daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koyabilmek ve daha geçerli sonuçlar elde edebilmek için nicel ve nitel veri kaynakları birlikte kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilecek nicel sonuçlar geniş kitlelerde salgınla başa çıkma yöntemlerinin neler

olduğunu ortaya koyabilir. Bu sonuçların bilinmesi ruh sağlığı çalışmalarında öncelikli başa çıkma stratejilerinin çalışılması gerektiği hakkında ipucu verebilir. Çalışmadan elde edilecek nitel sonuçlar yetişkin bireylerin salgınla başa çıkma süreçlerine ilişkin öznel deneyimlerini ortaya çıkarabilir. Bunun sonucunda yetişkin bireylerin salgınla başa çıkmada etkili mücadele yöntemlerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Alanyazındaki sonuç ve öneriler doğrultusunda bu çalışmanın amacı Koronavirüs salgını karşısında yetişkin bireylerin başa çıkma süreçlerini karma araştırma yöntemiyle incelemektir. Bu doğrultuda incelenen alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

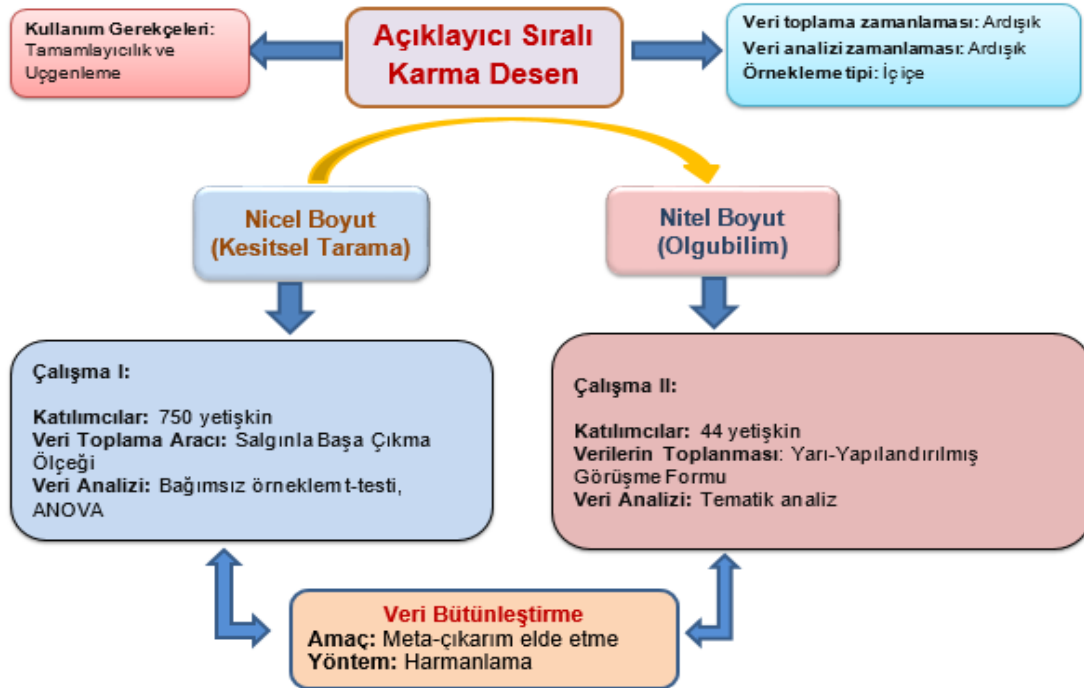
1. Koronavirüs salgınına yakalanan yetişkin bireylerin salgınla başa çıkma puanları demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, kronik hastalık) göre farklılaşmakta mıdır?
2. Koronavirüs salgınına yakalanan yetişkin bireylerin salgına yönelik verdikleri tepkiler nelerdir?
3. Koronavirüs salgınına yakalanan yetişkin bireylerin salgınla nasıl başa çıkmaktadırlar?
4. Koronavirüs salgınına yakalanan yetişkin bireylerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular nicel sonuçları nasıl açıklamaktadır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışma açıklayıcı sıralı karma desen ekseninde tasarlanmıştır. Açıklayıcı sıralı karma desen, daha detaylı bilgiler elde etmek üzere nicel verilerden sonra nitel verilerin toplanmasını içermektedir (Creswell & Plano Clark, 2015; Johnson & Christensen, 2014; Mertens, 2019). Açıklayıcı sıralı karma desen Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Açıklayıcı sıralı karma desen



Açıklayıcı sıralı karma desen tamamlayıcılık ve üçgenleme (veri çeşitliliği) gereksinimlerinden dolayı tercih edilmiştir. Araştırmada Covid-19 hastalığına yakalanmış olan yetişkin bireylerden nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. İkinci aşamada nicel sonuçları açıklamak ve detaylandırmak için nitel veriler toplanıp çözümlenmiştir (Creamer, 2020; Creswell, 2017; Creswell & Plano Clark, 2015; Mertens, 2019). Araştırmanın nicel boyutu, kesitsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Kesitsel tarama modeli, belirli ve geniş ölçekli bir kitleden veri toplamayı ve betimlemeyi içermektedir (Büyükoztürk vd., 2018; Karasar, 2014). Çalışmanın nicel kısmı tamamlandıktan sonra bazı nicel bulguları açıklamak ve salgınla başa çıkmada öznel

deneyimlere ulaşmak için nitel desenlerden olgubilim deseni kullanılmıştır. Katılımcıların sosyal olarak kabul edilebilir yanıtlar vermeleri yönünde bir yanlılık oluşturabildiği göz önünde bulundurulduğu için sosyal geçerliği sağlamak amacıyla nitel verilere başvurulmuştur. Olgubilim, bireysel algılamalara ve yorumlamalara göre olguların veya durumların değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akturan & Esen, 2013; Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu kapsamda Covid-19 hastalığını geçiren yetişkin bireylerin geniş ölçekli salgınla başa çıkma durumlarını ölçmek için nicel veriler toplanmıştır. Ardından Covid-19 hastalığını geçiren yetişkin bireylerin öznel deneyimlerini ve değerlendirmelerini ortaya koymak için nitel veriler toplanmıştır.

### Katılımcılar

Açıklayıcı sıralı karma desen kapsamında katılımcılar iç içe örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. İç içe örnekleme, çalışmanın bir boyutu için seçilen katılımcıların sonraki boyut için seçilen çalışma grubunun alt kümesini içermesidir (Baki & Gökçek, 2012; Creamer, 2020; Johnson & Christensen, 2014). İç içe örnekleme yöntemi doğrultusunda 672 katılımcı nicel çalışma için ve bunların içerisinde 44 katılımcı nitel çalışma için seçilmiştir.

### Araştırmanın Nicel Boyutundaki Katılımcılar

Araştırmanın nicel boyutunda küme örnekleme yöntemiyle Covid-19 hastalığını geçiren 672 yetişkin bireylerden veri toplanmıştır. Küme örnekleme, araştırmada düşünülen evrenin çeşitli benzer gruplara ayrılmasını içermektedir (Büyüköztürk vd., 2018; Creswell & Plano Clark, 2015; Tashakkori & Teddlie, 2010). Covid-19 salgınına yakalandığını, tedavi olan ve karantinada kaldığını belirten ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan üniversite öğrencileri ile onların yakın akrabaları çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların ikametgâhları, meslekleri, cinsiyetleri, yaşları vb. değişkenler birer küme olarak ele alınmıştır. Katılımcıların yaşları 18 ile 80 arasında değişmektedir ( $X= 26.76$ ,  $SS= 10.95$ ). Araştırmanın nicel boyutundaki katılımcılar cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve kronik hastalık değişkenlerine göre sınıflandırılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki katılımcıların özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Nicel boyuttaki katılımcıların özellikleri

Değişken		N	Yüzde
1. Cinsiyet	Kadın	453	%7.40
	Erkek	219	%32.60
2. Yaş ( $X= 26.76$ , $SS= 10.95$ )	18-25	505	%5.10
	26-39	118	%7.60
	40 +	49	%7.30
3. Eğitim Durumu	Okuryazar değil	33	% 4.90
	İlköğretim	67	% 10.00
	Lise	173	% 25.70
	Üniversite	399	% 59.40
4. Kronik Hastalık	Var	59	% 8.80
	Yok	613	% 91.20
5. Medeni Durum	Bekâr	537	%79.90
	Evli	135	%20.10

### Araştırmanın Nitel Boyutundaki Katılımcılar

Araştırmanın nitel boyutunda maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle Covid-19 hastalığını geçiren 44 yetişkin bireylerden veri toplanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, mümkün olduğunca farklı özellikleri barındıran bireylerin bir olguya yönelik öznel deneyimlerini araştırması olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada farklı cinsiyet, yaş, coğrafi bölge, medeni durum, eğitim durumu vb. özellikleri bağlamında farklı bireylerden veri elde edilmiştir. Katılımcıların yaşları 20 ile 75 arasında değişmektedir ( $X= 31.09$ ,  $SS= 11.94$ ). Araştırmanın nitel boyutundaki katılımcıların özellikleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Nitel boyuttaki katılımcıların özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Medeni durum	Eğitim durumu	Kronik hastalık	Meslek/ İş
K1	Kadın	25	Nişanlı	Üniversite	Yok	Öğrenci
K2	Erkek	25	Nişanlı	Üniversite	Yok	Radyoloji teknikeri
K3	Erkek	24	Evli	Üniversite	Yok	Hemşire
K4	Erkek	35	Evli	İlkokul	Yok	Madenci
K5	Erkek	38	Evli	İlkokul	Var	Fırıncı
K6	Kadın	65	Dul	Okuryazar değil	Var	Emekli
K7	Kadın	55	Evli	Okuryazar değil	Var	Ev hanımı
K8	Kadın	30	Evli	Üniversite	Yok	Ev hanımı
K9	Kadın	21	Bekâr	Üniversite	Yok	Öğrenci
K10	Erkek	35	Evli	İlkokul	Yok	Oyuncak tamircisi
K11	Kadın	35	Evli	Üniversite	Var	Öğretmen
K12	Kadın	22	Bekâr	Üniversite	Yok	Öğrenci
K13	Kadın	20	Bekâr	Üniversite	Yok	Öğrenci
K14	Kadın	24	Bekâr	Üniversite	Yok	Çocuk Gelişimcisi
K15	Kadın	26	Bekâr	Üniversite	Yok	Öğretmen
K16	Kadın	28	Evli	Üniversite	Yok	Öğretmen
K17	Kadın	26	Bekâr	Üniversite	Yok	Öğrenci
K18	Kadın	26	Nişanlı	Lise	Yok	Kasiyer
K19	Erkek	27	Bekâr	Üniversite	Yok	Muhasebe
K20	Kadın	40	Evli	Okuryazar değil	Var	Ev hanım
K21	Erkek	51	Evli	Lise	Yok	Serbest meslek
K22	Erkek	36	Bekâr	Üniversite	Yok	Polis
K23	Kadın	23	Bekâr	Üniversite	Yok	Muhasebe
K24	Erkek	23	Bekâr	Üniversite	Yok	Serbest meslek
K25	Erkek	51	Evli	İlkokul	Yok	Dernek başkanı
K26	Erkek	22	Bekâr	Üniversite	Yok	Mühendis
K27	Erkek	29	Bekâr	İlkokul	Yok	Tekstil
K28	Erkek	21	Bekâr	İlkokul	Yok	Serbest meslek
K29	Erkek	21	Bekâr	Lise	Yok	Özel sektör
K30	Kadın	20	Bekâr	Lise	Yok	Tekstil
K31	Kadın	21	Bekâr	Üniversite	Yok	Öğrenci
K32	Erkek	25	Bekâr	Üniversite	Yok	Paramedik
K33	Kadın	33	Bekâr	Lise	Yok	Yok
K34	Kadın	33	Evli	Üniversite	Yok	Tıbbi sekreter
K35	Kadın	21	Bekâr	Lise	Yok	Öğrenci
K36	Kadın	28	Evli	İlkokul	Yok	Yok
K37	Kadın	25	Bekâr	Üniversite	Yok	Öğretmen
K38	Erkek	75	Dul	Okuryazar değil	Var	Emekli.
K39	Erkek	35	Evli	Lise	Yok	Esnaf
K40	Erkek	34	Evli	İlkokul	Yok	Bayan kuaförü
K41	Kadın	29	Evli	Lise	Yok	Güzellik uzmanı
K42	Erkek	30	Evli	İlkokul	Var	Kapıcı
K43	Erkek	25	Bekâr	Lise	Yok	Garson
K44	Erkek	30	Evli	Lise	Var	İşçi

### Veri Toplama Araçları

Açıklayıcı sıralı karma desen kapsamında veriler ardışık veri toplama yöntemiyle toplanmıştır. Ardışık veri toplama, nicel veri toplama süreci sonrasında nitel veri toplamayı veya nitel veri toplama süreci sonrasında nicel veri toplamayı ifade etmektedir (Creamer, 2020; Creswell & Plano Clark, 2015; Johnson & Christensen, 2014). Bu doğrultuda nicel veri toplama sürecinden sonra nitel veriler toplanmıştır.

### Salgınla Başa Çıkma Ölçeği

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Salgınla Başa Çıkma Ölçeği kullanılmıştır. Hatun ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen ölçek, yetişkin bireylerin Covid-19 ile başa çıkmada

kullandıkları başa çıkma yöntemlerini belirlemeyi hedeflemektedir. Ölçeğin faktör yapısı incelenmiş ve ölçeğin toplam varyansın %63.67'sini açıkladığı görülmüştür. Ölçek için yapılan AFA sonucunda madde toplam korelasyon değerlerinin .39 ile .71 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçme aracı dört boyutu ve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Likert tipi doldurulan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutlar bağlamındaki iç tutarlılık katsayıları .70 ile .79 arasında değişmektedir. Ölçeğin boyutları, bilişsel başa çıkma, aşkın başa çıkma, davranışsal başa çıkma ve ilişkisel başa çıkma olarak belirlenmiştir. Ölçekteki maddeler 0 (Hiç yapmadım) ile 5 (Çok sık yaptım) işaretlenmektedir. Ölçekten 0-70 aralığında puan alınabilmektedir.

### **Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Araştırmada nitel verileri toplamak amacıyla Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Bu formda katılımcıların cinsiyet, yaş gibi özelliklerini öğrenmek için yedi ve Covid-19 ile başa çıkma olgusuna yönelik öznel deneyimlerini ortaya koymak için beş soru bulunmaktadır. Formdaki sorular sırasıyla şunlardır: Koronavirüs (Covid-19) hastalığına yakalandığınızı öğrendiğiniz vakit duygu ve düşünceleriniz neler oldu? Koronavirüs (Covid-19) hastalığını atlama için psikolojik (olumlu düşünme, derin nefes alma vb.) olarak neler yaptınız? Koronavirüs (Covid-19) hastalığını atlama için size kimlerden (aile, arkadaş vb.) destek aldınız? Koronavirüs (Covid-19) hastalığını atlama için manevi (dua, namaz vb.) olarak neler yaptınız? Koronavirüs (Covid-19) hastalığını atlama için ne tür uğraşlar (müzik dinleme, gezmek vb.) yaptınız? Bu form alanyazındaki öneriler ve Covid-19 ile ilgili nitel çalışma yürüten iki uzman görüşleri yardımıyla geliştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada karma veri analizi yöntemlerinden ardışık veri analizi yöntemiyle veriler toplanmıştır. Ardışık veri analizi, nicel veri analizi süreci sonrasında nitel veri analizini veya nitel veri analizi süreci sonrasında nicel veri analizini gerekli kılmaktadır (Creamer, 2020; Creswell & Plano Clark, 2015; Johnson & Christensen, 2014). Açıklayıcı sıralı karma desen kapsamında nicel veriler çözümlendikten sonra nitel veriler analiz edilmiştir. Araştırmada nicel verilerini analiz etmek için SPSS 25 paket programı kullanılarak normallik analizleri, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) çalışmaları yapılmıştır (Büyüköztürk, 2011; Mertens, 2019). Salgınla Başa Çıkma Ölçeği ile ilgili betimsel istatistik sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Salgınla başa çıkma ölçeği betimsel istatistik sonuçları

Değişkenler	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Bilişsel Başa Çıkma	672	.00	15.00	10.10	3.46	-.57	-.09
Aşkın Başa Çıkma	672	.00	20.00	16.06	3.89	-1.08	.97
Davranışsal Başa Çıkma	672	.00	15.00	9.72	3.63	-.40	-.44
İlişkisel Başa Çıkma	672	.00	20.00	12.98	5.27	-.57	-.48
Tüm ölçek	672	20.00	69.00	48.86	11.53	-.33	-.68

Salgınla Başa Çıkma Ölçeği'nin betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde tüm ölçek ve boyutların puanlarının normal dağılım aralığında olduğu görülmektedir. Bu aşamadan sonra t-testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır.

Araştırmada nitel verilerini analiz etmek için Maxqda 2020 paket programı kullanılarak tematik analiz yapılmıştır. Tematik veri analizi, veri setindeki tüm bilgiler arasındaki örüntüyü ortaya koymayı içermektedir (Braun & Clarke, 2019; Creswell, 2017). Braun ve Clarke'in (2019) önerileri doğrultusunda görüşme kayıtları K1, K2 şeklinde kodlandıktan sonra ilişkili olan tüm veriler Maxqda 2020'de bir proje olarak kaydedilmiştir. Daha sonra veri seti üzerinden kod haritası oluşturulmuştur. Sonraki aşamada ilişkili kodlar bağlam içi kodlama yardımıyla temalara bağlanıp raporlaştırılmıştır. Bu çalışmalardan sonra nitel veriler nicel verilerle harmanlama yöntemiyle ilişkilendirilip bütünleştirilmiştir (Creamer, 2020).

## Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada açıklayıcı sıralı karma desen kapsamında karma geçerlik çalışmaları yürütülmüştür. Araştırmada sıralı geçerliği sağlamak üzere önce nicel sonra nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Eş ölçülebilir karma geçerliği sağlamak için nicel ve nitel bakış açısının ötesinde meta-çıkarm elde etme amaçlanmıştır. Örneklem birleştirme geçerliğini sağlamak amacıyla nicel araştırmaya katılan katılımcılar arasından nitel araştırma çalışması yürütülmesi için katılımcı seçilmiştir. Zayıf yönleri azaltma geçerliği kapsamında nicel boyuta ölçekten alınan puanlar ile görüşmelerdeki değerlendirmeler bütünleştirilerek her iki veri setinin güçlü yönleri ortaya konulmuştur (Creamer, 2020; Creswell & Plano Clark, 2015; Johnson & Christensen, 2014).

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında inandırıcılığı sağlamak üzere alan notları katılımcı teyidine tabi tutulmuştur. Aktarılabirlik kapsamında araştırmanın yöntemi ve katılımcıların seçimi detaylandırılmıştır. Ek olarak görüşme dokümanlarından doğrudan alıntılar yapılarak ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Doğrulanabilirliği sağlamak için tüm veri seti ve kod haritası Maxqda 2020 paket programında bir proje olarak kaydedilmiştir. Araştırmada tutarlılığı sağlamak üzere araştırma sorularını düzenleme ve kod haritası oluşturma aşamalarında alan uzmanlarından yardım alınmıştır. Bu bağlamda iki öğretim üyesi tarafından aynı Maxqda projesi üzerinden kodlayıcılar arası uzlaşma çalışması yapılmıştır. Veri seti üzerinden uzlaşılan kod sayısı 20 ve uzlaşılamayan kod sayısı 2 olarak belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası uzlaşma oranının (%91) yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Bazaley & Jackson, 2015; Johnson & Christensen, 2014; Rädiker & Kuckartz, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2018).

## BULGULAR ve YORUMLAR

### Nicel Bulgular

Araştırmada cinsiyet, medeni durum ve kronik hatalık değişkenlerine göre nicel verileri analiz etmek üzere bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Diğer taraftan yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre nicel verileri analiz etmek için ANOVA çalışması gerçekleştirilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Bilişsel Başa Çıkma	Kadın	453	10.15	3.38	.622	670	.534
	Erkek	219	9.97	3.63			
Aşkın Başa Çıkma	Kadın	453	16.28	3.73	2.184	670	.029*
	Erkek	219	15.59	4.18			
Davranışsal Başa Çıkma	Kadın	453	9.57	3.71	-1.623	670	.105
	Erkek	219	10.05	3.46			
İlişkisel Başa Çıkma	Kadın	453	13.01	5.38	.173	670	.863
	Erkek	219	12.93	5.05			
Salgınla Başa Çıkma	Kadın	453	49.01	11.44	.490	670	.624
	Erkek	219	48.55	11.73			

\*p<.05

Tablo 4'te görüldüğü üzere bilişsel başa çıkma ( $t_{670}=.622$ ;  $p>.05$ ), davranışsal başa çıkma ( $t_{670}=-1.623$ ;  $p>.05$ ) ve ilişkisel başa çıkma ( $t_{670}=.173$ ;  $p>.05$ ) boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Salgınla başa çıkmada (tüm ölçek) ( $t_{670}=.490$ ;  $p>.05$ ) kadınların puan ortalamaları ile erkeklerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aşkın başa çıkma boyutunda ise kadınların puan ortalamaları ( $\bar{X}=16.28$ ) ile erkeklerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=15.59$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{670}=2.184$ ;  $p<.05$ ). Bu farkın kadınların lehine olduğu anlaşılmaktadır. Medeni durum değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Medeni durum değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Değişkenler	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Bilişsel Başa Çıkma	Bekâr	537	10.15	3.35	.724	670	.469
	Evli	135	9.90	3.88			
Aşkın Başa Çıkma	Bekâr	537	15.87	3.98	-2.431	670	.015*
	Evli	135	16.78	3.42			
Davranışsal Başa Çıkma	Bekâr	537	9.76	3.55	.599	670	.549
	Evli	135	9.56	3.95			
İlişkisel Başa Çıkma	Bekâr	537	12.63	5.41	-3.880	246.502	.000**
	Evli	135	14.63	4.40			
Salgınla Başa Çıkma	Bekâr	537	48.42	11.61	-1.973	670	.049*
	Evli	135	50.61	11.10			

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

Tablo 5'te görüldüğü gibi bilişsel başa çıkma ( $t_{670}=.724$ ;  $p>.05$ ) ve davranışsal başa çıkma ( $t_{670}=.599$ ;  $p>.05$ ) boyutlarında bekârların puan ortalamaları ile evlilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aşkın başa çıkma boyutunda bekârların puan ortalamaları ( $\bar{X}=15.87$ ) ile evlilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=16.78$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{670}=-2.431$ ;  $p<.05$ ). Bu farkın evlilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. İlişkisel başa çıkma boyutunda bekârların puan ortalamaları ( $\bar{X}=12.63$ ) ile evlilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=14.63$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{246,502}=-3.880$ ;  $p<.05$ ). Bu farkın evlilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Salgınla başa çıkma ölçeğinde bekârların puan ortalamaları ( $\bar{X}=48.42$ ) ile evlilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=50.61$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{670}=-1.973$ ;  $p<.05$ ). Bu farkın evlilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Kronik hastalık değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kronik hastalık değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Değişkenler	Kronik Hastalık	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Bilişsel Başa Çıkma	Yok	613	10.15	3.48	-1.944	670	.052
	Var	59	9.90	3.20			
Aşkın Başa Çıkma	Yok	613	15.87	3.87	.858	670	.391
	Var	59	16.78	4.13			
Davranışsal Başa Çıkma	Yok	613	9.76	3.57	2.034	66.376	.046*
	Var	59	9.56	4.18			
İlişkisel Başa Çıkma	Yok	613	12.63	5.29	.722	670	.471
	Var	59	14.63	5.09			
Salgınla Başa Çıkma	Yok	613	48.96	11.47	.766	670	.444
	Var	59	47.76	12.12			

\*p&lt;.05

Tablo 5'te görüldüğü üzere bilişsel başa çıkma ( $t_{670}=-1.944$ ;  $p>.05$ ), aşkın başa çıkma ( $t_{670}=.858$ ;  $p>.05$ ) ve ilişkisel başa çıkma ( $t_{670}=.722$ ;  $p>.05$ ) boyutlarında kronik bir hastalığı olmayanların puan ortalamaları ile kronik bir hastalığı olanların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Davranışsal başa çıkma boyutunda kronik bir hastalığı olanların puan ortalamaları ( $\bar{X}=9.76$ ) ile kronik bir hastalığı olmayanların puan ortalamaları ( $\bar{X}=9.56$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{66,376}=2.034$ ;  $p<.05$ ). Bu farkın kronik bir hastalığı olmayanların lehine olduğu anlaşılmaktadır. Salgınla başa çıkma ölçeğinde kronik bir hastalığı olmayanların puan ortalamaları ( $\bar{X}=48.96$ ) ile kronik bir hastalığı olanların puan ortalamaları ( $\bar{X}=47.76$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t_{670}=.766$ ;  $p>.05$ ).



Yetişkinlerin salgınla başa çıkma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Kaynak	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Bilişsel Başa Çıkma	Gruplararası	17.864	2	8.932	.744	.476	
	Gruplarıçi	8034.849	669	12.010			
	Toplam	8052.713	671				
Aşkın Başa Çıkma	Gruplararası	50.241	2	25.120	1.660	.191	
	Gruplarıçi	10123.378	669	15.132			
	Toplam	10173.619	671				
Davranışsal Başa Çıkma	Gruplararası	11.389	2	5.694	.430	.651	
	Gruplarıçi	8865.129	669	13.251			
	Toplam	8876.518	671				
İlişkisel Başa Çıkma	Gruplararası	491.597	2	245.798	9.049	.000*	2>1
	Gruplarıçi	18172.189	669	27.163			
	Toplam	18663.786	671				
Salgın Başa Çıkma	Gruplararası	904.270	2	452.135	3.427	.033*	2>1
	Gruplarıçi	88261.860	669	131.931			
	Toplam	89166.129	671				

\*p<.05, 1: 18-25 yaş, 2: 26-39 yaş, 3: 40-80 yaş

Tablo 7’de görüldüğü gibi yaş değişkenine göre yetişkinlerin bilişsel başa çıkma ( $F_{2,669} = .744$ ;  $p > .05$ ), aşkın başa çıkma ( $F_{2,669} = 1.660$ ;  $p > .05$ ) ve davranışsal başa çıkma ( $F_{2,669} = .430$ ;  $p > .05$ ) puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Yaş değişkenine göre yetişkinlerin ilişkisel başa çıkma puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $F_{2,669} = 9.049$ ;  $p < .05$ ). Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu ortaya koyabilmek amacıyla Post-Hoc testlerinden Bonferroni testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre 26-39 yaş arasındaki yetişkinlerin salgınla başa çıkma puan ortalamalarının 18-25 yaş arasındaki yetişkinlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yetişkinlerin salgınla başa çıkma puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $F_{2,669} = 3.427$ ;  $p < .05$ ). Bu farkın kaynağını ortaya koymak üzere Bonferroni testi incelenmiştir. Buna göre salgınla başa çıkmada 18-25 yaş arasındaki yetişkinlere göre 26-39 yaş arasındaki yetişkinlerin lehine olduğu görülmüştür. Yetişkinlerin salgınla başa çıkma düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8’de görüldüğü gibi yetişkinlerin bilişsel başa çıkma puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $F_{2,669} = 3.345$ ;  $p < .05$ ). Farklılığın hangi eğitim grupları arasında olduğunu belirlemek üzere Post-Hoc testlerinden Bonferroni testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre bilişsel başa çıkma puanlarında ilköğretim mezunu yetişkinlere göre lise mezunu ve üniversite mezunu yetişkinlerin lehine olduğu görülmüştür. Yetişkinlerin aşkın başa çıkma ( $F_{2,669} = .502$ ;  $p > .05$ ) ve ilişkisel başa çıkma ( $F_{2,669} = .855$ ;  $p > .05$ ) puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Yetişkinlerin davranışsal başa çıkma puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $F_{2,669} = 3.592$ ;  $p > .05$ ). Bu farkın kaynağını ortaya koymak üzere Bonferroni testi incelenmiştir. Buna göre davranışsal başa çıkma puanlarında okuryazar olmayan yetişkinlere göre lise ve üniversite mezunlarının lehine olduğu görülmüştür. Yetişkinlerin salgınla başa çıkma puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $F_{2,669} = .600$ ;  $p > .05$ ).

Tablo 8. Eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Kaynak	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
--------	-------------------	-----------------	----	--------------------	---	---	------

Bilişsel Başa Çıkma	Gruplararası	119.174	3	39.725	3.345	.019*	3>2,
	Gruplariçi	7933.539	668	11.877			4>2
	Toplam	8052.713	671				
Aşkın Başa Çıkma	Gruplararası	22.884	3	7.628	.502	.681	
	Gruplariçi	10150.735	668	15.196			
	Toplam	10173.619	671				
Davranışsal Başa Çıkma	Gruplararası	140.939	3	46.980	3.592	.013*	3>1,
	Gruplariçi	8735.579	668	13.077			4>1
	Toplam	8876.518	671				
İlişkisel Başa Çıkma	Gruplararası	71.378	3	23.793	.855	.464	
	Gruplariçi	18592.408	668	27.833			
	Toplam	18663.786	671				
Salgın Başa Çıkma	Gruplararası	239.476	3	79.826	.600	.615	
	Gruplariçi	88926.651	668	133.124			
	Toplam	89166.129	671				

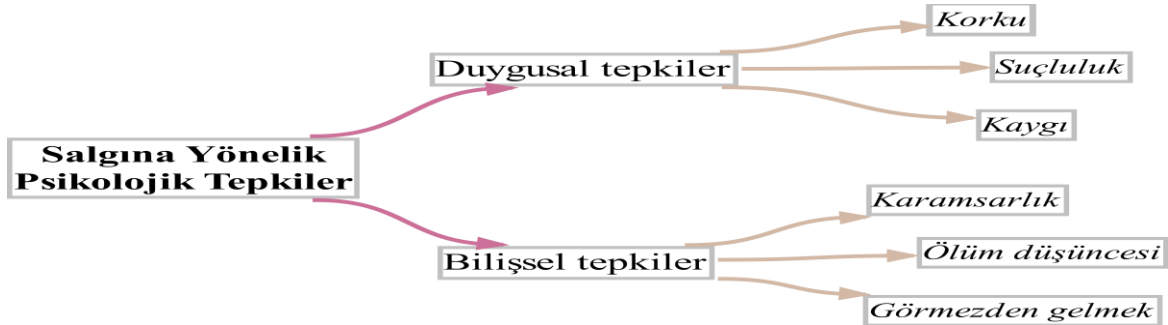
\*p<.05, 1: Okuryazar değil, 2: İlköğretim, 3: Lise, 4: Üniversite

Özetle, yetişkin kadınların aşkın başa çıkma düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Evlilerin aşkın başa çıkma, ilişkisel başa çıkma ve salgınla başa çıkma düzeylerinin bekârlara göre daha yüksek seviye olduğu saptanmıştır. Kronik bir hastalığı olmayanların kronik bir hastalığı olanlara göre davranışsal başa çıkma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. 18-25 yaş arasındaki yetişkinlere göre 26-39 yaş arasındaki yetişkinlerin ilişkisel başa çıkma ve salgınla başa çıkma düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim mezunu yetişkinlere göre lise mezunu ve üniversite mezunu yetişkinlerin bilişsel başa çıkma düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Okuryazar olmayan yetişkinlere göre lise ve üniversite mezunlarının davranışsal başa çıkma düzeyinin yüksek olduğu anlaşılmıştır.

### Nitel Bulgular

Nitel araştırma boyutunda yapılan tematik analiz sonucunda salgını yönelik psikolojik tepkiler ve salgınla başa çıkma temalarına ulaşılmıştır. Salgına yönelik psikolojik tepkiler temasının altında iki alt tema ve altı kodun olduğu görülmüştür. Salgınla başa çıkma temasının altında ise dört alt tema ve 16 kodun olduğu görülmüştür. Salgına yönelik psikolojik tepkiler teması hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. Salgına yönelik psikolojik tepkiler teması hiyerarşik kod alt kod modeli



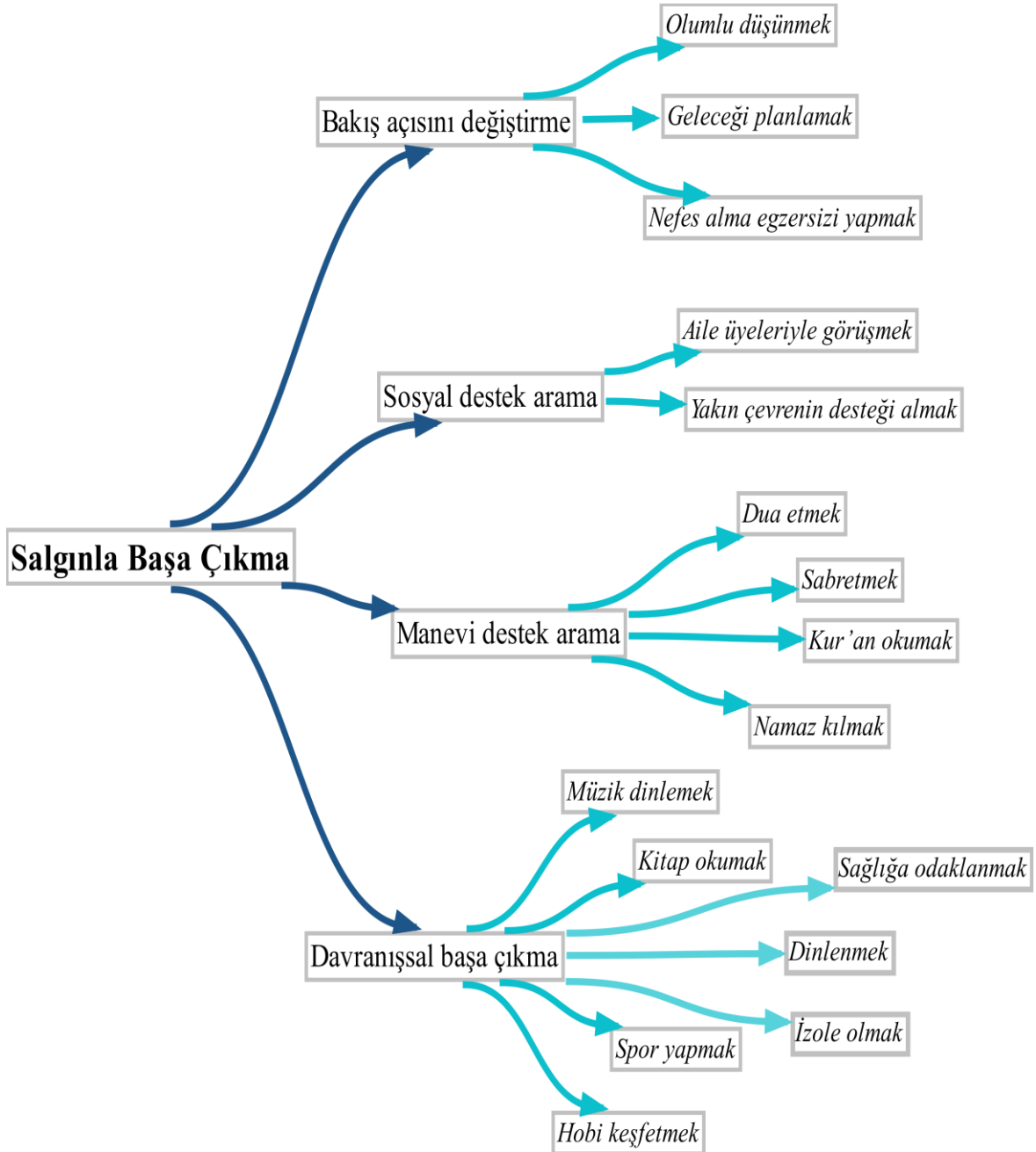
Şekil 2’de görüldüğü üzere salgını yönelik psikolojik tepkiler teması altında duygusal tepkiler ve bilişsel tepkiler alt temalarına ulaşılmıştır. Duygusal tepkiler alt temasına korku, suçluluk ve kaygı kodlarının bağlandığı görülmektedir. Bilişsel tepkiler alt teması altında karamsarlık, ölüm düşüncesi ve görmezden gelmek kodlarının olduğu anlaşılmaktadır. Salgına yönelik psikolojik tepkiler temasına ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Salgına yönelik psikolojik tepkiler temasına ilişkin katılımcı görüşleri

Kodlar	Örnek Katılımcı Görüşleri
Korku	-Pozitif çıktığımı öğrendiğimde ağlamaya başladım ve ölüm korkusu, sevdiğilerimi tekrar görememe endişesi oldu. Hastalığı kabullenme sürecim hiç kolay olmadı (K34). -Psikolojik olarak yerle bir oldum ve ölüm korkusunu düşünüp durdum. İlaçları içip içmemekte çok kararsız kaldım (K40). -Ölüm korkusu sardı. Korku tedirginlik nefes darlığı öldüm sandım (K38).
Suçluluk	Çok kötü hissettim, atlatamayacağımı buna yenik düşüneceğimi, sadece benim başıma gelmiş gibi etrafımdaki insanlarda benim yüzümden hasta olacaklar diye suçluluk ve karamsarlık hissettim (K13).
Kayı	-Bu hastalıkla nasıl baş edeceğimi düşünüp durmaktan kendime gelemedim (K11). -İlk başta çok şaşırılmışım bir zaman sonra yerini korku ve endişe aldı, daha hastalığın başı olduğu için seyrinin nasıl gideceğini bilmemek korkutucuydu (K26).
Karamsarlık	-Duygu düşüncelerim çok karışıktı, ne hissedeceğimi bilmiyordum ama kötüydüm. Hep iyi düşünmek istiyordum. Sürekli bir şeyler düşünüyordum, kafam karma karışıktı (K18).
Ölüm düşüncesi	-Kronik hastalığım olduğu için çok korkuyordum, zaten beni çok etkiledi korona. Yatalak oldum, yürüyemedim bir ay boyunca konuşamıyordum bile. Her zaman öleceğimi düşündüm. (K5). -Hastalığa yakalandığım hafta sanki hiç geçmeyecek ve ölüm korkum vardı. Bir de benim yüzümden başkasına bulaşır mı diye çok korkuyordum. Ailemden uzak olmak bir daha onları göremeyecekmişim gibi bir duygu vardı. Sonra güzel günlerin geleceğine kendimi inanırdım (K13).
Görmezden gelmek	-Her insanın başına gelebilecek diye kendimi motive ediyordum ve elimden geldiği kadar da sanaldan uzak durdum, hastalık hakkında geçen yorumları görmezden geldim çünkü inandırmamıştım kendimi ve bu hastalığı kısa sürede atlabileceğime inanıyordum. Hastalığı atlınca hayata karşı tutumum değişti, işime ve aileme daha çok zaman ayırmaya başladım (K25).

Salgınla başa çıkma teması hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3. Salgınla başa çıkma teması hiyerarşik kod alt kod modeli



Şekil 3'te görüldüğü üzere salgınla başa çıkma teması altında bakış açısını değiştirme, sosyal destek arama, manevi destek arama ve davranışsal başa çıkma alt temalarına ulaşılmıştır. Bakış açısını değiştirme alt temasına olumlu düşünmek, geleceği planlamak ve nefes alma egzersizi yapmak kodlarının bağlandığı görülmektedir. Sosyal destek arama alt teması altında aile üyeleriyle görüşmek ve yakın çevrenin desteğini almak kodlarının olduğu anlaşılmaktadır. Manevi destek arama alt temasına dua etmek, sabretmek, Kur'an okumak ve namaz kılmak kodlarının bağlandığı görülmektedir. Davranışsal başa çıkma alt temasına müzik dinlemek, kitap okumak, sağlığa odaklanmak, dinlenmek, izole olmak, spor yapmak, ve hobi keşfetmek kodlarının bağlandığı bulunmuştur. Salgınla başa çıkma temasına ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Salgınla başa çıkma temasına ilişkin katılımcı görüşleri

Kodlar	Örnek Katılımcı Görüşleri
Olumlu düşünmek	-İyileşeceğim diye çocuklarıma kavuşacağım diye her zaman olumlu düşünmeye gayret gösteriyordum (K5). -Kendi kendime diyordum geçecek ben güçlüyüm, bunu da atlatacağım. Stres yapmamaya karar verdim (K14) -Sürekli olumlu düşünüp, bedenimi ve ruhumu rahatlatmaya çalıştım (K34)
Geleceği planlamak	-Gelecekle ilgili planlar yapmak hepimize moral verdi (K3). -Geleceğe yönelik planlar yaptım, bunlar iyi hissetmemi sağlıyordu psikolojik olarak (K16).
Nefes alma egzersizi yapmak	-Nefes açma egzersizlerini günlük olarak yapmaya özen gösteriyordum. Her şeyin bir vakti var benimde bir vaktim var elbet. Kendi kendimi yiyip bitirmenin anlamı yok deyip her şeyin oluruna varacağına inandım hep (K8, K, 30). -Elimi yüzümü yıkayıp sakinleşmeye çalışıyordum. Eğer ki elimi yüzümü yıkayıp sakinleşmezsem derin nefes alıp veriyordum (K42).
Aile üyeleriyle görüşmek	-Annem, babam, kardeşim, nişanlımdan sürekli destek aldım. Onların yardımıyla kendimi daha iyi hissettim (K1). -Eşim ve çocuklarımdan en büyük desteği alıyordum her gün beni arıyorlardı ve konuşuyorduk (K4). -En büyük destekçim eşim ve çocuklarım oldu tabii, benim çok olumlu düşüncemi düşünmeme yardımcı oldular (K20). -En önemli desteğim oğlum ve babamdı. Eşimden 3 yıl önce ayrıldım. Annemi de bu dönemde başka hastalıktan kaybettim. Ayrı evde de olsalar her gün kapıdan uzaktan bile görmek desteklerini hissetmek bana çok iyi geldi (K34).
Yakın çevrenin desteğini almak	-Komşularımızdan çok destek aldım, yattığım odanın penceresinin önüne gelip bana moral veriyorlardı. Ben konuşamıyordum ama onlar bana hep bir şeyler anlatıyorlardı öyle destek oluyorlardı (K5). -Öğretmen arkadaşlarım sürekli yanımdaydı, bu hastalığı atlattım için çeşit çeşit karışımlar söyleyip denetliyorlardı (K11). -Arkadaşlarım, yakın çevremden dostlarım sık sık telefonla arayarak manevi olarak büyük destekte bulundular. Gerek yemek gerek başka konularda çok yardımcı oldular (K25).
Dua etmek	-Elbette, çokça dua ettim. İnsan kedinin maneviyat yönünden de doyurunca kendini daha güçlü ve iyi hissediyor (K37). -Hastalığı atlattım için aslında hep dua ettim. Çünkü elimden dua etmekten başka bir şey gelmiyordu (K13). -Sürekli dua edip namaz kıldım, manevi yönden sürekli kendimi dinç tutmaya çalıştım (K26). -Hem kendim için hem de hastanede yatıp hastalığı ağır atlatanlar için bol bol dua ettim (K34).
Sabretmek	-Birçok insanın bu hastalığı atlattığını düşündüm ve bunun geçeceğini düşündüm. Sadece sabırlı olmam gerektiğine dair kendime telkinlerde bulundum (K9). -İlaçları kullanıp Allah'a sığınmaktan başka çaremiz yoktu (K43).
Kur'an okumak	-Kuran-ı Kerim'i okuyordum (K5). -Sürekli inşirah suresini okuyordum. Çünkü çok daralıyordum okuyunca içime ferahlık kaplıyordu (K14). -Namaz ve Kur'an bunlar beni rahatlatan etkenlerdi fakat o kadar bedenim güçsüzdü ki yapmakta zorlanıyordum maalesef (K35).
Namaz kılmak	-Özellikle geceleri sürekli ibadet etmeye yoğunlaştım. Hastalıktan sonra kapandım ve namaz kılmaya başladım. Benim dönüm noktam COVID dönemi oldu (K8). -Sürekli namaz kılmaya ve sık sık dua etmeye başladım böylelikle Allah sığınarak rahatlatacağımı düşündüm (K20).

Tablo 10'nun devamı

Müzik dinlemek	-Farklı tarzlarda müzikler dileyip hastalığı bir an böyle olsa aklımdan çıkarmaya çalıştım (K11). -Türk Sanat müziğini uyuyamadığım zamanlarda açıp dinlerdim. Bağlama çalmak benim için hep çok önemli bir yere sahipti normal zamanda ara ara çalıp söylesem de bu süre içinde daha çok vakit ayırdım, kendimi daha da geliştirdim (K3). -Hastalığı atlatmak için müzik dinlendim, beni motive ediyordu (K13).
Kitap okumak	-Kendimi rahatlatmak için kitap okumaya çalışıyordum (K14). -Hiç alışkanlık haline getiremediğim kitap okuma alışkanlığımı edindim, bu beni çok mutlu eden bir durum. Bol bol dinlendim farklı müzikler keşfettim çizim yaparken onları dinledim ben bu hastalığı elimden geldiğince rahat atlatmaya çalıştım. (K15). -Bol bol kitap okudum, kendimi geliştirecek kitaplar bilgisayar konusunda geliştirmeye çalıştım kendimi (K33).
Spor yapmak	-Düzenli olarak evin içinde spor yaptım (K1). -Kronik hastalığım vardı, kalp hastasıydım, onun için evin içinde yürüyüş yapıyordum (K7). -Spora yöneldim, tamamen spor o süreçte hayatımda olan ve beni motive eden bir aktivite haline geldi. Bu sürecin benim için daha çok olumlu yönleri oldu ve psikolojik olarak kendi irademin güçlü olduğunun farkında varmıştım (K25).
Hobi keşfetmek	-Çocuklarımla benim için hazırladığı yapboz oyununu oynadık dev bir puzzle oyunu anca bitti zaten (K10). -Örgü yapıyordum karantina sürecinde (K7). -Biraz daha kendime yönelik şeyler yaptım. En iyi gelen şey çizim yapmak, bu süreçte bol bol çizdim ve sanki toparlanma sürecimi hızlandırdı... Bunu yaparak hem iyi hissettim hem de farklı çalışmalar ortaya koydum (K15). -Osmanlıca yazısına merak saldım, belli kanallardan dersleri takip ettim, şuan hala devam ediyorum (K8).
Sağlığa odaklanmak	-Çok şükür geçti, o günleri atlattım. O günlere dönmek istemem, ne çektiğimi bir ben bilirim birde Allah. Ağlayıp nefes alamıyorum, öleceğim dediğim günleri istemiyorum (K18). -Atlattıktan bir kaç güne kadar dışarı çıkamadım ve tekrardan korona olurum diye korkum oluştu. Bedensel sağlığıma önem vermeye başladım (K39).
Dinlenmek	-Aslında çok zor olmadığını, düzgün beslenme ve bolca dinlenme ile hastalığın atlatılabileceğini öğrendim (K9).
İzole olmak	-Öncelikle aileme bulaşmadığı için çok mutluydum. Allah'a şükrettim ve o ağrılardan kurtulduğum için rahatladım. Bir de tabii karantina çok zor geçti hep aynı yerde durmak. Bunlardan kurtulduğum için çok mutlu oldum (K33).

Demografik özelliklere göre katılımcıların salgınla başa çıkma durumları incelendiğinde evli bireylerin daha fazla sosyal destek kaynaklarına başvurdukları görülmüştür. Konuyla ilgili bir katılımcının (K4) görüşü şu şekildedir: “Eşim ve çocuklarımdan en büyük desteği alıyordum her gün beni arıyorlardı ve konuşuyorduk.” Konuyla ilgili olarak K26'nın düşüncesi; “Ben ailemle yaşıyorum ama hasta olduğum süreçte iki hafta boyunca kendimi karantinaya aldım...Hızlı toparlandığımı söyleyerek beni motive ettiler bu durum bana iyi geldi.” biçimindedir. Yaş ve eğitim özelliğine göre katılımcıların salgınla başa çıkma durumları incelendiğinde; yaş ve eğitim düzeyine göre herhangi bir fark göze çarpmamıştır.

Özetle, yetişkin bireylerin salgını ilk fark ettiklerinde günlük yaşam rutinlerinin değiştiği görülmektedir. Salgını fark etme sürecinde yetişkin bireylerin duygusal ve bilişsel tepkiler verdiklerini belirtmektedirler. Yetişkin bireylerin salgınla başa çıkma sürecinde ise, koruyucu tedbirleri ve başa çıkma mekanizmaları geliştirdikleri görülmektedir. Salgınla başa çıkma sürecinde yetişkin bireylerin bakış açılarını değiştirme, sosyal destek arama, manevi destek arama ve davranışsal başa çıkma yollarını kullandıklarını ifade edilebilir.

Nicel ve nitel bulgulardan ortak sonuçlar elde etmek üzere karma veri analizi çeşitlerinden harmanlama yöntemine başvurulmuştur (Creamer, 2020). Buna göre nicel ve nitel bulgular ilişkilendirme ve bütünleştirme işlemleri yapılarak birleştirici temaya ulaşılmıştır (Johnson & Christensen, 2014). Birleştirici tema bağlamında elde edilen meta-çıkarmı Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. *Nicel ve nitel bulguların bütüncül olarak bütünleştirilmesi*

Birleştirici Tema	Nicel Bulgular	Nitel Bulgular
<i>Covid-19 ile Başa Çıkma</i>	Nicel bulgular genel olarak incelendiğinde, kadınların, evli bireylerin, 26-39 yaş arasındaki yetişkin bireylerin, kronik bir hastalığı olmayan yetişkin bireylerin, lise ve üniversite mezunu yetişkin bireylerin salgınla başa çıkma üzerinde önemli bir role sahip olduğu saptanmıştır. Yaş ve eğitim seviyesi arttıkça salgınla başa çıkmanın arttığını söylemek mümkündür.	Nitel bulgular, salgını fark etme sürecinde yetişkin bireylerin duygusal ve bilişsel tepkiler verdiklerini göstermektedir. Salgınla başa çıkma sürecinde ise, yetişkin bireylerin bakış açılarını değiştirme, sosyal destek arama, manevi destek arama ve davranışsal başa çıkma yollarını kullandıkları ifade edilebilir. Nitel bulguların nicel sonuçları desteklediği sonucuna varılabilir.
<i>Meta-Çıkarmı</i>	Nicel ve nitel yöntemle elde edilen veriler ışığında, yetişkin bireylerin bilişsel (bakış açılarını değiştirme), aşkın (manevi destek arama), davranışsal (uğraş edinme) ve ilişkisel (sosyal destek arama) başa çıkma yöntemlerini kullandıkları söylenebilir.	

## TARTIŞMA

Bu araştırmada yetişkinlerin Koronavirüs hastalığı (Covid-19) ile başa çıkma süreçlerinin nasıl olduğunu karma araştırma yöntemiyle ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki ilk değişkeni olan bilişsel başa çıkmanın lise ve üniversite mezunu olan yetişkin bireylerde anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde eğitim seviyesi değişkenine göre bilişsel başa çıkmayla ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Alanyazında bilişsel başa çıkma yerine problem odaklı başa çıkma teriminin kullanıldığı görülebilmektedir (Lazarus & Folkman, 1987). Gerhold (2020), Covid-19 yetişkin bireylerin salgınıyla başa çıkmada problem odaklı başa çıkma stratejilerini daha sıklıkla kullandıklarını bulmuştur. Araştırma bulgusuyla ilişkili olan bir araştırmada (Aksu vd., 2020) eğitim seviyesi yüksek olanların daha çok Covid-19 korkusu yaşadıkları saptanmıştır. Bu çalışmayla ilişkili olan bir araştırmada ise, Korona korkusu ile bilişsel başa çıkma arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Hatun vd., 2020). Buna göre eğitim seviyesi arttıkça bilişsel başa çıkmanın artış eğiliminde olacağı belirtilebilir.

Araştırmanın nicel boyutundaki ikinci değişkeni olan aşkın başa çıkmanın kadınlarda ve evli bireylerde anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alanyazında kadınların daha fazla aşkın başa çıkma yöntemini kullandıklarına ilişkin sonuçlar çalışmanın bu bulgusu destekler niteliktedir (Gerhold, 2020; Hatun vd., 2020). Alanyazındaki başka bir araştırmaya göre kadın ve evli olmanın Koronavirüs (Covid-19) salgınına ilişkin kaygıyı azaltmada önemli bir faktör olduğu saptanmıştır (Güloğlu vd., 2020). Başka bir araştırmada, evli ve çocuk sahibi olmanın koruyucu sağlık davranışı uyum düzeyini arttıran bir etken olduğu tespit edilmiştir (Karaköse Çelik & Akçınar Yayla, 2020). Diğer bir araştırmada ise, Korona korkusu ile aşkın başa çıkma arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Hatun vd., 2020). Bu sonuçlardan hareketle kadınların ve evlilerin aşkın başa çıkma yöntemini daha çok kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın nicel boyutundaki üçüncü değişkeni olan ilişkisel başa çıkmanın 26-39 yaş arasındaki yetişkin bireylerde ve evli bireylerde anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. İlişkisel başa çıkma terimi alanyazında sosyal destek arayışı boyutu şeklinde kullanıldığını görmek

mümkündür (Lazarus & Folkman, 1987). Evli bireylerin ve 26-39 yaş arasındaki yetişkin bireylerin eş, dost, akraba ve yakın arkadaş gibi sosyal ve duygusal ilişkilerin yoğun olması beklenen bir durumdur. Bu durum bu yaş dilimindeki ve evli olan bireylerin psikososyal görevleri arasında sayılmaktadır (Erikson, 1994). Bir araştırmada aile üyeleri ve akrabaların olması Covid-19 salgınına karşı koruyucu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Cao vd., 2020). Başka bir araştırmada Korona korkusu ile ilişkisel başa çıkma arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Hatun vd., 2020). Buna göre evli bireylerin ve 26-39 yaş arasındaki yetişkinlerin ilişkisel başa çıkma stratejisini daha fazla kullandıkları sonucuna varılabilir.

Araştırmanın nicel boyutundaki dördüncü değişkeni olan davranışsal başa çıkmanın kronik bir hastalığı olmayan yetişkin bireylerde ile lise ve üniversite mezunu olan yetişkin bireylerde anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Davranışsal başa çıkma ile ilgili alanyazında sınırlı araştırmaya rastlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, kronik bir hastalığı olan bireylerin anksiyete düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Aksu vd., 2020). Alanyazındaki bir başka araştırmaya göre, davranışsal başa çıkma ile stres kaynağıyla mücadele edilebildiği tespit edilmiştir (Ekmekçi, 2008). Başka bir araştırmada ise, davranışsal başa çıkmanın travma sonrası büyümeye katkısının olduğu bulunmuştur (Haselden, 2014). Buradan hareketle davranışsal başa çıkma stratejisinin işlevsel başa çıkma yönünün ön planda olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar ışığında, kronik bir hastalığın olmamasının ve eğitim seviyesinin daha yüksek olmasının davranışsal başa çıkmada önemli bir role sahip olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın nicel boyutundaki son değişkeni olan salgınla başa çıkmanın 26-39 yaş arasındaki yetişkin bireylerde ve evlilerde anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen araştırma sonuçlarına rastlanabilmektedir. Örneğin, Aksu ve diğerleri (2020) başa çıkma ile ilişkili olan Covid-19 korkusu düzeyinin 18-25 yaş arasındaki yetişkinlerin 26-40 yaş arasındaki yetişkinlere göre düşük olduğunu saptamıştır. Cinsiyet değişkenine göre yürütülen bir araştırmalarda kadınların salgınla başa çıkma puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Gerhold, 2020; Yıldırım vd., 2020). Başka bir araştırmada ise, kadınların salgınla başa çıkma puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Hatun vd., 2020). Bu bulgular doğrultusunda, kadınların salgınla başa çıkma stratejisini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın nitel boyutundaki salgına ilişkin tepkilerini içeren bulgular, yetişkin bireylerin salgını fark etme sürecinde duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkiler verdiklerini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyla paralel sonuçlara ulaşılabilir. Salgın sürecinde birçok insanın yaşam şartları, beslenme ve uyku düzenleri değişime uğramıştır. Belirsizlik ve kaygı sonucu çaresizlik, umutsuzluk ve genel mutsuzluk gibi duygular yoğun bir şekilde yaşanmıştır (Hatun vd., 2020; Xiao vd., 2020). Medyadaki haberleri sunma biçimleri insanları daha çok korku ve kaygıya sevk etmiştir (Yıldırım, 2020). Televizyonda uzun süre salgınla ilgili haberleri izlemek toplumdaki panik ve kaygıyı arttıran önemli etmenler arasında sayılmaktadır (Aşkın vd., 2020). Covid-19 salgını sürecinde insanların sosyalleşme ihtiyaçları karşılanmadığı için beraberinde birtakım psikolojik problemler ortaya çıkmıştır. Özellikle salgının ilk aşamasında kaygı bozukluğu, Covid-19 korkusu, depresyon, takıntılı davranışlar gibi psikolojik sorunlar bu süreçte artış eğiliminde olmuştur (Aşkın vd., 2020; Cao vd., 2020; Doğanülkü vd., 2021; Hatun vd., 2020; Seçer & Ulaş, 2021; Waters vd., 2022; Yıldırım, 2020). Salgınla birlikte ölüm korkusu artış eğiliminde olmuştur. Bu durum sonucunda insanların birtakım duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkiler verdikleri saptanmıştır (Chen vd., 2020). Bu sonuçlar bağlamında yetişkin bireylerin salgını fark etme sürecinde duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkiler verdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın nitel boyutundaki bulgular, salgınla başa çıkma sürecinde yetişkin bireylerin bakış açılarını değiştirme, sosyal destek arama, manevi destek arama ve uğraş edinme yollarını kullandıklarını göstermektedir. Araştırmanın salgınla başa çıkmaya ilişkin bulguları Kaynakların Korunması Kuramı bağlamında ele alınabilir. Bu kuram stres, kriz veya travma gibi psikolojik sağlığı tehdit eden zorlu bir yaşam koşulu ortaya çıkmadan önce bu durumlarla başa çıkılmasına yardımcı olabilecek kaynaklara yatırım yapılmasına odaklanılmaktadır. Kuram işlevsel başa çıkma (kazanç döngüsü) ve işlevsiz başa çıkma (kayıp döngüsü) yöntemlerini ortaya koymaktadır. Buna



göre güç değişimi, maddi ve manevi çıkmaz, zaman ve rol değişimi gibi işlevsel olmayan başa çıkma yöntemleri bulunmaktadır. Öte yandan sosyal destek, manevi destek, bilgi edinme, hobiler ve iyimserlik gibi işlevsel başa çıkma yöntemleri bulunmaktadır (Hobfoll, 1989). Son zamanlarda pozitif psikolojinin güçlü yönlerine odaklanma ve travma sonrası büyüme gibi olgularının bu kurama katkı sağladığı söylenebilir (Waters vd., 2021). Alanyazında yetişkin bireylerin Covid-19 salgınıyla bilişsel, aşkın, ilişkisel ve davranışsal başa çıkma yöntemlerine başvurdukları bulunmuştur (Hatun vd., 2020). Alanyazında yetişkinlerin Covid-19 ile başa çıkmada yakın ilişkileri içeren sosyal destek mekanizmasına (Waters vd., 2021) ve günlük dini ritüelleri içeren maneviyata (Kaplan vd., 2020) yöneldikleri görülmektedir. Bu açıklamalar Covid-19 ile başa çıkma bağlamında ele alındığında yetişkin bireylerin işlevsel başa çıkma yöntemlerini kullandıkları söylenebilir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Nicel bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; kadınların, evli bireylerin, 26-39 yaş arasındaki yetişkin bireylerin, kronik bir hastalığı olmayan yetişkin bireylerin, lise ve üniversite mezunu yetişkin bireylerin salgınla başa çıkma üzerinde önemli bir role sahip olduğu saptanmıştır. Yaş ve eğitim seviyesi arttıkça salgınla başa çıkmanın arttığını söylemek mümkündür. Nitel bulgular genel olarak incelendiğinde; yetişkin bireylerin salgını fark etme sürecinde duygusal ve bilişsel tepkiler verdikleri görülmüştür. Salgınla başa çıkma sürecinde ise, yetişkin bireylerin bakış açılarını değiştirme, sosyal destek arama, manevi destek arama ve uğraş edinme yollarını kullandıkları anlaşılmaktadır. Nitel bulguların nicel sonuçları desteklediği sonucuna ulaşılabılır. Nicel ve nitel yöntemle elde edilen veriler ışığında, yetişkin bireylerin bilişsel (bakış açılarını değiştirme), aşkın (manevi destek arama), davranışsal (uğraş edinme) ve ilişkisel (sosyal destek arama) başa çıkma yöntemlerini kullandıkları söylenebilir.

Çalışmada yetişkin bireylerin Covid-19 salgını karşısında verdikleri tepkiler ve başa çıkma yöntemlerini içeren özgün sonuçlar karma araştırmayla ortaya konulmuştur. Bu bağlamda yetişkin bireyler için Covid-19 salgınına ilişkin tepkiler ve başa çıkma konusunda önleme ve müdahale programları düzenlenebilir. Psikolojik danışma veya terapi sürecinde ise, yetişkin bireylerin Covid-19 salgınına ilişkin verdikleri tepkileri fark edebilmeleri ve işlevsel başa çıkma yöntemlerini geliştirebilmeleri üzerinde çalışılabilir. Bu karma araştırma yönelimli çalışma, Hatun ve diğerlerinin (2020), Covid-19 salgınıyla başa çıkmaya ilişkin kuramsal alt yapısına dayanmaktadır. İlerleyen çalışmalarda Kaynakların Korunması Kuramı veya travma sonrası büyüme olgusu bağlamında başa çıkma yöntemleri ele alınabilir. Araştırmanın nicel boyutu kesitsel tarama ve nitel boyutu olgu bilim deseni ekseninde yürütülmüştür. Daha genellenebilir sonuçlar elde etmek için boylamsal, deneysel ve durum çalışması gibi farklı desenler sürece dâhil edilebilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, Covid-19 salgınına yakalanmış olan yetişkin bireylerin örneklem olmasıdır. Veri çeşitlenmesinin sağlanabilmesi için temaslı ve temassız bireylerin de çalışmaya dahil edilmesi önerilmektedir. Araştırmada yaş açısından geniş yelpazedeki yetişkin bir kesitten veriler ardışık olarak toplanmıştır. Gelecekteki çalışmalarda farklı örneklem gruplarıyla eş zamanlı olarak veriler toplanabilirse daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabılır.

## Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma, Siirt Üniversitesi Etik Kurulunun 09/11/2022 tarih ve 3665 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

## KAYNAKLAR

- Aksu, D. F., Serçekuş, P., & Özkan, S. (2020). COVID-19 korkusu kadercilik algısı ile ilişkili midir? *BANÜ Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1–10.
- Akturan, U. & Esen, A. (2013). Fenomenoloji. Akturan, U., & Esen, A. (Ed.) *Nitel araştırma yöntemleri* kitabı içinde (83–98). Seçkin.
- Alşen Güney, S., & Bağ, Ö. (2021). Features of childhood sexual abuse during initiation period of lockdown due to COVID-19 pandemic in Turkey. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 28(1), 27–34.

- Aşkın, R., Bozkurt, Y., & Zeybek, Z. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304–318.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1–21.
- Bazaley, P., & Jackson, K. (2015). *NVivo ile nitel veri analizi*. A. Bakla, & S. B. Demir (Çev. Ed.). Anı.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 1–26.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Pegem Akademi.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934.
- Chen, C., Gao, G., Xu, Y., Pu, L., Wang, Q., Wang, L., Wang, W., Song, Y., Chen, M., Wang, L., Yu, F., Yang, S., Tang, Y., Zhao, L., Wang, H., Wang, Y., Zeng, H., & Zhang, F. (2020). SARS-CoV-2–Positive sputum and feces after conversion of pharyngeal samples in patients with COVID-19. *Annals of Internal Medicine*, 172(12), 832–834.
- Çöl, G., & Güneş, G. (2020). COVID-19 salgınına genel bir bakış. O. Memikoğlu & V. Genç (Ed.) *COVID-19 kitabı* içinde (s. 127–137). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığı.
- Creamer, E. G. (2020). *Tamamen bütünleştirilmiş karma yöntem araştırmalarına giriş*. İ. Seçer, & S. Ulaş (Çev. Ed.). Vizetek.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. H. Ekşi (Çev. Ed.). EDAM.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede, & S. B. Demir (Çev. Ed., 2. baskı). Anı.
- Doğanülkü, H. A., Korkmaz, O., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2021). Fear of COVID-19 lead to procrastination among Turkish university students: The mediating role of intolerance of uncertainty. *BMC Psychology*, 9(1), 1–8.
- Ekmekeçi, R. (2008). *Basketbol hakemlerinin stres kaynakları ile stresle başa çıkma yöntemlerinin tespiti ve önleyici yönetsel uygulamaların geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton Company.
- Gerhold, L. (2020). *COVID-19: Risk perception and coping strategies: Results from a survey in Germany*. Freie University Press.
- Güloğlu, B., Yılmaz, Z., İstemihan, F. Y., Arayıcı, S. N., & Yılmaz, S. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde bireylerdeki anksiyete ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Kriz Dergisi*, 28(3), 135–150.
- Haselden, M. (2014). *Üniversite öğrencilerinde travma sonrası büyümeyi yordayan çeşitli değişkenlerin Türk ve Amerikan kültürlerinde incelenmesi: Bir model önerisi*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Hatun, O., Dicle, A. N., & Demirci, İ. (2020). Koronavirüs salgınının psikolojik yansımaları ve salgınla başa çıkma. *Turkish Studies*, 15(4), 531–554.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nitel, nicel ve karma yaklaşımlar* (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Kaplan, H., Sevinç, K., & İşbilen, N. (2020). Doğal afetleri anlamlandırma ve başa çıkma:

- COVID-19 salgını üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 15(4), 579–598.
- Karaköse Çelik, S., & Akçınar Yayla, B. (2020). *COVID-19 tanısı almış ve almamış bireylerde salgına yönelik inançlar, baş etme stratejileri ve psikopatoloji arasındaki ilişki: Boylamsal bir çalışma* (Proje No. 120K421). TÜBİTAK.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. baskı). Nobel.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141–169.
- Mathieu, E., Ritchie, H., Rodés-Guirao, L., Appel, C., Gavrillov, D., Giattino, C., Hasell, J., Macdonald, B., Dattani, S., Beltekian, D., Ortiz-Ospina, E., & Roser, M. (2020). *Coronavirus pandemic (COVID-19)*. Our World In Data. <https://ourworldindata.org/coronavirus>
- Mertens, D. M. (2019). *Eğitim ve psikolojide araştırma ve değerlendirme*. İ. Seçer & S. Ulaş (Çev. Ed.). Anı.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Focused analysis of qualitative interviews with MAXQDA*. MAXQDA Press.
- Seçer, İ., & Ulaş, S. (2021). An investigation of the effect of COVID-19 on OCD in youth in the context of emotional reactivity, experiential avoidance, depression and anxiety. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(6), 2306–2319.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.). Sage.
- TC Sağlık Bakanlığı. (2022). *COVID-19 bilgilendirme platformu*. T.C. Sağlık Bakanlığı. <https://COVID19.saglik.gov.tr/>
- Til, A. (2020). Yeni Koronavirüs hastalığı hakkında bilinmesi gerekenler. *Ayrıntı Dergisi*, 8(85), 53–57.
- Waters, L., Cameron, K., Nelson-Coffey, S. K., Crone, D. L., Kern, M. L., Lomas, T., Oades, L., Owens, R. L., Pawelski, J. O., Rashid, T., Warren, M. A., White, M. A., & Williams, P. (2021). Collective wellbeing and posttraumatic growth during COVID-19: How positive psychology can help families, schools, workplaces and marginalized communities. *The Journal of Positive Psychology*, 17(6), 761–789.
- World Health Organization [WHO]. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/need-extra-precautions/people-at-higher-risk.html>
- Xiao, H., Zhang, Y., Kong, D., Li, S., & Yang, N. (2020). Social capital and sleep quality in individuals who self-isolated for 14 days during the Coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak in January 2020 in China. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 26(e923921).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, M., Geçer, E., & Akgül, Ö. (2020). The impacts of vulnerability, perceived risk, and fear on preventive behaviours against COVID-19. *Psychology, Health & Medicine*, 26(1), 35–43.
- Yıldırım, S. (2020). Salgınların sosyal-psikolojik görünümü: COVID-19 (Koronavirüs) pandemi örneği. *Turkish Studies*, 15(4), 1331–1351.

### Extended Abstract

While there has been a notable focus on studying the physical health effects of the Covid-19 epidemic, research on its psychological impact remains limited (Doğanülkü et al., 2021; Hatun et al., 2020; Seçer & Ulaş, 2021). It is important to note that the psychological effects of the epidemic may become more apparent over time (Waters et al., 2022; Yıldırım, 2020). Therefore, it is necessary to examine the impact of the epidemic on human psychology. The study was conducted with adults as they are more capable of recognizing their emotions and thoughts and managing

their coping mechanisms during the Covid-19 pandemic. Both quantitative and qualitative data sources were used to reveal the coping methods of adults in greater detail and to obtain more valid results. The study's quantitative results can reveal coping methods for epidemics in large populations, providing insight into priority coping strategies for mental health studies. Meanwhile, the study's qualitative results can reveal adult individuals' subjective experiences with coping during the epidemic. The purpose of this study is to investigate the coping mechanisms of adults during the Covid-19 pandemic using a mixed research method. The following sub-problems are examined in this direction:

1. Do the coping scores of adult individuals caught in the coronavirus epidemic differ according to demographic variables (gender, age, education level, marital status, chronic disease)?
2. What are the reactions of adult individuals caught in the coronavirus epidemic to the epidemic?
3. How do adult individuals caught in the coronavirus epidemic cope with the epidemic?
4. How do the qualitative findings obtained from the interviews with adult individuals caught in the coronavirus epidemic explain the quantitative results?

This study was designed on the explanatory sequential mixed design axis (Creswell & Plano Clark, 2015; Johnson & Christensen, 2014; Mertens, 2019). The explanatory sequential mixed design was preferred for reasons of complementarity and triangulation. Quantitative data were collected and analyzed from adult individuals infected with Covid-19 in the study. In the second stage, qualitative data were collected and analyzed to explain and elaborate the quantitative results (Creamer, 2020; Creswell, 2017; Creswell & Plano Clark, 2015; Mertens, 2019). Participants were selected by nested sampling method within the scope of explanatory sequential mixed design (Baki & Gökçek, 2012; Creamer, 2020; Johnson & Christensen, 2014). In accordance with the nested sampling method, 672 participants were selected for the quantitative study and 44 participants were selected for the qualitative study (Creamer, 2020; Creswell & Plano Clark, 2015; Johnson & Christensen, 2014). In the research, data were collected by sequential data analysis method, one of the mixed data analysis methods (Creamer, 2020; Creswell & Plano Clark, 2015; Johnson & Christensen, 2014). Qualitative data were analyzed after the quantitative data were analyzed within the scope of explanatory sequential mixed design. In the research, thematic analysis was performed to analyze the qualitative data (Braun & Clarke, 2019; Creswell, 2017). The study conducted independent t-tests to analyze quantitative data based on gender, marital status, and chronic malpractice variables. Additionally, ANOVA was used to analyze quantitative data based on age and educational status. The results showed that adult women have higher levels of coping with love than men. Married individuals exhibited higher levels of coping with love, relational coping, and coping with the epidemic compared to singles. Additionally, those without chronic diseases demonstrated higher levels of behavioral coping than those with chronic diseases. Furthermore, adults aged 26-39 exhibited higher levels of relational coping and coping with the epidemic compared to adults aged 18-25. The qualitative research conducted a thematic analysis and identified two themes: noticing the epidemic and coping with the epidemic. The theme of noticing the epidemic had three sub-themes and nine codes, while the theme of coping with the epidemic had four sub-themes and 13 codes. Overall, the study found that adults' daily routines are impacted by the epidemic. According to the authors, adults exhibit emotional, cognitive, and behavioral reactions when noticing the epidemic. Additionally, they seem to have developed protective measures and coping mechanisms to deal with it. These include changing perspectives, seeking social and moral support, and making efforts. To achieve consistent results from both quantitative and qualitative findings, we utilized the blending method, a type of mixed data analysis (Creamer, 2020). This allowed us to unify the themes by integrating the two types of findings (Johnson & Christensen, 2014). The resulting meta-inference is as follows: Based on the quantitative and qualitative data, it can be concluded that adult individuals utilize cognitive, transcendental, behavioral, and relational coping methods. This study presents novel findings on adults' responses to the Covid-19 epidemic and their coping strategies through mixed research methods. In this context, prevention and intervention programs can be organized for adults to respond to and cope with the Covid-19 outbreak. During psychological counseling or therapy, adults can become aware of their reactions to the Covid-19 epidemic and develop functional coping methods. This mixed research-oriented study is based on Hatun et al.'s (2020) theoretical background on coping with the

Covid-19 outbreak. In future studies, coping methods could be discussed within the context of Resource Conservation Theory or the post-traumatic growth phenomenon. The study was conducted using both quantitative and qualitative methods, with a cross-sectional survey for the former and phenomenology for the latter. To obtain more generalizable results, different designs such as longitudinal, experimental, and case studies could be included in the process. The study has a limitation in its sample of adult individuals who have been affected by the Covid-19 outbreak. To ensure data triangulation, it is recommended to include both contact and non-contact individuals in the study. The data were collected sequentially from a wide range of adults.



**1925-1950 Yılları Arasında Ulusal Basında Yer Alan Geyve Haberlerindeki  
Halk Kültürü Unsurlarına Ait Bir Durum Değerlendirmesi**

**A Situation Assessment of Folk Culture Elements in Geyve News Published  
in the National Press Between 1925-1950**

Berrin SARITUNÇ\*

Tuğba SAYGILI\*\*

Elif UZUN\*\*\*

**Makale Bilgisi**

Geliş: 06.03.2023

Kabul: 25.06.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1261176

**Anahtar Sözcükler:**

*Geyve*

*halk kültürü*

*basın*

*folklor*

**ÖZET**

Geyve, Marmara Bölgesi'nde yer alan Sakarya iline bağlı küçük bir ilçedir. İlçenin günümüzde en yaygın olarak tanınma şekli ayva üretimi ile olmuştur. Sonbaharda ayva hasadının başlamasıyla düzenlenen Ayva Festivali, ayvadan elde edilen çok çeşitli ürünler ve bunların ihraç edilmesi sayesinde ilçenin tanınırlığı artmıştır. Bununla beraber ilçe; İpekyolu, kervan ve hac yolu üzerinde bulunmaktadır. Sakarya Nehri'nin de geçtiği Geyve, tarihi ve doğal güzellikleriyle seyahatnamelerde de yer almıştır. İlçe farklı milletleri bünyesinde barındırdığından oldukça zengin bir halk kültürüne sahiptir. Bu çalışmanın amacı, günümüzde zirai faaliyetlerle öne çıkan ilçenin Cumhuriyet sonrası ve 2. Dünya Savaşı yılları arasındaki süreçte basın-yayın hayatının nasıl işlendiğini tespit etmektir. İlçede Manav kültürüyle birlikte Muhacir, Abhaz, Çerkez, Gürcü ve Lazlar bir arada yaşamaktadır. Bu çalışmanın amacı, günümüzde zirai faaliyetlerle öne çıkan ilçenin Cumhuriyet sonrası ve 2. Dünya Savaşı yılları arasındaki süreçte basın-yayın hayatının nasıl işlendiğini tespit etmektir. Bu çalışma doküman incelemesi yöntemi temelinde hazırlanmıştır. Çalışma sonucunda bölgenin basın-yayın hayatında daha çok doğal afetler, zirai faaliyetler ile yer aldığı tespit edilmiş yukarıda zikredilen konularla pek anılmadığını söyleyebilir.

**Article Information**

Submission: 06.03.2023

Acceptance: 25.06.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1261176

**Key Words:**

*Geyve*

*folk culture*

*press*

*folklore*

**ABSTRACT**

Geyve, nestled within the province of Sakarya in the Marmara Region, is a quaint town renowned primarily for its quince production in contemporary times. The annual Quince Festival, celebrating the onset of the quince harvest each autumn, has notably enhanced the district's visibility. This event showcases a diverse array of quince-based products, contributing significantly to the local economy through both domestic consumption and exports. Historically, Geyve holds a pivotal place in Turkey's National Struggle, particularly in the context of the Kuvay-ı Milliye movement, centered in what is today the Alifuatpaşa neighborhood. Moreover, Geyve's strategic location on the ancient Silk Road, serving as a vital caravan and pilgrimage pathway, adds to its historical significance. The Sakarya River, traversing through Geyve, along with the district's historical landmarks and natural beauty, has also been a point of interest in various travel narratives. This study aims to explore the representation of Geyve in the national media landscape during a critical period spanning the early Republican era to the post-World War II years. The investigation seeks to understand the thematic emphasis of Geyve-related news content during this timeframe, especially in light of its current prominence in agriculture. The findings suggest that media coverage of the district during these years predominantly focused on natural disasters and agricultural endeavors.

**Atf İçin**

Sarıtunç, B., Saygılı, T. & Uzun, E. (2024). 1925-1950 Yılları arasında ulusal basında yer alan Geyve haberlerindeki halk kültürü unsurlarına ait bir durum değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 45-66. doi: 10.20296/tsadergisi.1261176

\* Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Geyve MYO, Pazarlama ve Reklamcılık, Sakarya, [berrinsaritunc@subu.edu.tr](mailto:berrinsaritunc@subu.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8662-6562>.

\*\* Doktora Öğrencisi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı ABD, Ankara, [tugbasaygili@subu.edu.tr](mailto:tugbasaygili@subu.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-528X>

\*\*\* Bağımsız Araştırmacı, Sakarya, [elifuzun@subu.edu.tr](mailto:elifuzun@subu.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9181-8163>

## GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan sürekli olarak yaşadığı olayları, durumları anlamlandırmaya çalışır ve bunun için de etrafı ile iletişime geçer. İletişim; bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci şeklinde tanımlanabilir. İletişim farklı şekillerde gerçekleşebilir. Düşünmek; bireysel düzeydeki içsel iletişimdir. Karşılıklı konuşmak kişilerarası iletişim olarak adlandırılırken; bir topluluğa konuşma yapmak ise grup iletişimine örnek verilebilir. Bir gazete okuduğumuzda veya televizyon izlediğimizde ise başka bir şekilde iletişim gerçekleşir. Bu tür iletişime kitle iletişimi adı verilebilir. Kitle iletişimini, teknolojinin aracı kılındığı iletişim olarak ifade edebiliriz. Kitle iletişiminde daha geniş bir topluluğa hitap edilir ve tek yönlü bir ileti akışı vardır. Önceden hazırlanan ileti pek çok insana dağıtılır. Basın kavramı, radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçları için kullanılsa da daha çok en eski kitle iletişim araçları olan gazete ve dergiyi ifade eder. Basın kuruluşları yayınladıkları alana yahut hitap ettikleri toplulukların coğrafi dağılımlarına göre ulusal, bölgesel ve yerel olmak üzere üçe ayrılır. Ulusal basın, merkezleri İstanbul'da bulunan, ülke çapında sürekli ve düzenli olarak dağıtımı yapılarak satışa sunulan gazeteler şeklinde tanımlanabilir. Yerel basın; sınırları dar ve belli bir bölgede yaşayan insanları haberdar etmeye, eğitmeye, eğlendirmeye ve o bölgede kamuoyunun serbest oluşumunu sağlamaya yönelik yayıncılık faaliyeti içinde bulunan, bölge halkının iletişim kurumu özelliği taşıyan kitle iletişim aracı ya da araçlarının bütünüdür şeklinde tanımlanabilir.

İnsanlar yaşadıkları bölgede öncelikle, buldukları çevre ile ilgili sorunların çözülmesini arzu ederler. Bu bağlamda da yerel halk bölgelerindeki sorunları takip edecek bir sözcüye ve gözlemciye ihtiyaç duyar. Yerel basın bu ihtiyacı karşılarken aynı zamanda devlet ile vatandaş arasında köprü vazifesi görme, bölgedeki problemler hakkında bilgilendirme yapma, sorunların çözülmesi için yapılan girişimleri takip etme, kamuoyu oluşturma, yerel düzeyde günlük yaşamda bireyler arası ilişkileri düzenleme gibi konularda önemli bir rol üstlenir. Yerel basının temel görevi sosyal, kültürel, siyasal ve farklı türden pek çok haberi kamuoyuna tıpkı bir ayna gibi yansıtmasıdır. Yaşanan olaylara yönelik bilgi sahibi olan bireylerde, yaşadıkları bölgeye karşı duyarlılık oluşur ve bu duyarlılığın sonucu olarak o yöredeki kişiler arasında birlik ve dayanışma kuvvetlenir. Bu da sorunların çözümünü kolaylaştırır. Yerel medya/basın kültürel mirasın korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması yönüyle de önemli bir görev üstlenir. Bölgedeki kültürel değerleri yansıtarak değerlerin görünür olmasını sağlamaktadır. Böylelikle bölgenin kültürel kimliğini koruma misyonunu ve yükümlülüğünü üstlenmektedir.

Literatüre bakıldığında Geyve ile alakalı Türk halk müzikleri, Osmanlı dönemi mezar taşları, iğne oyları, halk oyunları, gelenek ve görenekler, yerel basın tarihi konularında çalışmalar yapıldığını görmekteyiz.

Sertan Demir tarafından hazırlanan “Geyve İlçesi Türk Halk Müziği Hakkında Bazı Tespitler” adlı makalede Geyve bölgesinden derlenen 20 türkü bulunmaktadır. Geyve'nin müzikal yapısı başka yörelerle karşılaştırma yapılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Türkülerin makamları 4/4'lük ve 9/8'lik usulleri, metronom hızları belirtilerek açıklanmıştır.

Sena Yavuz tarafından 2013 yılında yayınlanan “Sakarya İli Geyve İlçesi Osmanlı Dönemi Mezar Taşları” adlı yüksek lisans tezi; ilçenin mezar taşlarının şekli, üzerindeki yazıların okunması ve incelenmesi adına önemli bir çalışmadır.

Nurcan Yıldırım tarafından 2014 yılında yayınlanan “Sakarya İli Geyve İlçesi İğne Oyları” adlı yüksek lisans tezi ilçedeki iğne oylarının şekilsel özellikleri ve yapılışı üzerinedir.

Ahmet İşsever tarafından 2010 yılında, “Geyve ve Yöresi Halk Oyunları Gelenekler-Görenekler” adlı bir kitap hazırlanmış olup kitaptaki bilgiler ilçenin halk oyunları ve müziğine önemli bir katkı sağlamıştır.



Enis Şahin tarafından 2005 yılında hazırlanan “Sakarya Basın Tarihi”, 1919-2004 yılları arasını ve merkez olarak Sakarya’yı konu alan bir çalışmadır. Bahsi geçen yayınlardan hareketle ilçenin ulusal basında nasıl yer aldığı ile ilgili bir araştırmanın yapılmadığını belirtebiliriz.

Çalışma kapsamında Geyve haberlerine yer veren ulusal 16 gazete incelenmiştir. Bulunan haberler 8 ana başlıkta toplanmış olup 140 habere ulaşılmıştır.

Tablo 1. Geyve ile ilgili haber yapan gazeteler ve haber sayıları

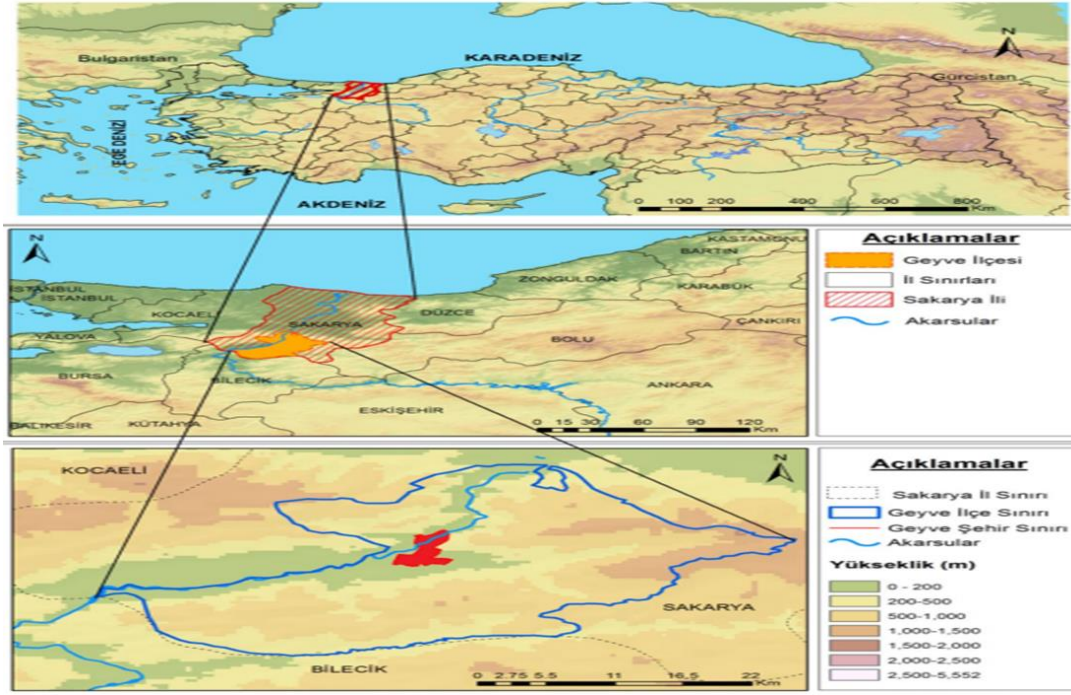
Gazeteler	Haber Sayısı
Haber	4
Son Posta	36
Tan	8
Yeni İstanbul	1
Yeni Sabah	8
Akşam	17
Cumhuriyet	27
Milliyet	13
Vakit	5
Ulus	11
Kurun	5
Türk Dili	1
Yeni Asır	1
Son Telgraf	1
Tasvir-i Efkâr	1
Hakimiyet-i Milliye	1

Tablo 2. Geyve ile ilgili haber yapan gazetelerin genel konu başlıkları ve haber sayıları

Konular	Haber Sayısı
Spor	6
Sosyo-Kültürel Hayat	83
Sağlık	4
Siyasi Hayat	6
Ekonomi	10
Zirai Faaliyetler	13
Geyve Hakkında	8
Bayındırlık	10
<b>Toplam</b>	<b>140</b>

### Geyve

Geyve ilçesi Marmara Bölgesi'nin, Çatalca-Kocaeli bölümünde yer almaktadır. Geyve merkezinin rakımı 80 m, yüzölçümü ise 740 km'dir. Geyve 1830 yılından beri ilçedir. 1954 yılına kadar Kocaeli'ye bağlı iken bu tarihten sonra Adapazarı'na bağlanır. Geyve ilçesi Adapazarı şehrinin güneyinde bulunmaktadır. İlçenin doğusunda Karapürçek ve Taraklı, batısında ise Pamukova ilçesi yer alırken kuzeyinde Sapanca ve Arifiye ilçeleri, güneyinde ise Bilecik ilinin Osmaneli ve Gölpazarı ilçeleri bulunmaktadır. Şehrin kuzeybatısında Samanlı Dağları'nın doğu ucu yer alır. Kuzeydoğusunda Kapıorman Dağları ve Elmacık Dağı, güneyinde ise Katırlı Dağları'nın doğu uzantısı yer almaktadır. (Akengin, 2020, s.192-202). Geyve'nin yerleşim yeriyle ilgili üç rivayetin var olduğu söylenir: Umurbey yolu sapağı Tepecikler denilen yer; Elvanbey İmarethesinin çevresi (Azizoğlu, 2006, s.11).



Şekil 1. Geyve fiziki haritası (Ekici, 2019, s.22)

Geyve ilçesi tarihi süreç içerisinde birçok medeniyetin hâkimiyeti altına girmiştir. Geyve’de yerleşme tarihi MÖ 4. yüzyıla kadar dayanmakta olup Geyve’de sırasıyla Bithynler, Lidyalılar, Persler, Romalılar, Bizanslılar hâkimiyet kurmuştur. 1071 yılında bölgeye başlayan Türk akınlarından sonra bölge Anadolu Selçuklularının hâkimiyeti altına girmiştir. I. Haçlı seferlerinde Türklerin hâkimiyetinden çıkan bölge 1312 yılında Osman Gazi tarafından Osmanlı hâkimiyeti altına alınmıştır (Anonim, 1996, s.32).

Geyve’yi öne çıkaran pek çok özelliği vardır. Bunlardan ilki milli mücadelenin önemli merkezlerinden biri olmasıdır. Burada “Geyve ve Havalisi Grup Komutanlığı” adı ile milis bir teşkilat kurulmuştur. Bu teşkilatın iâşe heyeti Hoca Bekir Efendi’nin reisliğinde Kudsi ve Hafız Hulusi Efendilerdir. Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Geyve kaza merkezinde milis teşkiline verdiği öneme binaen menfi ruh taşıyanların nüfusları kalmadı(ğ) için civarlarda vuku bulan hareketlere Geyve’de teşkil edilen Milis Mehmet Çelebi taburuna asileri tedip ve tenkil için emirler verilir (Çelik, 1963a, s.1). Ali Fuat Cebesoy burada önemli görevler yapmıştır. Buradaki direniş sayesinde Geyve işgal görmemiş, düşman buraya yaklaşmamıştır. Kurtuluş Savaşı sürecinde Kocaeli savaşın kilidi; Geyve ise savaşın anahtarı olmuştur (Çelik, 1963b, s.1).

Geyve, İpekyolu üzerindedir. Stratejik öneme sahip bir boğazın yanında kurulmuş olması, çevresinde akarsuyun yer alması, büyük yerleşim yerlerine olan yakınlığı Geyve’nin önemini daha da artırmıştır. İpekyolu Geyve’den İzmit’e 3 kola ayrılarak ulaşır. Bu yollar şöyledir:

1. yol: Geyve-Yılanda köyü-Şükre köyü-İlimbey köyü-Memnuniye köyü- Sapanca.
2. yol: Geyve-Alifuatpaşa- Melekşe köyü- Akıncı köyü-Bahtışen-Derbent.
3. yol: Geyve-Pamukova- Çilekli köyü-Öküz Yatağı-Başiskele (Gölcük) (Aktaş, 2008: 154).

Geyve’nin halkını umumiyetle yerliler, bir kısmı Balkan ve Birinci Cihan Savaşı’nda gelen göçmenlerle (1939), Romanya’dan, Bulgaristan’dan (1950-51) gelen göçmenler ile doğudan (95) Rus Savaşı’ndan sonra gelen Kafkas göçmenleri oluşturmaktadır (Çelik, 1963c, s.1).

Geyve şehrinde en önemli akarsuyu Sakarya Nehri oluşturmaktadır. Diğer akarsular ise şehrin ortasından geçen Karaçay Deresi ve güneybatısından geçen İnciksuyu Deresi’dir. Bu dereler

Sakarya Nehri'ne dökülmektedir. Tüm bu akarsular geçmişten beri şehirde birçok taşkına sebep olmuştur.

Geyve nüfusunun %70'i tarım sektöründe, %28'i hizmet sektöründe, %2'si ise sanayi sektöründe çalışmaktadır. Şehir, tarım sektörünün hâkim olduğu bir şehir olup genel kullanım alanına göre arazi varlığını %60 ile tarımda kullanılan alanların oluşturulduğu bilinmektedir. Genel kullanım alanına göre ikinci sırayı orman ve fundalık alanlar kaplamaktadır. Geyve'nin bulunduğu arazi sarp dağlık, meyilli ve düz olmak üzere üç kısımdan müteşekkildir. Bu arazinin yüzde 70'i dağlık, 20'si meyilli, yüzde 10'u da düzlüktür. Geyve'nin dağları genel olarak köknar, kayın kısmen çam ve meşe, gökçe ağaç, kestane, ıhlamur ağaçları ile örtülüdür. Düzlüklerle meyilli arazi tarıma ve hayvan beslemeye elverişlidir (Çelik, 1963d, s.1).

İlçede ulaşım karayolu ve demiryolu ile yapılmaktadır. Ekonomisini tarım ve hayvancılık oluşturmaktadır. Abdullah Çelik, Yeni Geyve isimli gazetede yazdığı farklı bölümlerde, Geyve ve civarında sulanmış bahçelerle birçok dutluğun varlığından söz eder. Geyve'nin kavunlarının ve meyvelerinin ününü de aktarır. İlçede hububatın yanı sıra pamuk, pancar, tütün, susam, ayçiçeği, soğan ve patates gibi farklı ürünlerin ekildiğini anlatır. Geyve'de yetişen elmanın ve şeftalinin bölgede yapılan yarışmalarda birincilik veya ikincilik aldığını söyler. Geyve'nin meşhur müşküle üzümünden de bahseder ve ürünün hem yurt içi hem de yurt dışında talep gördüğünü anlatır.

“Kültürel eserler, edebiyat eserleri, güzel sanatlar, resim, musiki, dans, heykel gibi sanat eserleri olabileceği gibi kültür kapsamına insanoğlunun elinden çıkan eşya, yiyecek, içecek, elbise, silah, alet, vesaire de kültürün sahasına girer.” (Kaplan, 1999, s.2).

Bu anlamda Geyve halk kültürü denince ilk akla gelen verimli toprakları ve tarımsal faaliyetler akla gelmektedir. Geyve günümüzde ayva ile ünlü bir ilçemizdir. Lakin bölgede önceleri üzüm ve ayva yetiştiriciliği yaygındır Tarihsel açıdan bakıldığında Kuvay-ı Milliye'nin kalbi Kurtuluş Savaşının merkezidir. İlçe manav, yörük, muhacir, Gürcü, Abhaz gibi pek çok etnik yapının bir arada yaşadığı, Evliya Çelebi dahil pek çok seyyahın “yeşil deniz Geyve” olarak bahsettiği önemli bir rotadır. İlaveten İpekyolu güzergahı ve demiryolu bağlantısı olan bir konumda olması hasebiyle sosyal hayatı zengin bir ilçemizdir. Tarımsal üretim dışında ipekböcekçiliğinin yaygın olduğu ilçede, tarih boyunca pek çok doğal afet yaşanmıştır. İlçeden geçen çayın taşması, meydana gelen sel ve heyelan ilaveten yaşanan depremler yerleşimi derinden etkilemiştir. Bu minvalde çalışmada Geyve halk kültürü denince akla gelen bu hususlarla ilgili haberler taranmıştır.

### **Geyve ve Basın**

Sakarya'nın basın tarihi çok eskilere dayanmamakla birlikte 20. yüzyılın başlarına kadar götürülebilir. Basın tarihi hakkındaki ilk bilgiler söylenti tarzında ve çok sağlam kaynaklara dayanmamaktadır. Bu yüzden de zaman zaman önemli yanlışlıklar yapılmaktadır (Şahin, 2005, s.17). İl olana kadar geçen sürede basın alanında, 1909 yılında Teotik/Teorik isimli bir kişi tarafından Ermenice yayınlanan “Yergir” isimli gazeteye rastlanır. Gazetenin kaç sayı çıktığı ve ne zamanlar yayınlandığı konusunda da sıhhatli bilgi yoktur. Hatta Yergir'in gazete olmayıp dergi biçiminde haftada bir kez yayınlandığı ileri sürülebilir (Anonim, 1998a, s.254). İlk basın hareketlerinin öncesinde Kocaeli'deki gazetelerden bazılarının Sakarya'ya getirilmesiyle gazete ihtiyacı karşılanır. Orhan Tütengil, Adapazarı'nda basın hayatının başlangıcı için üç ayrı tarihin var olduğunu söyler ve Yergir gazetesine ek olarak 7 Mart 1919'da Adapazarı'nda yayın hayatına giren Adapazarı gazetesini ve bilhassa Lebib Kökçü tarafından ilk gazete olarak kabul edilen Zurna isimli gazeteyi de ilk yayınlar arasında sayar. İl oluncaya kadar geçen süredeki yayınlara Sakarya(2)<sup>1</sup>, Adapazarı, Ada Postası, Demokrat Adapazarı, Laf Ebese örnek verilebilir.

<sup>1</sup> Aynı isimle iki yayın bulunmaktadır. Yayınlarından bir tanesi 1943 yılında aylık olarak Halkevi tarafından 6 sayı çıkarılan dergidir. Halkevi dergisi olarak da anılmaktadır. Diğer yayın ise Müjgan Tolun tarafından haftalık olarak 74 sayı çıkarılan gazetedir.

1954 tarihinde Sakarya'nın il olmasıyla yayıncılık faaliyetleri de hız kazanır ve basın hayatında yeni yayınlar görülür. Bu yayınlardan bazıları şunlardır: Sabah, Anadolu, Geyve Postası, Türkiye, Zaman, Sakarya Ekspres, Halkın Sesi, Cemiyet, Demokrat Adapazarı, Gürses, Demokrat, Sapanca, Ekspres, Hendek Postası, Altıok, Yeni Geyve, Şirin Karasu, Bizim Hendek (Anonim, 1998b, s.256).

Sakarya'da 1967 depremi sonrasında basın hayatında durgunluk yaşanır. 1972'den sonra basında tekrar hareketlenmeler görülür. "Sakarya basını 1970 sonrasında tipo, 1980 sonrasında ofset, 1990 sonrasında ise sözlü ve görüntülü yayıncılık ile tanışır" (Anonim, 1996, s.286). 1972 sonrası basın hayatından bazı yayınlar şunlardır: Son Haber, Gerçek, Sakarya Havadis, Marmara Ekspres, Ada Olay, Sakarya, Gün, Akşam, Çark, Ada, Manşet, Bizim Akyazı, Medya Sakarya, Haber Kokteyl, Bakış, Anadolu (Anonim c, 1998c, s.257).

Geyve'nin basın hayatına bakıldığında Geyve Postası, Yeni Geyve, Bizim Geyve isimleri ile karşılaşılır. Geyve Postası adıyla farklı zaman dilimlerinde yayınlanan 3 gazete vardır. Bunlardan ilki 21 Temmuz 1955 tarihinden itibaren yayınlanmaya başlar. 19 Nisan 1956 tarihli 38. sayısıyla yayın hayatı son bulur. Aynı isimle basılan diğer yayınlardan birisinin ilk yayını 4 Şubat 1960 tarihidir. Bu yayının toplam 6 sayısı vardır. İlk yayın ile aynı ismi taşısa da nüsha numaraları arasında bağlantı yoktur. Aynı isimle yayınlanan son gazete ise yayın hayatına 12 Temmuz 1962 yılında başlar. Haftalık yayın yapan gazete sadece perşembe günleri çıkar. Gazetenin başyazarı Fahri Çatallar, sahibi Muhittin Ataoğlu, yazı işleri müdürü Nusret Özgen, idare müdürü Fevzi Yurdakul'dur. Gazetenin idarehanesi Geyve'dedir. Satış fiyatı 10 kuruştur. İlk baskısı 650 adettir. Gazetenin başlığının alt bölümünde "Haftalık Siyasi Milliyetçi Gazete" ibaresi bulunur. İlk sayısında başyazar gazetenin çıkış amacını şöyle aktarır: Geyve Postası'nı Geyve'nin hakları için çıkarıyoruz. Allah'tan başka kimseden korkmuyoruz. Kanunlar çerçevesinde sizlerin haklarını savunacağız. Sizler bizlere yardımcı olacaksınız, bize haberler için yardım edeceksiniz. Bu gazeteyi alıp okuyacaksınız, başkalarına tavsiye edeceksiniz, gazete ve matbaa işleriyle ilgili işlerinizi menfaatiniz icabı bizlere vereceksiniz. (...) Gelin şu gazeteyi el birliğiyle yaşatalım. Ve bir gün bu gazete Geyve'de günlük olarak çıksın. Biz bu gazeteyi Geyve'nin hakları için çıkartıyoruz (Çatallar, 1962, s.1). Bu gazete Geyve'den başka Pamukova'ya, Alifuatpaşa'ya, Taraklı'ya ve Doğançay'a da ulaştırılır. Abone olan köylere de ulaştırılacağı gazete tarafından okuyucuya bildirilir (Anonim, 1962, s.1). Diğer iki yayın ile aynı ismi taşımasına rağmen aralarında bağlantı yoktur.

Yeni Geyve<sup>1</sup> isimli gazete 18 Mart 1963 tarihinde yayın hayatına başlar. Fiyatı 10 kuruştur. Sahibi Fahri Çatallar, yazı işleri müdürü Şemi Dardağan, muhabiri Fevzi Yurdakul'dur. İdarehanesi Geyve'dedir. Gazete isminin altında "Pazartesi ve Perşembe Günleri Çıkan Tarafsız Siyasi Gazete" ibaresi yer alır.

Bizim Geyve isimli gazete 13 Mayıs 1971 tarihinde yayın hayatına başlar. Gazete adının hemen altında "Haftalık Siyasi Gazete" ibaresi bulunur. Perşembe günleri yayınlanır. Sahibi Yunus Sevdire, mesul müdürü Şemi Dardağandır. Gazetenin idarehanesi Geyve'dedir. Adapazarı'nda basılır. Fiyatı 25 kuruştur. Gazete yayın hayatına iddialı bir giriş yapar ve ilk sayısında okuyucusuna şu sözlerle seslenir: Bu gazeteyi sanıyorum diğerlerinden çok farklı bulacaksınız ve daha çok beğeneceksiniz. Çünkü daha bol haber ve daha güzel haberler verebilmektedir ve daha güzel bir gazetenin çıkması için daha çok çalışmalarda bulunmaktayız ve inanıyoruz daha güzel bir gazete ile karşınıza çıkacağız. (...) esas olan günlük gazete çıkarmak değil, okuyucuyu doyuran, daha güzel haber verebilen bir gazeteye sahip olabilmektir (Sevdire, 1971, s.1).

<sup>1</sup> Orhan Tütengil, Yeni Geyve'nin yayına başlama tarihini 15 Mart 1963 olarak aktarır. Geyve halk pazarının kurulduğu gün -perşembe günü- yayımlandığını anlatır. Kaza ve nahiyelerde ücretsiz bir şekilde dağıtıldığından söz eder. Bkz. Orhan Tütengil, 1966-1967 Ders Yılı Sosyoloji Konferansları Yedinci Kitap, Fakülteler Matbaası, İstanbul, 1967, s.267-289.

Çalışma kapsamında ulusal basında Haber, Son Posta, Tan, Akşam, Cumhuriyet, Yeni İstanbul, Yeni Sabah, Milliyet, Vakit, Ulus, Anadolu, Kurun, Türk Dili, Serbes Cumhuriyet, Yeni Asır, Vatan, Tanin, Son Telgraf, Servet-i Fünun, Tasvir-i Efkâr, Hakimiyet-i Milliye gazeteleri taranmıştır. Bunlardan Geyve ile ilgili haberlere en sık rastladığımız gazeteler hakkında kısaca bahsetmek gerekirse:

Akşam gazetesi: 1. Dünya Savaşı sonrasında Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde çıkmış bir gazetedir. Gazete Darülfünun'da müderris Kazım Şinasi ile arkadaşı ve aynı zamanda Vakit gazetesi yazarı Necmettin Sadak ve gazeteci Ali Naci Karacan tarafından dönemin ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla 250 liralık bir sermaye ile kurulmuştur. Bilinen ilk nüshası 20 Eylül 1918'dir. 46 cm boy, 31 cm en ile küçük bir ebata sahiptir (Yel, 2005, s.18)



Şekil 2. Akşam gazetesinin 20 Eylül 1918 tarihli ilk nüshası (Kavaklı, 2005, s.16)

Akşam gazetesi “Geyve-Taraklı yolu”, “Geyve Akhisarı Küçük Fakat Şirin Bir Yerdir”, “Sakarya Nehri Taştı”, “Belediye İntihabı İçin Hazırlıklar Hararetlendi”, “Geyve İstasyonunda Yeni Hasat” gibi haberler yapmıştır.



Şekil 3. Akşam gazetesi, dere ve çay taşkınları (21 Haziran 1951, s.1)

Son Posta gazetesi: Gazete 27 Temmuz 1930'da yayın hayatına başlamış 1960 darbesiyle kapanmıştır. Kurucuları Zekeriya Sertel, Halil Lütfü Dördüncü, Selim Ragıp Emeç ve Ekrem Uşaklıgil'dir.

Yayın hayatına girişi şu şekilde olmuştur: "SON POSTA Halkın gözüdür: Halk bununla görür. SON POSTA Halkın kulağıdır: Halk bununla işidir. SON POSTA Halkın dilidir: Halk bununla söyler" (Son Posta Gazetesi, 27 Temmuz 1930, s.1).



Şekil 4. Son Posta Gazetesinin 27 Temmuz 1930 Tarihli İlk Nüshası (İstanbul Üniversitesi, Son Posta, 2013)

Son Posta gazetesi "Geyve Hendek Temasında Geyveliler Galip", "İki Bisikletçimiz Geyve'de", "Geyve Ormanında Bir Kadın Öldürüldü", "İki Çocuk Boğuldu", "Yağlı Pehlivan Güreşleri" gibi başlıklarla Geyve hakkında yazmışlardır.

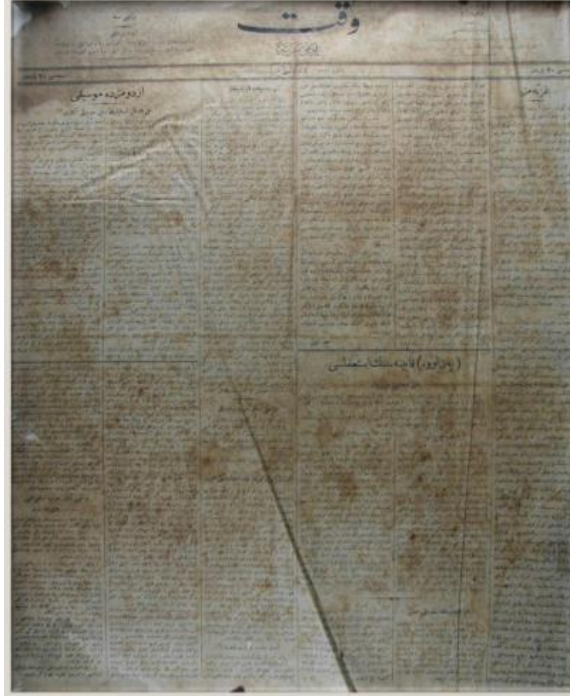


Şekil 5. Son Posta Gazetesi (2 Ağustos 1934, s.10)

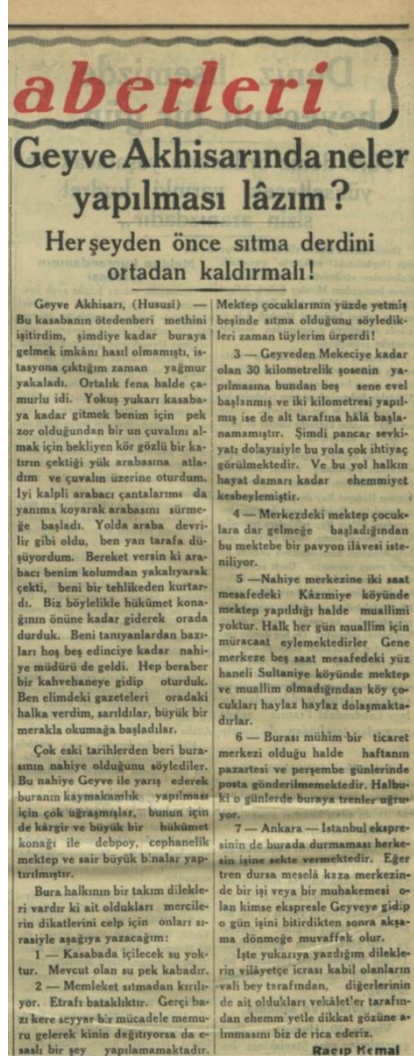


Şekil 6. Son Posta Gazetesi, Zelzele ve Sel Memlekette Neler Yaptı? (5 Ocak 1940, s.12)

Vakit gazetesi: Vakit gazetesi ilk olarak 1875 yılında Filip Efendi tarafından yayınlanmıştır. 1884 yılına kadar yayınlarını sürdüren Vakit, 1884 ile 1917 tarihleri arasında yayınlanmamıştır. Vakit gazetesi, 22 Teşrin-i Evvel Ekim 1917'de Ahmed Emin Yalman ve Mehmet Asım Us tarafından tekrar yayın hayatına başlatılmıştır. İstanbul gazetelerinden olan Vakit, Millî Mücadele döneminde izlediği yayın politikası ile Millî Mücadele'yi desteklemiş, Mustafa Kemal Paşa'nın İstanbul'daki sesi olmuştur (Yalçınkaya, 2019, s.1).



Şekil 7. Vakit Gazetesinin İlk Sayısı, 22 Teşrinievvel 1917 (Yalçınkaya, 2019, s.1)



Şekil 8. Vakit Gazetesi, Geyve Akhisar'ında Neler Yapılması Lazım (1 Nisan 1934, s.6)  
Kurun gazetesi: Eski adıyla Vakit gazetesi olan Kurun gazetesi, Ahmet Emin Yalman ve Asım Us tarafından basın-yayın hayatına dahil edilmiştir.

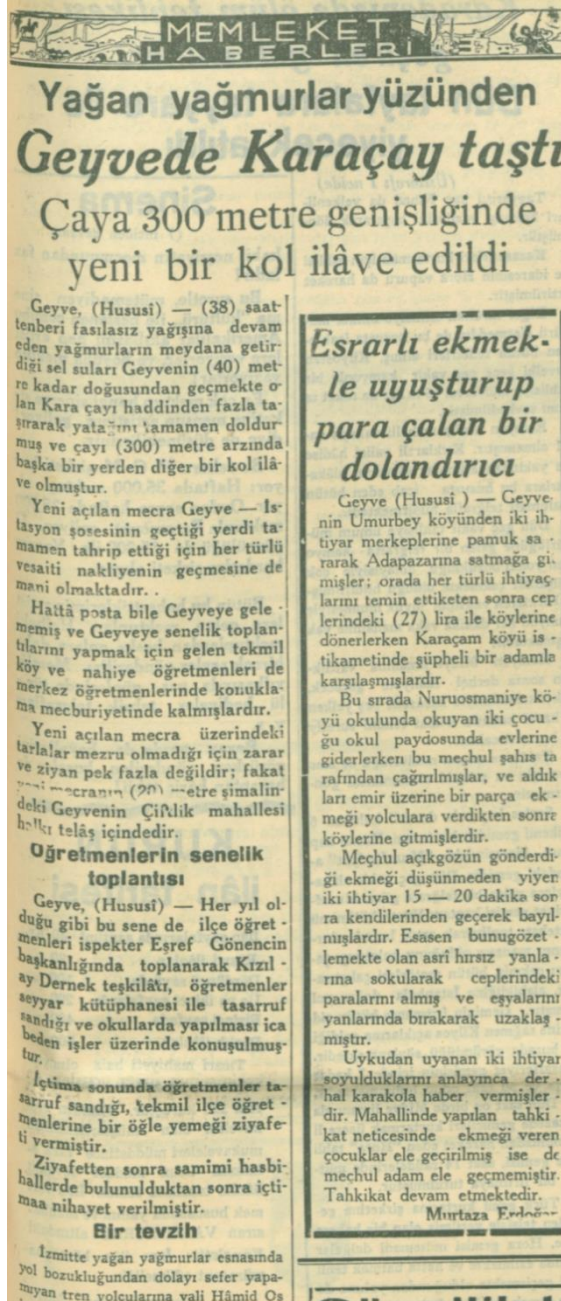
1834 yılı sonrasında altıncı sayfada yer alan “Memleket Haberleri” köşesi çalışmamızın konusu olan Geyve halk kültürü ve yaşantısıyla birlikte, Anadolu'nun farklı yerlerindeki gelişmeleri, yol yapımlarını, hastalıkları, düğünleri gibi kültürel motifleri, halkın istek ve şikayetlerini sayfaya taşımıştır. Kurun gazetesinin 1934 yılı sonunda satış ücreti 5 kuruştur (Çıkrıkçı, 2020, s.14).





Şekil 9. Kurun Gazetesinin İlk Sayısı- 22 İkinci Teşrin 1934 (Çıkrıkçı, age, s.108)

Kurun gazetesi “Yağan Yağmur Yüzünden Geyve’de Karaçay Taşı”, “Üzüm Bayramı”, “Zafer Bayramı Merasimleri” gibi haberlerle ilçeyi konu edinen haberler yayınlamıştır.



Şekil 10. Kurun Gazetesi, Yağan Yağmur Yüzünden Geyve'de Karaçay Taşı (20 Ekim 1937, s.9)

Ulus gazetesi: Temsil Heyeti'nin Ankara'ya gelmesi ve milli mücadele hakkında bilgilendirme yapması için haftada iki gün ve dört sayfalık olarak çıkarılmıştır. Gazetenin başlangıçtaki adı Hakimiyet-i Milliye'dir. Bu isim Sivas'taki İrade-i Milliye'yi çağrıştırdığı için verilmiştir. Başlangıçta 57\*82 boyutlu olarak çıkan gazetenin adının altında "mesleği milletin iradesini hâkim kılmaktır" yazmaktadır.



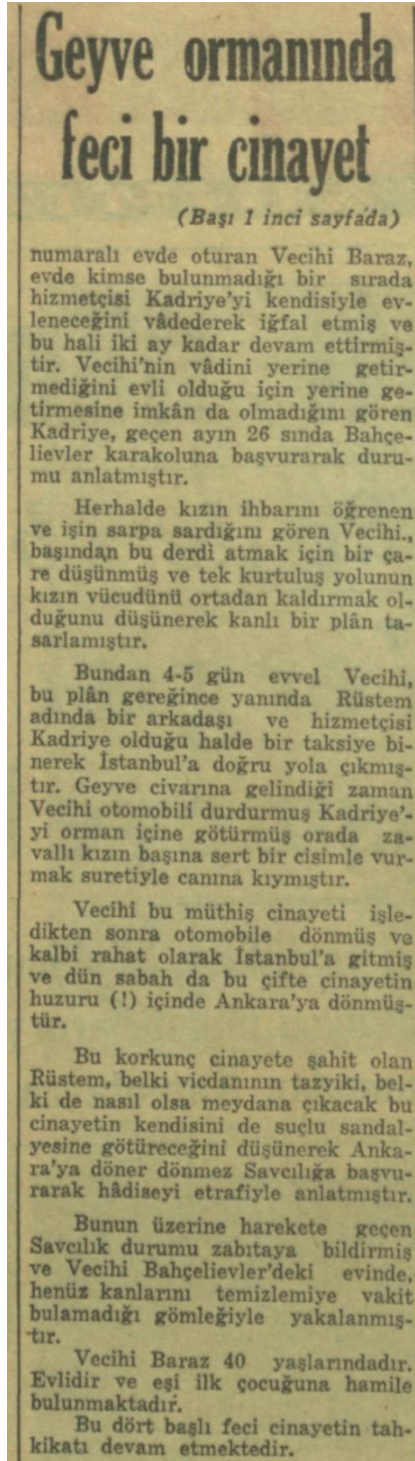
Şekil 11. Ulus Gazetesinin 28 Kasım 1934 Yılı İlk Sayısı (Bakacak, 2019, s.10)

28 Kasım 1934'ten itibaren ise Ulus ismiyle devam etmiştir. Gazete 1971'den itibaren Barış, 1974-1981 arasında Yeni Ulus adıyla yayınlanmıştır. M. Akif, H. Edip, Y. Kadri, H. Suphi yazar kadrosu arasında yer almaktadır (Bakacak, age, s.11).

Ulus gazetesi "Geyve Ormanında Feci Bir Cinayet", "Sakarya Yükseliyor", "Yeni Depremler Oldu", "Ankara- İstanbul Demiryolu Hattı Kapandı", "Sebze- Meyve Fiyatları" gibi başlıklarla Geyve'yi sütunlarına taşımıştır.



Şekil 12. Ulus Gazetesi, Sakarya Yükseliyor (13 Nisan 1944, s.1)



Şekil 13. Ulus Gazetesi, Geyve Ormanında Bir Cinayet (5 Nisan 1949, s.1)

## YÖNTEM

Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2007, s.77).

Kısacası, araştırma konusu hakkında diğer kişi ya da kurumlar tarafından yazılmış, hazırlanmış ya da yaratılmış çeşitli yazı, belge, yapım veya kalıntının toplanması ve incelenmesi doküman analizi olarak kabul edilmektedir (Seyidoğlu, 2016, s.25).

### **Amaç**

1925-1950 yılları arasında yayımlanan ulusal gazetelerde çeşitli haberlerin yanı sıra Türk halk kültürüyle ilgili konulara da yer verilmiştir. Geyve pek çok ulusal gazetede; kültürel gelişmeleri, etkinlikleri, tütünü, spor müsabakalarında aldığı başarıları, seçim hazırlıkları, sağlık, kasabaya yakın köylerden kaliteli içecek su getirilmesi, eğitim, bölgede yapılan bayındırlık işleri gibi konularla yer almıştır. Çalışmanın evrenini Geyve ilçesini ve halk kültürünü ele alan ulusal gazeteler oluşturmaktadır. Ulusal gazetelerin 1925-1950 yılları arasındaki sayılarında yer alan Türk halk kültürüne ait ürünleri tespit etmek amaçlanmıştır. Böylece İpekyolu, hac ve kervan yolu üzerinde yer alan millî mücadeledeki kilit noktalardan biri olan ilçenin ulusal basında hangi şekillerde işlendiği irdelenmiştir. Gazete küpürlerinden örnekler verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Çalışmada kullanılan farklı birçok gazetede yer alan haberlerin, öncelikle Milli Kütüphanenin elektronik verilerinden istifade edilerek künyeleri tespit edilmiş daha sonra ise elde edilen bu verilerin kontrolü yine aynı kütüphane kullanılarak yapılmıştır. Elektronik kaynaklarda gazete haberlerinin okuyucunun istifadesine sunulduğu sırada kronolojik bir sıra izlenmediği için olan verilerden hareketle inceleme gerçekleştirilmiştir. İncelenen veriler ise daha sonra ilgili olduğu konu başlığına göre sınıflandırılmıştır.

### **Kapsam ve Sınırlılıklar**

Çalışma 1925-1950 yılları arasında çıkan Haber, Son Posta, Tan, Akşam, Cumhuriyet, Yeni İstanbul, Yeni Sabah, Milliyet, Vakit, Ulus, Anadolu, Kurun, Türk Dili, Serbes Cumhuriyet, Yeni Asır, Vatan, Tanin, Son Telgraf, Servet-i Fünun, Tasvir-i Efkâr, Hakimiyet-i Milliye gazeteleriyle sınırlandırılmıştır. Cumhuriyet'in ilanı 2. Dünya Savaşı gibi ülkemizi ve tüm dünyayı etkileyen olaylarla birlikte bu tarih aralığında ilçede meydana gelen ekonomik, kültürel, sosyal vb. konular göz önüne alınarak bunların basın-yayın hayatına yansımaları incelenmiştir. Bahsi geçen gazetelerin ilgili yıllar arasında çıkan tüm sayıları kronolojik olarak incelenememiştir. Elektronik kaynaklardan ulaşılabilen verilerle hareket edildiği için elde edilen veriler ışığındaki bulgular çalışmaya yansıtılmıştır.

### **BULGULAR ve TARTIŞMA**

İpekyolu, hac ve kervan yolu üzerinde yer alan ilçe coğrafi konumunun önemini yanı sıra millî mücadeleye verdiği destek, bereketli ve verimli topraklarıyla ülke ekonomisine yaptığı katkı ile her daim önem arz eden bir mevkide olmuştur. Bununla birlikte bölge daha önceleri İzmit sancağına bağlı olması ile ticaretteki payı, Bursa-İznik bağlantısı ile ipekböceği üretimi ve kültürü, Göynük-Taraklı güzergahında yer alması sebebiyle hem Akşemseddin'in diyarı hem pek çok tasavvuf erkanının manevi iklimini yansıtmaları; Manav, Abhaz, Çerkez, Gürcü, Laz ve Muhacir pek çok kültürden insanın bir arada yaşaması sebebiyle tam bir kültürel hazinedir. Lakin Geyve, hac ve kervan yolu üzerinde menzilhane konumunda bulunmasına rağmen Akşemseddin, İpekyolu gibi konularla ilgili haberlere rastlanılmamıştır.

İlçe ekonomik bakımdan iyi denebilecek bir yapıya sahiptir, zirai faaliyetler çoktur. İpekböceği üretimi, elma, üzüm yetiştiriciliği vardır. Buna rağmen dönemin basın-yayın hayatında istihdam, iş gücü gibi ekonomik konulardaki haberlerin sosyo-kültürel ve doğal afetlerle ilgili haberlere göre daha az olduğu söylenebilir.

Bölge doğal afetlerin çokça yaşandığı bir konumdur. Bu nedenle en çok bu konularda gazete sütunlarında yer almıştır. İlçedeki dereler taşmış, heyelan ve zelzeleler olmuş, ekin arazileri sular altında kalmış, köylerin yerleri değişmiştir.

Bölgenin düğün, ölüm gibi geçiş dönemleri ve mutfak kültürüyle alakalı pek haber bulunmamaktadır. Günümüzde ayva festivalinin düzenlendiği ve ayvalı yemek yarışmalarının tertip edildiği bölgede ayvaya veya bölge mutfağına dair haber yoktur.

Belediyeçilik faaliyetlerinin haberleri çok azdır. Oysa aynı dönemde komşu ilçe Göynük ve Sapanca'nın basın yayın hayatında belediye ihaleleri, terfiler, etkinlikler sıkça karşımıza çıkmaktadır. Bölge ile ilgili halkevleri faaliyetlerine rastlanmamıştır.

Spor dallarından futbol, bisiklet ve güreşe büyük önem verilmiştir. Geyvespor'un maçları, güreş müsabakası ilanları haberlerde sıkça yer almıştır. Bisiklet sporu, Sakarya'nın günümüzde de çok önem verilen spor dallarından birisidir. Dönem haberlerinde de bisikletçilerden söz edilmiş hatta bisiklet yarışmalarının yapıldığı yolun bozukluğu Göynük haberlerine yansımıştır. Bölge tren yolu hattı üzerinde yer aldığı için kaza haberleri çokça yer tutmaktadır. Sağlık haberlerinin konusu ise ağırlıklı olarak sıtma hastalığıyla ilgilidir. Bölgede bir dönem sıtma çok yaygın olduğu için trenlerin Geyve ve Adapazarı'ndaki istasyonlarda durması yasaklanmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında ilçenin ulusal basında hangi başlıklarla yer aldığına dair tasnif şu şekildedir:

### Spor

- Haber, "Kocaeli'de Spor Faaliyeti" (26 Nisan 1934, s.5)
- Son Posta, "Geyve-Hendek Temasında Geyveliler Galip" (2 Ağustos 1934, s.10)
- Son Posta, "İki Bisikletçimiz Geyve'de" (6 Eylül 1939, s.5)
- Tan, "Batı Anadolu Turu" (22 Mayıs 1935, s.12)
- Haber, "Geyve İdman Yurdu Adapazarı Takımını Yendi" (14 Mayıs 1934, s.5)
- Haber, "İzmirli Bisikletçiler" (23 Ağustos 1939, s.7)

### Sosyo-Kültürel Hayat

- Son Posta, "Bir Adam Kazaen Kendin Kendini Öldürdü" (6 Eylül 1939, s.5)
- Yeni İstanbul, (16 Eylül 1950, s.3)
- Yeni Sabah, "Geyve-Adapazarı Yolunda Otobüsten Kız Kaçırıldı" (2 Mayıs 1949, s.6)
- Akşam, "Geyve-Taraklı Yolunda" (24 Ekim 1938, s.2)
- Cumhuriyet, "Kazaya Ait Tafsilat" (11 Mart 1929, s.5)
- Milliyet, "Geyve'ye Gönderildi" (3 Ağustos 1933, s.3)
- Vakit, "Adapazarı Yolunda Maskeli Eşkya" (17 Ekim 1947, s.1)
- Son Posta, "Çelik Çomak Oyununda Çıkan Cinayet" (14 Şubat 1938, s.1)
- Cumhuriyet, "Jandarma Çavuşunun Katili Yakalandı" (7 Haziran 1938, s.2)
- Son Posta, "Geyve Ormanında Bir Kadın Öldürüldü" (5 Nisan 1949, s.1)
- Son Posta, "Memlekette Kin Cinayetlerine Bir Sonuç Verelim" (19 Temmuz 1935, s.1)
- Ulus, "Geyve Ormanında Feci Bir Cinayet" (5 Nisan 1949, s.1)
- Son Posta, "Geyve'de Bir Cinayet İşlendi" (3 Temmuz 1950, s.3)
- Yeni Sabah, "Ormanda İşlenen Cinayet" (13 Nisan 1949, s.5)
- Son Posta, "Ankara Treninde Kaza" (10 Nisan 1931, s.2)
- Haber, "Yarımcada 2 Marşandiz Çarpıştı" (14 Ekim 1942, s.1)
- Akşam, "Ankara Treni" (9 Nisan 1931, s.2)
- Son Posta, "İki Çocuk Boğuldu" (8 Haziran 1936, s.5)
- Cumhuriyet, "Ankara Katarı Büyük Bir Kaza Geçirdi" (9 Nisan 1931, s.1)
- Tan, "Geyve'de Bir Çobanı Vurdular" (23 Ağustos 1937, s.12)
- Cumhuriyet, "Doğançay'la Geyve Arasında Feci Bir Tren Kazası" (11 Mart 1929, s.2)
- Cumhuriyet, "Bursa Soyguncuları" (23 Ağustos 1933, s.3)
- Cumhuriyet, "Geyve'de Bir Tren Kazası" (18 Şubat 1938, s.5)
- Cumhuriyet, "Geyve'de Bir Kaçakçılık" (30 Ekim 1936, s.4)
- Yeni Sabah, "Ormandaki Cinayet Davası Yakında Başlayacak" (18 Haziran 1949, s.3)
- Yeni Sabah, "Adapazarı-Geyve Yolunda Otobüs Soyanlar" (2 Şubat 1948, s.4)
- Yeni Sabah, "Bir Kadına Tecavüz Eden Muhtar" (20 Temmuz 1949, s.4)
- Akşam, "İzmir Polisi On Üç Esrar Kaçakçısı Yakaladı" (20 Aralık 1938, s.8)
- Akşam, "Taraklı'da Kış" (6 Ocak 1939, s.7)

- Akşam, “Geyve’de Yangın” (21 Ağustos 1932, s.6)
- Son Posta, “Bu Yıl 32 Halkevi Daha Açıldı” (26 Şubat 1945, s.7)
- Son Posta, “Başbakanımızın Dün Söylediği Demeç” (14 Ekim 1939, s.10)
- Son Posta, “...” (25 Şubat 1950, s.3)
- Cumhuriyet, “Geyve’de Güzel Bir Balo Verildi” (23 Mayıs 1938, s.5)
- Milliyet, “Himaye-i Eşcar Yerine Ağaç Koruma Cemiyeti” (2 Aralık 1930, s.2)
- Vakit, “Ordumuza 35 Yeni Teyyare Daha” (10 Ağustos 1933, s.1)
- Son Posta, “Yurtta Kültür Hareketleri” (6 Haziran 1937, s.5)
- Kurun, “İzmit’teki Merasim” (31 Ağustos 1938, s.7)
- Tan, “Bursa’da Tayyare Kongresi” (16 Nisan 1937, s.8)
- Son Posta, “Memleket Haberleri: Geyve’de” (27 Nisan 1938, s.5)
- Türk Dili, “Hava Kurumu” (27 Mayıs 1935, s.2)
- Milliyet, “Memlekette Bayram Nasıl Geçti” (10 Kasım 1933, s.7)
- Cumhuriyet, “30 Ağustos Bayramı” (30 Ağustos 1933, s.4)
- Milliyet, “Sanayi Kongresinde Verilen Kararlar” (30 Nisan 1930, s.2)
- Cumhuriyet, “Geyve’de Gençlik Hareketleri” (16 Ağustos 1933, s.2)
- Milliyet, “İkinci Adapazarı Panayırı Açıldı” (19 Eylül 1931, s.2)
- Cumhuriyet, “Geyve’de Nahiye Müdürleri Toplantısı” (29 Ocak 1941, s.5)
- Cumhuriyet, “...” (26 Şubat 1945, s.2)
- Cumhuriyet, “Türkkuşu Tayyarelerinin Bir Turu” (7 Temmuz 1937, s.3)
- Cumhuriyet, “Geyve Panayırı” (24 Ağustos 1929, s.5)
- Vakit, “Ağaç Koruma Cemiyeti” (2 Aralık 1930, s.2)
- Son Posta, “Yağlı Pehlivan Güreşleri” (9 Eylül 1944, s.8)
- Kurun, “Üzüm Bayramı” (1 Eylül 1938, s.8)
- Son Posta, “Göynük’te Meyve Bayramı” (31 Ocak 1933, s.4)
- Milliyet, “Geyve Güreş Müsabakaları” (4 Eylül 1929, s.3)
- Ulus, “Polonya Tütün İhisarı Müdüriyetinden” (20 Ağustos 1936, s.8)
- Son Posta, “Geyve Panayırı” (20 Eylül 1936, s.5)
- Son Posta, “Yurtta Kültür Hareketleri” (24 Ekim 1937, s.5)
- Akşam, “Seylâb Felaketi” (22 Ocak 1940, s.1)
- Son Posta, “İzmit Ovasını Su Bastı” (24 Mart 1949, s.1)
- Tan, “Geyve Tarafları Seylâp Korkusunda” (19 Şubat 1937, s.8)
- Son Posta, “Geyve Ovasını Su Bastı” (13 Şubat 1937, s.5)
- Yeni Asır, “Geyve Çayı” (17 Şubat 1937, s.3)
- Son Posta, “Sakarya Taştı” (28 Mart 1944, s.1)
- Son Posta, “İzmit Köylerinde Şiddetli Bir Zلزele” (7 Kasım 1940, s.6)
- Akşam, “Sakarya Nehri Taştı” (14 Nisan 1948, s.2)
- Yeni Sabah, “Sakarya Suları Çekiliyor” (22 Nisan 1949, s.6)
- Son Posta, “Doğançay Taştı, Hat Kapandı” (22 Haziran 1943, s.1)
- Son Posta, “Erzincan’dan Sonra En Büyük Felaket Gören Şehrimiz Erbaa Oldu!” (5 Ocak 1940, s.1)
- Cumhuriyet, “Seylâb Felâketi” (2 Ocak 1940, s.1)
- Ulus, “Sakarya Yükseliyor” (13 Nisan 1948, s.1)
- Kurun, “İzmit’te Şiddetli Yağmurlar Yağıyor” (18 Ekim 1937, s.9)
- Cumhuriyet, “Sakarya Nehri Taştı, Bütün Ovayı Sular Kapladı” (2 Ocak 1940, s.3)
- Ulus, “Havalar Soğudu: Sakarya Nehri Yükseldi İzmit Ovası Su Altında: İzmit’te” (29 Mart 1944, s.1)
- Ulus, “Yeni Depremler Oldu” (26 Aralık 1942, s.1)
- Kurun, “Yağan Yağmurlar Yüzünden Geyve’de Karaçay Taştı” (20 Ekim 1937, s.9)
- Son Posta, “Bir Yıldırım Kazası” (15 Eylül 1936, s.5)
- Son Posta, “İssız Adada Bir At Kaldı” (17 Şubat 1937, s.5)
- Son Posta, “Yurtta Feyezan: İzmit’te” (29 Mart 1944, s.4)

- Son Telgraf, “Geceki Şiddetli Yağmurlardan Şehrimizde Bazı Hasarlar Oldu” (4 Ekim 1942, s.1)
- Tan, “Karaçay Taştı” (14 Mart 1937, s.8)
- Ulus, “Ankara-İstanbul Telefon Muharebesi Kesildi” (26 Kasım 1936, s.2)
- Cumhuriyet, “Geyve’de Heyelan” (23 Mayıs 1938, s.3)

### Sağlık

- Cumhuriyet, “Geyve’de Sıtma Mücadelesi” (30 Eylül 1933, s.5)
- Cumhuriyet, “Kocaeli Vilayetinde Sıtma Salgını” (11 Ekim 1943, s.2)
- Yeni Sabah, “Pamukova’da Tifüs Görüldü” (15 Mart 1948, s.4)
- Cumhuriyet, “...” (28 Mart 1944, s.2)

### Siyasi Hayat

- Son Posta, “Geyve’de Seçim Nihayet Buldu” (18 Ekim 1938, s.5)
- Akşam, “Belediye İntihabı için Hazırlıklar Hararetlendi” (22 Ağustos 1930, s.2)
- Son Posta, “Belediye İntihabı Biten Yerler” (14 Ekim 1934, s.4)
- Milliyet, “C. H. Fırkası İntihabı Daha Nerelerde Kazandı?” (20 Ekim 1930, s.2)
- Milliyet, “Geyveliler C. H. Fırkasına Sadık” (29 Ağustos 1930, s.6)
- Milliyet, “Vilayetlerin Müstakil Namzetleri” (24 Nisan 1931, s.6)

### Ekonomi

- Akşam, “Geyve İstasyonunda Yeni İnşaat” (25 Ocak 1939, s.4)
- Cumhuriyet, “Geyve Bahçelerine Ârız Olan Haşarat” (28 Mart 1939, s.7)
- Ulus, “İzmit’teki Ekonomik Vaziyet” (22 Eylül 1938, s.6)
- Son Posta, “Son Dört Ayda Mühim Miktarda Tavuk Eti İhraç Edildi” (4 Mayıs 1939, s.4)
- Ulus, “Sebze ve Meyva Fiyatları” (23 Kasım 1946, s.6)
- Akşam, “Ticaret ve Zahire Borsası” (28 Ocak 1937, s.4)
- Yeni Sabah, “Geyve’deki Tütün Satışları Hararetlendi” (6 Nisan 1949, s.6)
- Milliyet, “Kırmızı Biber” (28 Ekim 1933, s.3)
- Ulus, “Sebze-Meyve fiyatları” (8 Ocak 1947, s.5)
- Cumhuriyet, “Pamuk Fiyatları Tespit Edildi” (25 Ağustos 1946, s.3)

### Zirai Faaliyetler

- Cumhuriyet, “Geyve’de Kozacılık İhya Ediliyor” (14 Mart 1940, s.2)
- Ulus, “Tohumluk” (16 Ocak 1939, s. 6)
- Son Posta, “Tütün İnhisarı” (30 Ekim 1931, s.1)
- Akşam, “Zirai Vaziyet” (23 Nisan 1931, s.3)
- Akşam, “Yeni Bir Buğday Tipi” (19 Kasım 1935, s.2)
- Akşam, “Taraklı Elmaları Islah Ediliyor” (24 Mart 1939, s.6)
- Son Posta, “Kocaeli Meyva İhraç Mıntıkası Haline Geliyor” (23 Eylül 1938, s.5)
- Tasvîr-i Efkâr, “...” (8 Ağustos 1940, s.1)
- Tan, “Kocaeli ve Trakya’da Son Mahsul Vaziyeti” (13 Ağustos 1937, s.9)
- Akşam, “Yeni Sene Başında Zirai Vaziyetimiz” (23 Ocak 1939, s.7)
- Cumhuriyet, “Koza Mahsulü Bu Sene Çok Fazla” (29 Temmuz 1940, s.5)
- Milliyet, “Memlekette Teşcir” (13 Mayıs 1932, s.4)
- Cumhuriyet, “Tütünlere Bir Hastalık Ârız Oldu” (25 Ekim 1930, s.2)

### Geyve Hakkında

- Vakit, “Geyve Boğazı ve Metulla” (13 Haziran 1941, s.3)
- Milliyet, “Geyve’de İcra İşleri Düzelmiş Vaziyettedir” (6 Nisan 1932, s.5)
- Vakit, “Geyve Akhisar’ında Neler Yapılması Lazım?” (1 Nisan 1934, s.6)
- Akşam, “Anadolu’da Akşam: Geyve Akhisarı Küçük, Fakat Şirin Bir Yerdir” (6 Mart 1934, s.10)



- Milliyet, “Geyve’de Sokakların Manzarası Pek Can Sıkıcı” (4 Nisan 1932, s.5)
- Akşam, “Anadolu’da Akşam: Doğançay Küçük, Fakat Çok Şirin Bir Yerdir” (1 Mart 1934, s.13)
- Kurun, “Hangi Mıntıklarda Ne Gibi Madenlerimiz Var?” (28 Mart 1938, s.2)
- Akşam, “Kuvvet, Gençlik, Züriyet” (8 Eylül 1929, s.1)

### Bayındırlık

- Son Posta, “Geyve-Taraklı Yolu” (10 Aralık 1936, s.8)
- Son Posta, “Gebze-Geyve-İzmit Şoseleri” (24 Eylül 1939, s.10)
- Hâkimiyet-i Milliye (13 Ağustos 1932, s.7)
- Ulus, “Ankara-İstanbul Demiryolu Kapandı” (4 Ekim 1942, s.1)
- Son Posta, “Kocaeli’de Son Bir Senede Yapılan Yollar” (21 Kasım 1941, s.3)
- Son Posta, “Betonarma Tabliyeli ve Demir Kirişli Köprü Yapım ve Onarımı” (26 Eylül 1948, s.7)
- Tan, “İzmit Vilâyetinin de Yolları Yaptırılıyor” (16 Ağustos 1942, s.2)
- Cumhuriyet, “İzmit Vilayetinde Nafia Faaliyeti” (1 Nisan 1940, s.2)
- Cumhuriyet, “Kocaeli’de Yol Faaliyeti” (19 Mayıs 1939, s.4)
- Tan, “İzmit Şoseleri Tamamlanıyor” (19 Temmuz 1937, s.8)

Tablo1’e göre Geyve’yle ilgili en fazla haber, 36 haberle Son Posta gazetesinde, en az da 1’er haberle Yeni İstanbul, Türk Dili, Yeni Asır, Son Telgraf, Tasvir-i Efkâr, Hakimiyet-i Milliye gazetelerinde yer almıştır.

Tablo 2’ye göre gazetelerde 83 haberle en çok sosyo-kültürel hayat, 4 haberle en az sağlık haberine yer verilmiştir.

### SONUÇ

Geyve ile ilgili haberlerin tarandığı ulusal basında Geyve’nin bugün bilinen anlamdaki karşılığı olan ayva, ipek yolu ve Ali Fuat Paşa ile ilgili haberlerin o dönemdeki karşılığı yok denecek kadar azdır. İncelenen zaman aralığında ayva yetiştiriciliğinin olmaması, bugün ayva festivallerinin düzenlendiği ilçede ayva yerine elma ve üzüm yetiştirildiği arşivde karşımıza çıkmıştır.

Bölgede her yıl eylül, ekim aylarında panayırlar kurulmuştur. Bu panayırlarda yağlı pehlivan güreşleri, çocuklar için eğlenceler düzenlenmiştir. Belediyenin panayır etkinlikleri için ilan verdiği, halkın tüm ihtiyaçlarını karşılamak için panayırı beklediği ve bu sebeple bir yıl boyunca para biriktirdiği bilinmektedir. Haberlerde bu kapsamda pehlivan güreşi ilanı çoktur. Spora destek veren ilçede Geyve İdman Yurdu futbol kulübüyle ilgili haberlere ve bisiklet yarışlarına çokça yer verilmiştir.

Zirai faaliyetlerin yoğun olduğu ilçede sıtma ve sinekle çok mücadele edilmiştir. Hastalığın başka ilçe ve illere yayılmasını önlemek için trenlerin buradaki istasyonlarda durması iptal edilmiştir.

İpekyolu üzerinde yer alan Geyve’nin ipekböceği ve ipek üretimiyle alakalı haberleri, araştırılan yıllarda yok denecek kadar azdır. İpekböceği kozasının Geyve’de üretilip özellikle Bursa’ya ve farklı şehirlere gönderilerek ipek elde edildiği bilinmektedir. Bursa’ da Geyve Han vardır. Bu hana ipek ticaretinin gelişmesine katkıda bulunan, ipek hammaddesini üreten Geyve’nin ismi verilmiştir. Koz, ipek ticareti bu kadar gelişmişken ulusal basındaki haberlerde Geyve ipek kozasıyla ilgili sadece birkaç haber bulunduğu tespit edilmiştir.

Bölgenin millî mücadeleye katkısı büyüktür ancak 1925-1950 arası tarihlerde inceleme yapıldığında Geyve Boğazı ve burada yaşanan ayaklanmalarla, direnişlerle ilgili habere rastlanmamıştır.

Çalışmamızda yer alan yıllar halkevleri faaliyetlerinin yoğun olduğu yıllardır ancak ulusal basında Geyve halkevlerinin faaliyetiyle ilgili habere rastlanmamaktadır.

Geyve’de pek çok sel ve deprem felaketi yaşanmıştır. Karayolu, tren yolu ulaşımı aksamış; evler, iş yerleri, tarla ve bahçeler büyük zarar görmüştür. Geyve’deki afetlerin çokça yer almasına karşın incelenilen dönem içerisinde kalan 1939 Erzincan depremi ile ilgili hiçbir habere rastlanmamıştır. Afetin yarattığı hasarın büyüklüğü, yapılan yardımlar gibi Türkiye genelinde uzun süre gündem olan konu gazetelerde karşımıza çıkmamıştır.

Geyve halkı sosyal sorumluluk bakımından duyarlı bir halktır. Türk Hava Kurumu için bir uçak parası toplanıp kuruma bağışlanmıştır. Uçağa THK tarafından Geyve adı verilmiştir. Bölgede eğitimle ilgili pek habere rastlanmamıştır. Bölgenin geçim kaynağının ziraat olması sebebiyle eğitimin geri planda bırakıldığı görülmektedir.

Geyve’de ulaşım faaliyetlerine ayrı bir değer verilmiştir. İstanbul-Eskişehir demiryolu hattı Geyve’den geçmektedir. Trenler o dönemde ticaret için kullanılan en hızlı ulaşım aracıdır. Dolayısıyla istasyona çıkan ayrıca çevre ilçe ve illere gitmeyi sağlayan kara yolları da insanlar için çok önemlidir. Yol, köprü bakım ve tamiri gibi bayındırlık hizmetlerinin yer aldığı haberler sıklıkla karşımıza çıkmıştır.

Bölge ile ilgili daha çok akademik çalışmaya yer verilmesinin (sosyal ve beşerî bilimler alanında) halk kültürünün korunup yaşatılması adına katkı sağlayacağı şüphesizdir.

### Kaynaklar

- Akengin, H. & Ekici, B. (2020). Geyve’de şehirselleşme ve coğrafi şartlar arasındaki ilişkinin araştırılması, *1. İstanbul uluslararası coğrafya kongresi* bildiri kitabı içinde, (s.192-202).
- Aktaş, A. (2008). Kültürel renkleriyle Sakarya. Adapazarı Merkez Belediyesi Kültür Yayınları.
- Anonim (1998a). Cumhuriyetimizin 75. yılında Sakarya, s. 254.
- Anonim (1998b). Cumhuriyetimizin 75. yılında Sakarya, s. 256.
- Anonim (1998c). Cumhuriyetimizin 75. yılında Sakarya, s. 257.
- Anonim (1962). Gazetemiz nerelere gidiyor, Geyve Postası, 12 Temmuz 1962, Sayı: 1
- Anonim (1996). Tarihte ve günümüzde Sakarya, Sakarya, s.286.
- Anonim (1996). Tarihte ve günümüzde Sakarya, Sakarya, s.32.
- Azizoğlu, S. (2006). Geyve’nin geleceği çok aydınlık, *Irmak Dergisi Yeşil Geyve Özel Sayısı*, 61, 11.
- Bakacak, A. (2019). *Ulus Gazetesi’nin muhalefet yılları (1950-1960)*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çatallar, F. (1962). *Bu Gazete Niçin Çıkıyor?* Geyve Postası, Sayı:1.
- Çelik, A. (1963a). *Geyve’nin tarihçesi*. Yeni Geyve, s.1.
- Çelik, A. (1963b). *Geyve’nin tarihçesi*. Yeni Geyve, s.1.
- Çelik, A. (1963c). *Geyve’nin tarihçesi*. Yeni Geyve, s.1.
- Çelik, A. (1963d). *Geyve’nin tarihçesi*. Yeni Geyve, s.1.
- Demir, S. (2019). Geyve ilçesi Türk halk müziği hakkında bazı tespitler. *Asos Journal Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 90, 46-56.
- Ekici, B. (2019). *Şehir coğrafyası açısından bir inceleme: Geyve*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gür, K. (1999). *Millî Mücadele yıllarında Geyve ve çevresi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- İstanbul Üniversitesi (2013). Son posta, <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/GAZETE/gazete.php?gazete=sonposta>
- İşsever, A. (2010). *Geyve ve yöresi halk oyunları gelenekler-görenekler*. İstanbul.
- Kaplan, M. (1999). *Kültür ve dil*. Dergâh Yay.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıral, B. (2020). *Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi*. Siirt Üniversitesi.

- Labuschagne, A. (2003). *Qualitative research: Airy fairy or fundamental?* The Qualitative Report, 8(1).
- Sevdir, Y. (1971). *İddialı başlıyoruz*, Bizim Geyve, s.1.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları.
- Şahin, E. (2005). Sakarya basın tarihi 1919-2004, Sakarya Gazeteciler Cemiyeti Yayını 6.
- Tütengil, O. (1967). 1966-1967 ders yılı sosyoloji konferansları Yedinci Kitap, Fakülteler Matbaası.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.
- Yalçınkaya, A. (2019). *Vakit Gazetesinde Millî Mücadele*. [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yavuz, S. (2013). *Sakarya ili Geyve ilçesi Osmanlı Dönemi mezar taşları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yıldırım, N. (2014). Sakarya ili Geyve ilçesi iğne oyları, [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

### Extended Abstract

Geyve, a district nestled in Sakarya province within the Marmara Region, today stands recognized predominantly for its quince production. The annual Quince Festival, celebrating the commencement of quince harvesting season in autumn, has played a significant role in elevating the district's profile, showcasing the diverse array of quince-based products and facilitating their export. Notably, Geyve's historical significance stretches beyond agriculture, serving as a critical battleground for the Kuvay-ı Milliye movement during Turkey's National Struggle in its Alifuatpaşa neighborhood. Additionally, Geyve's strategic placement on the Silk Road, serving as a vital route for caravans and pilgrimages, alongside the Sakarya River's meander through the district, enriches its historical and natural allure, as documented in various travelogues. This study seeks to analyze Geyve's depiction in the national press from the post-Republican era to the aftermath of World War II, a period marked by significant historical events. The aim is to discern how a district, primarily known today for its agricultural pursuits, was represented in media narratives during these formative years of the Turkish Republic. The findings suggest that media portrayals during this period predominantly focused on natural disasters and agricultural activities, with scant attention to the district's historical, cultural, and socio-economic facets mentioned above. Geyve has historically been an underexplored domain in social sciences, communication, and press studies. The district's engagement in academic discourse has largely been confined to its geographical significance, historical trajectory, and agricultural output. However, Geyve's rich tapestry, woven with its Ottoman and Seljuk-era soup kitchens, mosques, bridges, the Kuvay-i Milliye national museum—a testament to its War of Independence heritage—sericulture, and the vibrant traditions and culinary culture of diverse communities, posits it as a multifaceted subject worthy of comprehensive examination. The historical evolution of Geyve reveals that the now separate districts of Pamukova and Taraklı were once part of Geyve. The district's legacy is further immortalized in literature, with Ahmet Kutsi Tecer's famed poem "There's a Village Far Away" and Sezai Karakoç's "Mona Roza" drawing inspiration from Geyve's enchanting landscape, also traversed by notable travelers such as Evliya Çelebi, Ibn Batuta, and Charles Texier. Despite its rich historical and cultural fabric, Geyve's presence in the local press has been relatively subdued, contrasting with its more substantial portrayal in national publications during the researched period of 1925-1950. This era, pivotal for the newly established Republic experiencing global upheaval, underscores the importance of examining cities through the lens of media narratives. The study employed document analysis as its qualitative research method, drawing data from the national library to classify news related to Geyve's folk culture economy within the national press during the specified years. The selected newspapers—Milliyet, Son Posta, Ulus, Vakit, Tan, Akşam, and Son Posta—highlighted the district's challenges with epidemic diseases and the critical role of railways in its cultural memory, impacted significantly by natural disasters which necessitated frequent changes in highway routes and underscored the railway's importance for transportation and social and economic interactions. Notably, Geyve's historical sericulture and position as a post office along the Silk Road, despite being less mentioned in contemporary narratives, underscore the district's multifaceted identity. The study also sheds light on Geyve's agricultural diversity, including grapes which have historically supported the local production of high-quality wines and grape molasses, a staple in local desserts. In conclusion, Geyve's portrayal in the national press from 1925 to 1950 offers a glimpse into a district marked by its resilience to natural disasters, agricultural vitality, and rich historical and cultural heritage. This study illuminates Geyve's diverse legacy, contributing to a deeper understanding of its socio-cultural landscape and media representation during a crucial period in Turkish history.



**Cumhuriyet Dönemi'nin İlk Yıllarında Aile Temalı Gazetelerde Kadının  
Temsili: "Meraklı Gazete" Üzerine Bir İnceleme**

**The Representation of Women in Family-Themed Newspapers during the  
Early Years of the Republic Period: A Study on "Meraklı Gazete"**

Gürsoy DEĞİRMENCİOĞLU \*

Saadet Zeynep VARLI GÜRER \*\*

**Makale Bilgisi**

Geliş: 23.03.2023

Kabul: 19.07.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1269775

**Anahtar Sözcükler:**

*Cumhuriyet dönemi Türk  
basını, aile, kadın,  
Meraklı Gazete'de  
kadının temsili.*

**ÖZET**

Osmanlı Devleti'nde mizah basınının ilk ürünleri Tanzimat döneminde ortaya çıkarak kısa sürede önemli bir gelişme göstermiştir. II.Meşrutiyet'in ilanıya beraber "hürriyet", "özgürlük" ve "eşitlik" ideallerinin de etkisiyle mizah basınında yeni gazeteler yayın hayatına girmeye başlamış ve bir mizah unsuru olarak görsel kullanımında artış yaşanmıştır. Görsel içeriklerinde, toplumsal yaşamda kadının görünürlüğü bu dönem içinde yoğunluk kazanmaya başlamıştır. Cumhuriyet Dönemi'nde mizah basınında ise aile yaşamı, kadın-erkek ilişkileri, kadının aile ve toplumsal yaşam içindeki rolüne yönelik görseller dönemin toplumsal yapısını yansıtmaya önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmada, Sedat Simavi tarafından Cumhuriyet'in ilk yıllarında yayımlanmaya başlayan aile gazetesi olan "Meraklı Gazete"de yer alan kadınlarla ilgili görseller içerik çözümlemesi yöntemiyle analiz edilerek dönemin toplumsal yapısı içinde kadının nasıl temsil edildiği incelenmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, gazetede yer alan insan temalı görsellerin yüzde 34'ünü kadınların oluşturduğu belirlenmiştir. Kadının, haber içerikleri ve görsel temsilde bir eşitsizlikten söz etmek mümkündür fakat bu görseller içinde kadın yüzde 77 oranında özne konumundadır yani görselin kurucu dinamiği olarak temsil edilmektedir. Ayrıca kadının özne konumundaki görselleri incelendiğinde tek başına (aile içinde, eş ya da anne olarak değil) bir birey olarak konumlandırıldığı saptanmıştır. Verilerde kadın temsillerinin büyük çoğunluğunun Batılı ülkelere ait görsellerden oluştuğu ve gazetenin Batılı/çağdaş görünüm kodlarını imge dünyasına rol model olarak sunduğu tespit edilmiştir.

**Article Information**

Submission: 23.03.2023

Acceptance: 19.07.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1269775

**Key Words:**

*Turkish press in the  
republican period, family,  
woman, the  
representation of women  
in "Meraklı Gazete".*

**ABSTRACT**

The role of women in family and social life were essential factors in the Republican Period humor press in terms of visually representing the era's social structure. In consideration of this, the aim of this study was to evaluate how women were represented in the era's social structure by conducting a content analysis of woman images published in the "Meraklı Gazete", a family-themed newspaper that was initially published by Sedat Simavi in the early years of the Republican Era. After the findings were analyzed, it was discovered that women made up 34% of the overall human-themed pictures in the newspaper. It is reasonable to discuss disparity in women's news content and visual portrayal, however women were also the subject in 77 percent of these images. In other words, woman was the fundamental dynamism of these images. In addition, it was discovered after examining the images of women in the subject position that women in these images were also positioned as independent individuals (not within a family or as a wife or mother). According to the data obtained, the vast majority of women's representations are composed of pictures from Western countries and convey Western/contemporary appearance codes as role models for readers' imagination.

**Atf İçin**

Değirmencioğlu, G. & Varlı-Gürer, S. Z. (2024). Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yıllarında aile temalı gazetelerde kadının temsili: "Meraklı Gazete" üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 67-80. doi: 10.20296/tsadergisi.1269775

\* Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, Kocaeli, gursoyd@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2200-3096>

\*\* Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi, Görsel İletişim Tasarımı Bölümü, Kocaeli, zeynepvarli@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2362-9277>

## GİRİŞ

Türkiye’de kadınları konu edinen ve kadınların yaşadığı sorunları dile getiren yazılar, Batılılaşma hareketlerinin ortaya çıkmaya başladığı Tanzimat döneminden itibaren görülmeye başlamıştır. Bu dönem içinde yayım hayatına başlayan yeni fikir ve mizah gazeteleri kadının basında görünürlüğünün ortaya çıkmasına katkıda bulunmuşlardır. Özellikle kadının aile içindeki yeri ve konumu, eşi ve çocuğuyla olan ilişkileri, toplumsal yaşamda oynadığı roller, dönemin modası bağlamında kadınların tercih ettiği giyim kültürünün yansımaları basın aracılığıyla kamuoyuna yansıtılmaya çalışılmıştır. Tanzimat döneminin ardından Meşrutiyet ve sonrasında Cumhuriyet dönemi basınında, özellikle Avrupa ülkelerinde ve Amerika’da yaşayan “Batılı” ve “modern” olarak tanımlanabilecek kadınların ve onların toplumsal hayatta üstlendiği rollerin örnek olarak yansıtıldığı dikkat çekmektedir. Özellikle kadınların giydikleri kıyafetler, tercih ettikleri saç şekilleri gibi dış görünüşlerine ilişkin nitelikler ön planda sunulmaya başlamıştır.

II. Meşrutiyet’in ilan edilmesinin ardından yaygınlık gösteren “hürriyet” ve “özgürlük” kavramlarıyla birlikte basın hayatında önemli bir canlılık ortaya çıkmış ve kısa sürede mizah gazeteleri başta olmak üzere birçok gazete yayım hayatına başlamıştır. Kadınların toplumsal yaşamdaki haklarının takipçiliğini yapan derneklerin kurulması, kadın haklarının ve feminist kadın hareketlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kadınlar, basın alanında kendi gazete ve dergilerini basarak seslerini daha gür bir şekilde çıkarmaya başlamışlardır.

Cumhuriyet’in ilan edilmesinin ardından kadınların toplumsal hayatta erkeklerle eşit haklara sahip olmaya başlamasıyla birlikte, kadınların ailede tanımlandığı yer ve konum değişime uğramaya başlamıştır. Batılı ülkelerdeki kadınlar gibi giyinmeye başlayan ve günün moda akımlarını yakalamaya çalışan Türk kadını, gazete ve dergilerde daha çok görülmeye başlamıştır. Bu çalışmada, Osmanlı döneminden Cumhuriyet’in ilk yıllarına kadar kadın ve aile temalı olarak yayım hayatına giren gazete ve dergilerin neler olduğu ele alınmış ve Türk basınında kadının toplumsal yaşamdaki yerinin nasıl yansıtıldığı tarihsel olarak incelenmeye ve inşa edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmada, Cumhuriyet döneminde gazeteci, yazar aynı zamanda basın tarihimizdeki önemli karikatüristlerden biri olan Sedat Simavi tarafından 1 Eylül 1926 tarihinde ilk sayısı yayımlanan “Meraklı Gazete”de yer alan kadınların temsil edildiği tüm görsel içerikler analiz edilmiştir. Cumhuriyet’in ilanından kısa bir süre sonra yayımlanan gazete, kendisini “resimli Türk aile gazetesi” şeklinde tanımlaması nedeniyle, dönemin Türk aile yapısı ve kadının aile içindeki yerinin değerlendirilebilmesi açısından önemli bir yer tutmaktadır.

## OSMANLI DÖNEMİ VE CUMHURİYET’İN İLK YILLARINDA KADIN VE AİLE TEMALİ BASININ DOĞUŞU VE GELİŞİMİ

Tanzimat’ın ilan edildiği dönemde kadınları konu edinen yazıların yayımlanmaya ve kadın sorunlarının tartışılmaya başlandığı görülmektedir. Bu gelişmelerin etkisiyle birlikte kadınlara yönelik dergiler çıkmaya başlamıştır (Peltekoğlu, 1995). Kadın ve aileyle ilgili sorunların basın aracılığıyla tartışılmaya başlandığı bu dönemi, Tanzimat’ın aşırı Batıcılığına ve istibdada tepki olarak ortaya çıkan “Genç Osmanlılar” hareketinin temsilcileri Namık Kemal ve İbrahim Şinasi’nin yazılarının başlattığı da ifade edilmektedir (Keskin, 2005). Tanzimat döneminde özellikle siyasi ve askeri alanda başlatılan yenilikler, Batı dünyasıyla kültürel etkileşimleri de ortaya çıkarmaya başlamıştır. Toplumsal yaşamdaki değişiklikler; kadın ve kadının eğitimi, kadının toplum ve aile hayatındaki yeriyle ilgili çalışmaların yapılmasını beraberinde getirmiştir (Malkoç & Yılmaz, 2019).

Yazılı mizahımızın ilk örneklerinden olan ve Osmanlı ülkesindeki ilk mizah dergisi, 1852 yılında Hovsep Vartan Paşa tarafından “Boşboğaz Bir Adem” adıyla -Ermeni harfli Türkçe olarak- İstanbul’da yayımlanmıştır (Çeviker’den aktaran Yazıcı, 2011). Türk basınında ilk süreli mizah yayınının bir gazete eki olduğu görülmektedir. 1868 yılında Ali Reşat ve Filip Efendi tarafından kurulan Terakkî Gazetesi’nin, 1869 yılında haftanın iki günü verdiği bu eklerin birinin mizah, diğerinin ise kadınlara yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Karikatür çizimlerinin yer aldığı bu

yayınlar, yazılı mizah tarihimizin ve dönemin dergilerinin ilk örneklerini oluşturmaktadırlar (Seyhan, 2013). Bu dönemde basında “kadın”ın kendisine yer bulması mümkün hale gelmiştir. Bu dönem içinde 1868’de Terakki Gazetesi’nin eki olarak çıkmaya başlayan “Muhadderat (İslam Kadınları)” kadınlara yönelik çıkarılan ilk süreli yayın olarak dikkat çekmektedir (Altındal’dan aktaran Malkoç & Yılmaz, 2019). Bu gazetede kadınlara öğrenim hakkı tanınması, çok kadınla evliliğe karşı çıkmamakla birlikte tek kadınla evliliğin üstünlüğünü savunan, kadın-erkek eşitliği ve Batılı feminist hareketlerine ilişkin yazıların yer aldığı görülmektedir (Peltekoğlu, 1995). Muhadderat’ta, dönemi ve kadının konumunu eleştiren çoğu başlıksız olan kadı mektupları ve varaklar önemli bir yeri oluşturmaktadır (Malkoç ve Yılmaz, 2019).

Kadınlara yönelik çıkarılan Terakki Gazetesi’nin aynı adı taşıyan diğer mizahi ekinin ismi, ilk olarak 20 Aralık 1870’te “Terakki Eğlencesi”, 13.sayıya ulaştığında ise “Letâif-i Âsâr” olarak değiştirilmiştir (Çeviker’den aktaran Kaya & Acarlı, 2018). Kadının toplum içindeki yeri ve hakları konusunda yazıların kaleme alındığı Terakki Gazetesi’nde, Osmanlı kadınının Batılı kadınlar karşısında geri kalmasının nedenleri tartışılmış ve eğitim olanaklarının yoksunluğunun bunda temel etken olduğu sonucuna varılmıştır (Peltekoğlu, 1995).

Tanzimat döneminin başında çıkan dergiler çoğunlukla kadınları bilgilendirmeyi amaçlamıştır. Terakki Gazetesi’nin yayımlanmaya başladığı yüzyılın son çeyreğine girilen dönemde ise kadın hakları ve seçimden ilk defa söz edilmesiyle yeni bir sürecin başladığı görülmektedir (Malkoç & Yılmaz, 2019). Bu yayınların dışında Osmanlı döneminde sadece kadın yazarlardan oluşan çok sayıda gazete ve derginin yayımlandığı dikkat çekmektedir. Bu gazete ve dergiler, Türk kadınının eğitim düzeyini artırmayı ve kadınların toplum içinde kendi haklarını savunabilmelerini sağlamayı amaçlamıştır (Çakır’dan aktaran Malkoç & Yılmaz, 2019). İkinci Meşrutiyet’in ilan edilmesiyle birlikte 20. yüzyılın ilk yılları, kadın sorunlarının daha yoğun bir şekilde tartışılmaya başlandığı, yeni kadın dernekleri ve yayınlarının kurulmaya başlandığı bir süreci beraberinde getirmiştir. Böylece kadının toplumsal yaşam alanlarındaki görünürlüğü artmış, aynı zamanda dönem içinde çıkan yeni gazete ve dergilerin de etkisiyle kadın hakları ve feminist kadın hareketleri yaygınlaşmaya başlamıştır.

İkinci Meşrutiyet Dönemi’nde, basın özgürlük ortamından yararlanan dergiler, sayı ve çeşit olarak belirgin biçimde artış göstermiştir. Avrupa ve Amerika’da ortaya çıkan kadın hareketlerinin etkisiyle birlikte kadın dergileri de bu süreçten etkilenmişlerdir. Aydın kesim ailelerinin kızları aldıkları eğitim ve yabancı dil bilgileriyle kadın hakları konusunun öncülüğünü gerçekleştirmişlerdir (Peltekoğlu, 1995). Bu dönemin basımında birden çok kadınla evlilik ve eğitim olanaklarından yararlanılamaması gibi konular, üzerinde en çok durulan konular olarak ele alınmış ve kadının aile ve toplum içindeki yeri belirlenmeye çalışılmıştır. Cumhuriyet’in ilanından sonraki dönemde ise hukuki olarak erkekle eşit haklara sahip olan, eğitim, öğretim ve iş olanaklarından yararlanmaya başlayan kadınlara yönelik yayınlarda artık toplumsal konulara yer verildiği görülmektedir (Peltekoğlu, 1995).

II. Meşrutiyetin ilanınından toplumdaki eğitim gören kadın sayısının artış göstermesiyle birlikte kadınlar, basın dünyasında ön plana çıkmaya başlamışlardır. Kadınlar bu dönemde çeşitli dergiler çıkarma ve çeşitli dernekler kurma yolunda adımlar atmışlardır (Malkoç & Yılmaz, 2019). Kadınlar tarafından kurulan bu dernekler, kadınların sosyal hayatta konumlarının yükselmesini ve tek yürek olmalarını beraberinde getirmiştir. Osmanlı dönemi feminist hareketi, dernek ve cemiyetler dışında yazın alanında ve özellikle de kadın gazete ve dergilerinde seslerini duyurmaya çalışmıştır. Bu dergiler aracılığıyla ilim, kültür ve eğitim alanındaki boşluğun doldurulması amaçlanmıştır (Malkoç & Yılmaz, 2019).

Dönem içinde yayımlanan “Demet”, “Mahasin”, “Kadın”, “Kadınlar Dünyası” ve “Kadınlar Alemi” gibi yeni dergiler dikkat çekmektedir (Topuz’dan aktaran Peltekoğlu, 1995). Keskin (2005), kadın ve aile ile ilgili yaratılan işlevsel söylemi ortaya koymaya çalıştığı çalışmasında, “Demet” dergisindeki yazılarda; toplumun ilerlemesi, kadının ilerlemesi, kadının eğitimi ve aile içindeki yeriyle ilgili bir döngünün oluştuğunu belirtmektedir. Kadın gazete ve dergilerinde

“terakki” yani “ilerleme” anlayışının yer aldığı bu dönemde, “Demet” dergisi kadınların ilk defa siyasi yazılarla tanıştığı yayın olarak görülmektedir. Dergi, ikinci sayısında amacını; kadınların çıkarlarını korumak, fikirlerini yansıtmak, yazılarını yayımlamak, kadınları edebiyat ve bilim hakkında bilgilendirerek Osmanlı kadınlarının ilerlemesini ve Osmanlı medeniyetinin yükselmesini sağlamak olarak belirtmiştir (Keskin, 2005).

Aydın’a (2009) göre, II. Meşrutiyetin ikinci yarısından itibaren kadının, sağlam bir nesil, cesur bir asker yetiştirecek bilgili bir anne, ev işlerini bilinçli şekilde yapan bir ev hanımı olması gerektiğine yönelik anlayışın daha da güçlendiği görülmektedir. Kadının eğitimi konusunun, özellikle ona atfedilen toplumsal misyon bağlamında “ev idaresi” ve “çocuk terbiyesi” bağlamında istendiği dikkat çekmektedir.

II. Meşrutiyet sonrası dönemde, Batılılaşma süreciyle birlikte kadının toplumdaki konumlanışında Batılı tarzda modernleşme uygulamalarının yaygınlık kazanmasının ağırlık kazandığı, Osmanlı modernleşmesinde olduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti’ne geçişle birlikte gelişmişlik ölçüsü olarak kadının geleneksel ve dinsel kısıtlamalardan kurtulması konularının ön planda tutulduğu dikkati çekmektedir (Durmuş, 2020). Basın dünyasında kadının kendisini kendi dilinden anlatmasını amaçlayan kadın dergi ve gazetelerinin içeriklerinin, Kurtuluş Savaşı’nın başlamasıyla yerini Milli Mücadele’ye bıraktığı ve bu süreçte kadınların düzenlenen mitinglere katkıda buldukları görülmektedir (Malkoç & Yılmaz, 2019). 1920’li yıllara kadının toplumdaki serbest tavrı, ev ve dış giyim şekli, kuşamı, sosyal hayattaki değişimler damgasını vurmuştur. Bu yıllarda yayımlanan “Aylık Mecmua” ve “Resimli Gazete” gibi dergilerde kadınların aile içindeki konumunda iyileştirmeler yapılması gerekliliği ortaya konularak, dünyadaki diğer ülkelerle ülkemizdeki kadınların konumları karşılaştırılmıştır. Aynı dönemde Sedat Simavi tarafından çıkarılan “İnci” dergisinin, dönemin modasını ve modayı takip eden kadınları resmettiği görülmektedir (Halitoğlu, 2019). İlk sayısı 1 Şubat 1919’da Sedat Simavi tarafından aylık olarak yayımlanmaya başlayan bu dergi, kadın dergiciliğinin bir dönüm noktası olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca “Diken” dergisinin 1919 yılında “Kadınlar Oyuncak Değildir” adıyla yayımladığı dergi, o dönemin kadınlara yönelik ilk ve tek mizah dergisi olarak dikkat çekmektedir (İlyasoğlu & İnel’den aktaran Peltekoğlu, 1995).

“İnci” dergisi ile Mütareke yıllarında kadın dergiciliğine giren Sedat Simavi, 1921’de “Hanım”, 1922’de “Yeni İnci”yi yayımlamıştır. Simavi, 1924’te “Yıldız”, 1927’de “Yeni Kitap” ve 1937’de “Model” dergilerini yayımlasa da moda dergisi olan “Model” dışındaki dergilerin kadınlara yönelik olmaktan daha çok aileye yönelik oldukları görülmektedir (Topuz’dan aktaran Peltekoğlu, 1995). Bu yayınların dışında İstanbul’da 1923 yılında bağımsız bir mizah gazetesi olarak yayımlanmaya başlayan “Zümrüd-ü Anka”nın kimi zaman kadın dergisi gibi çizimlerle okuyucusunun karşısına çıktığı görülmektedir. “Zümrüd-ü Anka” döneminin çok ilerisinde, kadının da en az erkekler kadar toplumda etkin bir konumda olduğunu gösteren, modern Türk kadınının inşasında önemli bir görev üstlenen yayınlardan biri olarak görülmektedir (Kaya & Acarlı, 2018).

Cumhuriyetin ilanından sonra, 7 Şubat 1924 tarihinde “Türk Kadınlar Birliği” adıyla kurulan ve başkanlığını Nezihe Muhittin’in yaptığı Cumhuriyet’in ilk yasal kadın derneği, ertesi yıl “Türk Kadın Yolu” adlı dergiyi yayın yaşamına sokmuştur (Köker’den aktaran Peltekoğlu, 1995). Cumhuriyet rejimine bağlılığını ve desteğini belirten dergide, yapılacak inkılaplarda kadına yönelik düzenlemelerin yer almasının gerektiği ifade edilerek, kadının aile içinde temel görevinin annelik olduğu savunulmuştur (Peltekoğlu, 1995).

## OSMANLI DÖNEMİ VE CUMHURİYET’İN İLK YILLARINDA KADININ TOPLUMSAL YAŞAMDAKİ YERİ

Kadına ve erkeğe atfedilen anlamlar toplumda üstlendikleri roller bağlamında değişim göstermektedir. Bu değişim ekonomik, siyasi ve sosyolojik dönüşümlerle de şekillenmektedir. Osmanlı döneminin sonuna doğru başlayan Batılılaşma hareketi şehirde yaşayan geleneksel



değerler altında tutulan Osmanlı kadınına değişime yönlendirmiştir. Hemcinslerinin Batı'da başlattığı toplumsal hareketlerden etkilenen kadınların özgürlük istekleri artmaya başlamış ve onların dönemin iktidarından beklentilerini yükseltmiştir. Toplumu değiştirmeye yönelik ortaya konan politikalar en belirgin şekilde kadının toplum içindeki yeni yerinin belirlenmesi yönünde ortaya çıkmıştır (Kırkpınar, 1998) Kadının geleneksel rollerinin dışına çıkma isteği ve hak arayışı toplumu oluşturan diğer bir kutbun yani değişime direnç gösteren muhafazakarların tepkileri ile karşılaşmıştır. Türkiye'de modernleşme tarihi Göle'nin (2016) aktarımı ile, iki akım arasındaki mücadelenin tarihi olmuştur. Ona göre; Batıcı hareketler “ilerleme” ve reform için onun kültürünü referans noktası olarak kabul ederken, İslamcı hareket ise, “kurtuluşu” İslami değerlerin hayatın içine entegre edilmesinde bulmuştur. Türk toplumunda Batıyı örnek alan modernleşmeden yana iktidarlar ile muhafazakar iktidar anlayışının kesiştiği noktada kadının aile üzerindeki rolü yer almaktadır.

Özel alan olarak konumlandırılan aile, kadının manevi değerleri aktardığı, sürdürdüğü ve şekillendirdiği bir eylem alanına dönüşmüştür. Erkekler ulus kurarken kadınlar onlara yardımcı roller üstlenmişlerdir (Sancar, 2020). Modernleşmenin Batılılaşma ile aynı anlamı ifade ettiği Türkiye'de modernleşmenin getirdiği çelişkiler bir “kimlik politikası” şeklini almıştır. Batılılaşma, laiklik, modernleşme vb. kavramlar üzerindeki tartışmalarda kadınlar ve toplumsal cinsiyet rolleri merkezi bir rol oynamaktadır (Berktaş, 2018). Dolayısıyla Tanzimat ile başlayan modernleşme hareketi ile onun karşısında duran muhafazakarlık, kadın üzerinden eylem alanını oluşturmaya çalışmıştır. Her iki siyasal düşünce kadına kendi perspektiflerinden anlamlar yükleyerek toplumda alacakları rolleri belirlemeye çalışmıştır.

Osmanlı döneminde Tanzimat ile başlayan modernleşme süreci Batı modelinin bir yansımasıdır. Tarihselliği zayıf olan toplumlarda değişim ve yenilenme içsel ve yapısal bir süreç olarak yaşanmamıştır. Türkiye tarihinde modernleşme çabaları İslam kültürüyle harmanlanmış bu toplumda Doğu-Batı tartışmasını doğurmuştur (Göle, 2016). Kurulan Cumhuriyet ile birlikte kadınlara biçilen geleneksel rollerin modern biçimler altında sürdürülmesi sağlanmıştır. Bu bağlamda kadınların doğru davranış kalıplarını belirleyen din ya da gelenek değil, ulus devletin kendisi olmuştur. Ulus-devletin kadınların hayatını düzenlemeye yönelik ortaya koyduğu projeler, devlete bağlılığın ve resmi ideolojinin önemli bir bileşeni olmuştur (Berktaş, 2018).

Türk modernleşmesinde kadınlar ve erkeklere atanan rollere baktığımızda, erkeklerin “modern bir ulus-devlet”, kadınların “modern aileler/yuvalar kurmak” ve “modern nesiller” yetiştirmek için seferber oldukları bir anlayıştan söz edilebilir. Siyaset alanı erkeklere, sosyal ve kültürel işler de kadınlara bırakılmıştır (Sancar, 2020). Yine Sancar (2020), Türk ailesinde kadının konumlandırılmasını şu şekilde aktarmaktadır: “Modern kadın ve aile imgesinin sınırlarını çoğu zaman cinsel ahlak meseleleri çiziyor. ‘Kadını kadın yapan şey cinsel ahlakıdır’ klişesi değişmiyor ve bunu anlatmak için hala ‘Batı’nın ahlaksızlığı’ söylemi devreye giriyor.” Dolayısıyla aileyi oluşturan bireylerden biri olan kadın toplumsal yapı içinde denetime en çok tabi olandır ve bu denetimi onlar üzerinde sağlayanlar da dönemin siyasal erkleri olarak karşımıza çıkmaktadır. İttihatçılık ile başlayan yeni hayat anlayışının merkezi olan aile, “milli aile” olarak tanımlanmıştır.

Modernleşme öncesi dönemde ataerkil sistemin devamlılığı Berktaş'a (2018) göre, “aileyi siyasal düzenin metaforu” olarak kullanılmaktan geçmektedir. Aileye yüklenen anlam, sonrasında da bir değişim göstermemiştir. Osmanlı Devleti'nin yıkılmasından sonra yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti modernleşme sürecinde aileyi toplumsal inşanın merkezine konumlandırmıştır. Buradaki aile ideolojisi inşacı ve düzenleyici biçimde, modernliği toplumun içine gömmeye ve yerleştirme aracı olmuş ama bu durum zaman zaman tepkisel bir muhafazakarlık ile karşılaşmıştır. Bu muhafazakarlık kadınların, dinin kurallarına göre yaşaması, annelikten başka bir şeyle ilgilenmemesi, erkeklere itaat ve hizmet etme zorunluluğu, örtünme gibi konularda dayatan ve direten bir muhafazakarlık (Sancar, 2020) olmuştur. Berktaş'a (2018) göre, “Ataerkil sistem ve sistemin temelini oluşturan aile ve mülkiyet yapısının merkezinde ise kadın bedenine ve davranışına ilişkin denetim kaygısı yer almaktadır. Bu kaygı hem dinsel hem de dindışı söylemlerin de ortak noktasını oluşturmaktadır.” Böylece patriarkal sistemin çekirdeği olan aile,

kadının çekip çevirdiği bir kurum halinde temsil edilmektedir (Bowlby vd., 1997). Ailenin, toplumsal ilişkileri kurucu ve düzenleyici bir kapasitesi vardır. Aile odaklı toplumsal ilişkiler cinsiyete dayalı iktidar ilişkileri ile sarmalanmış, şekillenmiş ve işlevsel hale gelmiştir. Diğer toplumsal ilişkilere cinsiyetçi anlamlar transfer edilebildiği bir alan olarak iktidar stratejilerine çok geniş cinsiyetçi anlamlar üretme olanağı sunmaktadır (Sancar, 2020).

Dönemin Türk edebi eserlerinde toplumsal dönüşüme karşı kadınlar üzerinde kurulmaya çalışılan denetimi gözlemek mümkün olmaktadır. Kandiyoti'nin (2015) Tanzimat ve Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar olan dönemde Türk romanlarında kadın temsillerini incelediği araştırmasında Batılılaşmanın etkisini irdelediği tespitler önem taşımaktadır. O'na göre, kadın temsilleri bahsi geçen dönemler içerisinde dönüşüme uğramıştır. Eserlerde ortaya konan dönüşümlerden biri, "Batılılaşmış", alafanga kadının hem kendi hem de yakın çevresinin felaketine yol açan sebepler içerisinde gösterilmiş olmasıdır. Burada sunulanlar "Batılılaşma" eksenindeki "iffetsizlik", "aşırı özgürlük" ve "toplumsal cinsiyet rolleri"nin tersine dönmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çizilen prototiplerde ev kadınlığını unutan, güzellik ve bakımı ön planda tutan ve aylak bir hayatı tercih eden yaşamlar alafrangalı olmakla özdeşleştirilmiştir.

Peyami Safa'nın romanlarından aktarım yapan Berktaş'ın tespiti de bu yöndedir. Safa eserlerinde Doğu medeniyetini zihin ve ruhla donatırken Batı'yı ruhtan yoksun maddi hazlar peşinde koşan bedene indirgemektedir. Bu yaklaşım romanlarındaki karakter temsillerinde kendini bulmaktadır. İyi kadın, fedakar eş ve annedir. Kötü kadın ise doğaya aykırı davranarak annelik rolünü reddeden, çapkın, haz peşinde koşan "fettan" kadındır. Bu aynı zamanda, modernleşme çabası içindeki Batı hayranı kadının temsilidir (Berktaş, 2018). Toska'nın (1998) tanımlamasına göre; "taklitçiliğe dayalı Batılı yaşam tarzının, esas itibarıyla eğitimsiz kalmış ve boş inançlarla kuşatılmış orta sınıf şehirli kadının yaşamına hakim olması, toplum nazarında kadını eskisine göre daha da itici kılmıştı." Gelecek kuşakların yetiştirilmesinde bu tip kadınların görev alacak olması muhafazakar kesimi endişelendiren bir durum halini almıştır ve Batılılaşmaya karşı tutumları beslemiştir.

Berktaş'a (2018) göre, Tanzimat yazarlarının kadın ve aileyi bir bütün olarak konumlandırması gibi "millici" edebiyatta da kadınların erkeklere sadakati milli davaya bağlılıkla eşdeğer tutulmuştur. Her durumda da kadın, "ana" ve "sadık eş" olarak kendi başına ve kendisi için varlık gösteren özne olarak değil, erkek için varlık gösteren bir nesne olarak sunulmuştur. Meşrutiyet döneminde kadın kıyafetindeki Batılılaşma etkisi dine ve ahlaka mugayir olduğu gerekçesi ile oldukça fazla eleştiri almıştır (Barbarosoğlu, 2009). Cumhuriyet ile birlikte kendini ulusuna adayın kadının ciddi ve iffetli profili kamusal yaşamda tesettürün yerini almıştır. Tanzimat'ın aşırı Batılılaşmış "dejenere" kadınlığı ve "fettanlığı" ile moderniteye karşı çıkan Müslüman kadının "gericiliğine" karşı tanımlanan kadın, kendini yeni kurulan Cumhuriyete ve onun ilkelerine adayın ciddi, cinsellikten uzak ve sade görüntü ve tavrı, kadın bedeninin yeni tesettürü halini almıştır (Türkmen, 2019). Dönemin moda akımlarına entegre olan kadın imgeleri kamusal alanda yerini almaya başlamıştır.

### Değişen Kadın İmgesi

Osmanlı'nın son dönemlerinde Batılılaşma yolunda atılan adımlar okullar ve özellikle de basın aracılığı ile bir sonraki kuşaklarda görülecek değişimin bireysel ve toplumsal alanda yaygınlaşmasının temelini oluşturmuştur (Özer, 2009). Cumhuriyetin kurulması bir "toplum mühendisliği" projesi olarak adlandırılabilir. Giyim kuşamdan, yazıya, müzikten dile, hukuktan sanata, eğitimden ekonomiye, devlet biçiminden düşüncelere kadar her alanda Batılı bir toplum, Batılı bir ülke olmak hedeflenmiştir (Baydar, 1999). Yeni kurulan Cumhuriyet'te kadın üzerinden toplumun inşası önemli bir iktidar alanı olmuştur. Tanzimat'la beraber kadına bu konuda yol gösteren ve imge yapılarını şekillendiren moda dergileri olmuştur. Batılılaşan bir toplum oluşturulmasında, gazete ve dergilerin işlediği konuların kadınlar tarafından okunması, toplumsal yapının değişimini de hızlandırmıştır. Özellikle de ele alınan konuların başında, kadın giyimi ve moda, çocuk yetiştirme, Avrupa gelenekleri ve yaşam tarzının aktarımı, ev dekorasyonu, spor vb. gelmiştir (Özer, 2009). Sunulan bu gibi içerikler ile toplumsal değişimin zemini hazırlanmıştır.

Barbarosoğlu'nun (2009) tespitinde; "Sevimli Ay" ve "Hayal" dergilerinde fesli erkeklerin yanında Avrupa modasını temsil eden kadın karikatürleri yayınlanmış ve bu karikatürlerdeki yazılarda eleştiri ya da savunmaya yönelik tavırların alaya alınan kıyafetlerin normalleşmesine yardımcı olduğu yönünde bir anlayış görülmektedir. Avrupai giyim Türk cemiyetinde eski kıyafetlere nazaran daha çok yer almaya başlamıştır. Özer'in (2009) aktarımına göre; "*Çarşafın altına giyilen Avrupai kıyafetler, değiştirilen saç modelleri aynı zamanda geleneksel dönemden farklılaşan yeni bir sosyal kadının yaşam tarzını ortaya çıkarmaktadır. 1920'lerin başında, modern hayatın bir kesiti olan salonlarda modern giyimli kadınlar ve kısa saç stilleri, dönemin basınında karikatürlere konu olmuştur.*"

Cumhuriyet ile birlikte Batı'ya yönelmiş yeni yönetimde inşa edilmeye çalışılan modernleşme hareketi simgesel olarak giyim ile başlamıştır. Ormanlar'a (1999) göre, "*Cumhuriyet ideali, kadının yaşamda aktif ve üretici yurttaş kimliği ile var olması ve erkeklerle eşit haklarda yaşamayıydı.*" 1925 yılından sonra kadın kendini kamusal alanda görünmez kılan örtüyü çıkararak Avrupa'daki modayı takip eder hale gelmiştir. Bu sayede kadınlar, toplumda ve kamusal alanda bedenleri ile var olma çabasına girmişlerdir. Görünür olmak, toplumsal yaşamda ben de varım demenin ve Cumhuriyet kazanımlarını sergilemenin yollarından biri halini almıştır.

Şahin'e (2009) göre, 1918 yılında Osmanlı Dönemi'nde özel alanlarda yaşam süren görünür olamayan kadınlar, yemek kültürünün etkisi ve hareket alanı kısıtlamasından ötürü kilolu beden formuna sahiptirler. Kamusal alana çıktıklarında "sarınarak", "bürünerek" giyilen ve hatları belli etmeyen giysi parçaları ile kadınlar görünmez olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir. Bu şekilde bir yaşamdan Cumhuriyet ile birlikte kamusal alana çıkmaya ve görünür olmaya kayan pratikler sayesinde kadın bedeni de form değiştirmeye başlamıştır. Fakat, dışarı çıkarken üstüne bir şey alma alışkanlığı bedeni koruma refleksi ve toplumsal terbiye kalıbı olarak uzun yıllar kadınların yaşamında varlığını sürdürmüştür. Aynı zamanda kadınlar Batılı moda dergileri ile sunulan imgelere benzeyebilmek için bedenlerini de kıyafetleri taşıyabilecek forma sokmaya çalışmışlardır. Örtüden arınan kadın başta yeni kıyafetleri taşımakta zorlansa da daha sonraları buna uyum göstermeye başlamıştır. Tabii bu uyum şehirli kadınlar için söz konusu olmuştur. Kırsalda yaşayan tarım ve hayvancılık gibi işlerle ilgilenen kadınlar için bedeninin dayanıklı ve güçlü olması gerekmektedir.

Özellikle 1. Dünya Savaşı sonrasında toplumsal hayatta yaşanan değişim, kadınların bu dönemdeki kamusal alana geçişlerini de hızlandırmıştır. Savaş sonrası erkek nüfusunun azalması ile birlikte kadınların işgücüne girmek zorunda kalması ile birlikte dönemin en belirgin özelliği "erkek dünyasında erkek gibi görünerek var olma" çabasıdır. Oğlan çocuğuna benzer görünüm, kadınlara sunulan moda olmuştur. Saçlar "a la garson" (oğlan biçimi) stilinde kısalmış, etekler dize kadar kısalmış buna rağmen göğüs ve bel hatlarını yok eden düz kesimli elbiseler giymişlerdir. Düz göğüslü, kalçasız hem dişiye hem erkeğe benzeyen görünümler ortaya çıkmıştır (Ormanlar, 1999).

Kadınlar, 1920'li yıllardaki androjen giysiler ve onun getirdiği tavır ile geleneksel yaşam biçimlerinden uzaklaşmışlardır. Bu giyim parçaları kadınsı tavırlar yerine erkeksi tavırlar içeren bir moda yaratmıştır bununla birlikte bu durum, coğrafyadaki kadınların uzun yıllar süren "görünmezliklerini" atmalarına yardımcı olabilecek bir fonksiyon üstlenmiştir (Şahin, 2009). Kamusal yaşamda kadın varlığının artması toplumsal yapıda erkeklerin kadını konumlandırmasında da değişikliklere sebep olmuştur. Özer'e (2009) göre; "*(...) kadın artık korunması, muhafaza edilmesi gereken bacı olarak değil; doğrudan cinsel obje olarak değerlendirilmeye başlanması, dönemin gazete ve dergilerinde karikatürize edilmiş, kadınlara karşı erkeklerin yaptığı sataşmalara sık sık yer verilmiştir.*" Kadının çalışma yaşamında yerini alması, kamusal alanda görünür olması gibi Batılılaşma'nın etkileri Cumhuriyet'in reformlarına zemin hazırlayan unsurlar olmuştur.

1920'li yıllarda androjen modası ile kadın imgesi, kimi zaman kravat takan, kimi zaman bahriyeli, kimi zaman asker kostümleriyle fotoğraf çektiren kısacık saçlı kadınlar olarak hızlı bir değişimden geçmiştir (Ormanlar, 1999). Özellikle 1930'lu yıllardaki moda bir öncekine nazaran daha kadınsı

görünmeyi gerektiriyordu. Kurulan bu Cumhuriyet'in irfan ordusu olarak hareket eden genç kadın öğretmenler Batılı kadınlar gibi görünebilmek adına dönemin starlarına öykünen fotoğraflar çekirtmeye başlamışlardır. Yaşam tarzında başlayan değişiklikler görünüm kodlarına da yansımıştır. Düzenlenen balolarda ilk defa smokin giyen erkekler ile ilk defa dekolte tuvalet giymiş kadınlar, vals ve tangolar kadar dönemin modasına ayak uydurmaya çalışmışlardır (Baydar, 1999). Yeni kadın imgesinin oluşmasında Avrupa modasının etkisi artmaya başlamıştır. Kısa etekler, kısa kollu elbiseler ve bazen de kolsuz elbiseler giymeye başlanmıştır. Avrupa menşeli moda dergileri yakından takip edilirken güzellik ölçüsü de Avrupalı kadınlara ve Avrupalı sinema yıldızlarına benzemeye başlamıştır (Aktaş, 2006). Ayrıca, 1930'lu yıllardaki magazin dergileri kadınları çalışma yaşamına özendirerek içerikler sunmaya başlamıştır (Barbarosoğlu, 2009). Baydar'ın (1999) incelemesinde aktardığı ve fotoğraf arşivlerinden elde ettiği tespitlerinden biri 1930'lu yıllarda değişen görünüm kodlarının verilen "yaygın poz"lar ile dönemin şartlarına uyan kadın imgelerini ortaya koymasındadır. Bu iki dönem arasındaki görünüm farkını analiz etmek gerekirse Cumhuriyet'in ilk yıllarında örtüden çıkan, kamusal yaşamda varlığını ortaya koymaya çalışan kadın dişilikten uzak androjen bir görünüm sergilerken 1930'lu yıllarda yeni görünümüne alışmıştır. Bu bağlamda, Batılı moda akımlarının etkisi ile daha "kadınsı" görünmeyi tercih eden kadınların dönemine doğru bir evrilme sürecinin yaşandığı görülmektedir.

### MERAKLI GAZETE'NİN ÖZELLİKLERİ VE GAZETEDE KULLANILAN GÖRSELLERDE KADININ TEMSİLİ

Türk basın tarihindeki önemli gazeteci ve yazarlardan Sedat Simavi'nin çıkardığı "Meraklı Gazete", Cumhuriyet'in ilan edildiği dönemin ardından yayın hayatına başlayan gazetelerden birini oluşturmaktadır. Meraklı Gazete'nin isminin yer aldığı gazete başlığının altında "Perşembe günleri çıkar, resimli Türk aile gazetesidir" ibaresinin yer aldığı görülmektedir. Başlığın her iki yanında bir direğe tırmanmış fotoğraf çeken bir gazetecinin çizim şeklinde resmedildiği dikkat çekmektedir. Toplam 18 sayı olarak yayımlanan gazetenin her nüshasının dört sayfadan oluştuğu görülmektedir. Meraklı Gazete'nin dördüncü sayfasında, gazetenin arka kapağının alt köşesinde "mesul müdür" yani gazetenin sorumlu müdürü bölümünde "Sedad" ifadesinin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Sedat Simavi'nin gazetenin sahibi olmasının yanı sıra sorumlu müdür olarak da görev yaptığı görülmektedir. Ayrıca bu bölümün yan tarafında gazetenin "Sebat Matbaası"nda basıldığı belirtilmektedir. Meraklı Gazete'nin ilk sayfalarının en üst orta kısmında fiyat bölümünün yer aldığı ve burada "nüshası 5 kuruştur" ibaresinin kullanıldığı, gazetenin logosunun her iki tarafında ise gazetenin yönetim yeri yani "idarehanesi"ne ve abonelik bilgilerine ait bilgilere yer verildiği görülmektedir.

"Meraklı Gazete"nin 1 Eylül 1926 tarihli ilk sayısında, gazetenin hangi amaçla yayım hayatına başladığına ilişkin bilgi veren bir yazı yer almaktadır. Gazetenin ilk sayfasının sağ sütununda bulunan yazıda, şu ifadelerin yer aldığı görülmektedir:

*"İşte gayemiz: Merakta bırakmamak! İnsanın en büyük azaplarından biri merakta kalmak ve en büyük sevinçlerinden biri de meraktan kurtulmaktır. Hep meraktan kurtulmak ihtiyacıdır ki insanlar her şeyin sebebini aramaya çalışmışlar ve alemin haritalarını yaratmışlardır.*

*(Meraklı Gazete) size merak ettiğiniz her meçhul ve garip şeyi izah edecek, sizi eğlendirecek hem de işinize yarayacak hakikatleri size öğretecektir.*

*(Meraklı Gazete)'nin bir seciyesi vardır: Doğru söyler. Hatta mübalağayı bile sevmez. Dünyanın en ehemmiyetli, garip, meraklı vakalarını size tam bir sadakatle haber verir. Şu kadar ki size biraz fazla heyecan vermek için vakaları lüzumundan fazla şişirmeye de tenezzül etmez.*

*(Meraklı Gazete) bütün meşguliyetinizi ve meraklarınızı halledeceği için sizin en yakın ve en sadık dostunuz olacaktır.*

(*Meraklı Gazete*) ahlak ve seciyeye son derece riayetkar olduğu için çekinmeden, sıkılmadan evinize götürüp aileniz içine sokabilirsiniz. Yüzünüzü kızartmak şöyle dursun, size ve aileniz efradına çok tatlı saatler, meraklı, heyecanlı dakikalar geçirecektir. Merak etmeyiniz! (*Meraklı Gazete*) sizi meraktan kurtaracaktır.” (Meraklı Gazete, 1 Eylül 1926).

Çalışmada, yayım hayatına başlama amacını bu şekilde ifade eden Meraklı Gazete’de yer alan görsellerde “kadınlar”ın nasıl temsil edildiği, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

### Araştırmanın Amacı

Kadın ve erkeğin kitle iletişim araçları içindeki temsili toplumsal yapıyı oluşturan dinamiklerin belirlenebilmesi adına önemli veriler içermektedir. Osmanlı’da Tanzimat ile birlikte başlayan Batı’yı örnek alan toplumsal dönüşüm yeni kurulan Cumhuriyet için de önemli bir perspektif sunmuştur. Değişimin ana ivmelerinden biri kadının toplum içindeki konumunun iyileştirilmesi ve daha fazla görünür olması üzerine kurulmuştur. Bu bağlamda araştırmada, Cumhuriyet’in ilk yıllarında yayımlanan ve kendini “aile gazetesi” olarak konumlandıran Meraklı Gazete’nin görsellerinde kadının dönemin şartlarına uygun bir şekilde temsil edilip edilmediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

### Araştırmanın Yöntemi

Görseller retorik unsurlar olarak okuyucunun ikna edilmesinde ve imge dünyalarının şekillendirilmesinde önemli işlevler üstlenmektedir. Bu nedenle araştırma, görseller (fotoğraf ve çizim) üzerinden yapılacaktır. 18 sayı olarak yayımlanan Meraklı Gazete’de yer alan görseller kadın temsiline saptanabilmesi için nitel ve nicel içerik çözümlemesi yöntemi ile analiz edilecektir. İlgili görseller, haber içerikleri ve fotoğraf altı yazıları ile birlikte ele alınacaktır.

### Araştırmanın Evreni ve Sınırlılıkları

Cumhuriyet’in yeni kurulduğu dönemde yayımlanan ve kendini “aile gazetesi” olarak konumlandıran “Meraklı Gazete” araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Dönemin toplumsal yapısını yönlendirici içeriklere sahip olacağı düşünülerek ilgili gazete seçilmiştir. 1 Eylül 1926 tarihinde ilk sayısı yayımlanan Meraklı Gazete’nin toplam 18 sayısı çalışmaya dahil edilmiştir. 2. sayının kapak sayfası incelenen dijital kopyada mevcut olmadığı için kapsam dışında tutulmuştur. Meraklı Gazete’nin taranmış sayılarına, Milli Kütüphane’nin “Dijital Kütüphane Sistemi” üzerinden ulaşılmıştır. Kadının olduğu görsellere ilişkin haber metinleri ve fotoğraf altı yazıları, Osmanlı Türkçesi’nden günümüz Türkçesi’ne çevrilerek analiz edilmiştir. Eski Türkçe ifadelerin saptanmasında yaşanan zorluklar nedeniyle gazetede yer alan haber metinlerinin tümünün yerine görsel materyalle ilgili metinler ve ilgili bölümler çevrilmiştir.

### Araştırmanın Hipotezleri

**H.1.** Meraklı Gazete’de yayımlanan görsellerde, sosyal yaşamda kadının “görünürlüğünün” ön planda olduğu öngörülmektedir.

**H.2.** Meraklı Gazete’de yayımlanan görsellerde, kadın temsiline yeni kurulan Cumhuriyet’in değerlerini (Batılı/çağdaş görünüm kodları) yansıttığı varsayılmaktadır.

**H.3.** Meraklı Gazete’de yayımlanan görsellerin, dönemin kadınları üzerindeki toplumsal dönüşüm sürecini yansıttığı öngörülmektedir.

## BULGULAR

Tablo 1. *Meraklı Gazete’de Yer Alan Haber Görsellerinin Dağılımı*

Meraklı Gazete’de Yayımlanan Haberlerde Görsel Dağılımı	Sayı	Oran
İçeriğinde Kadınların Yer Aldığı Görsel Sayısı	110	34%
Diğer (Erkek-çocuk-cinsiyeti anlaşılamayan)	211	66%
		100
<b>Toplam İnsanlı Görsel Sayısı</b>	<b>321</b>	<b>%</b>

Meraklı Gazete'nin yayımlanmış 18 sayısı incelendiğinde, toplam 321 adet insanlı görsel sayılmıştır. İçeriğinde “kadınlar”ın yer aldığı 110 adet görsel saptanmıştır. İçeriğinde “erkekler”in, “çocuklar”ın bulunduğu ve “cinsiyeti belirlenemeyen” görsel sayısı ise 211’dir. Gazetede yer alan insan temalı görsellerin yüzde 34’ünü kadınlar oluşturmaktadır. Bu oran medyada kadının erkeklere oranla nicel olarak temsil edilmesindeki eşitsizliği bize gösterse de dönemin şartları düşünüldüğünde kadına ait görsel sayısının önemli bir yüzdeye sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Tablo 2. Meraklı Gazete’de Yer Alan Haber Görsellerinde Kadının Özne Olarak Kullanılması

Meraklı Gazete’de Yayımlanan Görsellerde Kadının Özne Olarak Kullanılması	Sayı	Oran
Kadının Özne Konumunda Olduğu Görseller	85	77%
Kadının Edilgen Konumda Olduğu Görseller	25	23%
<b>Toplam Kadın Görseli</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Meraklı Gazete’de, kadınların yer aldığı haber görsellerine bakıldığında yüzde 77 oranında kadının “özne” olarak temsil edildiği görülmektedir. Haber içeriklerinde yer alan görsellerde kadın başat aktör konumundadır. Yüzde 23 oranında ise kadınların “edilgen” konumda temsil edildiği saptanmıştır. Bu haber içerikleri ve görsellerinde kadınlar, haberin aktörü değil konuyu betimleyecek bir görsel unsur ya da “kurban” olarak sunulmuştur. Kullanılan kadın görsellerinin büyük bir çoğunluğu, haber içerikleri ve fotoğraf altı yazıları ile birlikte değerlendirildiğinde ortaya konmak istenen temanın öznesi konumunda olduğu belirlenmiştir. Yani haberin ana konusu olan kadın, görsel olarak sunulurken okuyucunun imge dünyasını şekillendirmektedir.

Tablo 3. Meraklı Gazete’de Yer Alan Haber Görsellerinde Kadının Özne Olarak Konumlandırılması

Meraklı Gazete Görsellerinde Kadının Özne Olarak Konumlandırılışı	Sayı	Oran
Görselde Tek Başına Temsil Edilen Kadın	50	59%
Görselde Partner/Eş/Bir Kadın Bir Erkek Olarak Temsil Edilen Kadın	14	16%
Görselde Sadece Kadın Grubu İçinde Temsil Edilen Kadın Sayısı	11	13%
Görselde Grup (kadın, erkek karışık) İçinde Temsil Edilen Kadın	10	12%
<b>Toplam Kadın Özne Görseli</b>	<b>85</b>	<b>100%</b>

Kadının özne olarak konumlandırıldığı görsellere bakıldığında, yüzde 59 oranında kadın tek başına temsil edilmiştir. Bunun yanı sıra kadınlar yüzde 16 oranında partner, eş ya da bir erkekle beraber temsil edilirken, yüzde 13 oranında ise bir kadın grubu ile birlikte temsil edilmiştir. Sadece yüzde 12 oranında kadın ve erkeklerden oluşan bir grupta beraber gösterilmiştir. Bu oranlara baktığımızda, kadının çoğunlukla tek başına bir birey olarak temsil edildiğini söyleyebiliriz. Dönemin şartları düşünüldüğünde; kadının, aile, eş ve çocuktan bağımsız, tek başına temsil ediliyor olması Cumhuriyet sonrası dönemde kadının, gazetede konumlandırılışı adına oldukça önemlidir. Bu veriye bakarak yeni kurulan Cumhuriyet ile birlikte kadınların toplumsal yaşamda daha fazla görünür olması, kamusal alanda varlığını ortaya koyabilmesi adına yönlendirici bir etkiye sahip olduğunu belirtmek faydalı olacaktır. Ele alınan bu görsellerde kadın; anne, eş, çocuk, kardeş kimliklerinden sıyrılarak bir birey olarak temsil edilmiştir.

Tablo 4. Meraklı Gazete’de Yer Alan Haber Görsellerinde Özne Olarak Konumlandırılan Kadınların Coğrafi Bölge Tanımlamaları

Meraklı Gazete Görsellerinde Özne Olarak Konumlandırılan Kadınların Ait Oldukları Coğrafi Bölgeler	Sayı	Oran
Batılı (Avrupalı-Amerikalı)	42	49%

Afrikalı	4	5%
Türk	1	1.2%
Uzak Doğulu	1	1.2%
İran	1	1.2%
Hint	1	1.2%
Azerbaycanlı	1	1.2%
Haberde Belirtilmemiş	34	40%
<b>Toplam Kadın Özne Görsel</b>	<b>85</b>	<b>100%</b>

Meraklı Gazete içeriklerinde habere konu olan ülkelerin/coğrafi bölgelerin belirtildiği saptanmıştır. Bu bağlamda, gazetede özne olarak konumlandırılan kadınların ait oldukları coğrafi bölgelere göre değerlendirmesi yapıldığında, Batılı ülkelere ait kadınların yüzde 49 oranında temsil edildiği belirlenmiştir. Gazetenin yayımlandığı yakın coğrafi bölgeye ait kadınların (Türk, İranlı, Azerbaycanlı) haber görselleri ise yalnızca yüzde 3.6 oranında yer bulmuştur. Ortaya çıkan bu oran, Meraklı Gazete'nin Amerika ve Avrupa kökenli haberlere ağırlıklı olarak sayfalarında yer vermesinin bir sonucu olarak da değerlendirilebilir. Dolayısıyla Avrupalı-Amerikalı kadın imgeleri haber görselleri ile okuyucusuna ulaşmaktadır. Yeni kurulan devletin güçlendirmeye çalıştığı Cumhuriyet kadını için referans değer oluşturmaktadır.

Tablo 5. Meraklı Gazete'de Yer Alan Haber Görsellerinde Özne Olarak Konumlandırılan Kadınların Görünüm Kodları

Meraklı Gazete Görsellerinde Özne Olarak Konumlandırılan Kadınların Görünüm Kodları	Sayı	Oran
Batılı/Çağdaş	75	88%
Etnik	6	7%
Geleneksel	3	4%
Belli olmayan (Bedenin bir parçasının görülmesi)	1	1%
<b>Toplam Kadın Özne Görsel</b>	<b>85</b>	<b>100%</b>

Meraklı Gazete görsellerinde özne olarak konumlandırılan kadınların görünüm kodlarına bakıldığında Batılı/çağdaş görünümün yüzde 88 oranında olduğu belirlenmiştir. Gazetenin, yeni kurulan Cumhuriyet'in temel aldığı Batı uygarlığına ait görünüm kodlarını okuyucularına haberlerin içeriği ile yüksek oranda aktardığı söylenebilir. Gazetenin, önemli bir kitle iletişim aracı olduğu dönem göz önüne alındığında sunulan imgelerin okuyucuların belleğinde önemli bir yer kapladığı ifade edilebilir.

Tablo 6. Meraklı Gazete'de Yer Alan Haber Görsellerinde Özne Olarak Konumlandırılan Kadınlara Dair Kodlanan İçerikler

Meraklı Gazete Haber Görsellerinde Özne Olarak Konumlandırılan Kadınlara Dair Kodlanan İçerikler	Sayı	Oran
Güzellik-Moda	31	36%
Eğlence	13	15%
Star (İkonik figür)	7	8%
Statü	5	6%
Başarı	3	4%
Güçlü-Maskülen	3	4%
Özgür	3	4%

Çalışmak	1	1%
Diğer	19	22%
<b>Toplam Kadın Özne Görsel</b>	<b>85</b>	<b>100%</b>

Gazetede ki görsellerde özne olarak konumlandırılan kadınlarla ilgili haberlerde kodlanan içerikler ele alındığında, en fazla “güzellik-moda” kavramının yüzde 36 oranıyla işlendiği görülmektedir. Gazetede “eğlence” kavramının ise yüzde 15 oranında yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda gazetede kodlanan içeriklerin yaklaşık yarısı, gündelik yaşam tarzını yansıtan ve okuyuculara sunan içeriklerden oluşmaktadır. Gazetenin yayın politikası da ilginç haberlerin aktarılmasına yönelik olduğu için gündelik yaşam tarzına dair iletilerin ağırlıkta olması oldukça normaldir. Güzellik-moda içeriği, görünümün ön plana çıkarıldığı ve giyim, saç stilleri, ideal beden gibi moda olan tarzların aktarıldığı haber görsellerini kapsamaktadır. Böylece okuyucunun imge dünyası şekillendirilmektedir. Gazetede, eğlence içeriği ile alış-veriş, yeni ortaya çıkan dans akımları, boş zaman aktiviteleri, güzellik yarışmalarına dair iletiler aktarılmıştır. Bu da dönemin insanının yaşamını yönlendirici etkiye sahiptir. Star içeriği dönemin yıldızlarının görsellerine yer veren haberleri kapsamaktadır. Yıldız endüstrisindeki kadınlar, güzellikleri, başarıları ile ikonlaştırılarak sunulmaktadır. Başarı içeriğinde dönemin kendinden söz ettirmiş tenisçi ve yüzücü kadınları görselleştirilmiştir. Özgür içeriğinde ise, kadınların sigara içiyor olması üzerinde durulmuştur. Sigara dönemin kadınları için bir özgürlük ifadesidir.<sup>1</sup> Güçlü ve maskülen tanımlamasında da kadınların silah tutması, araba kullanması ya da erkekler gibi kısa saçlı olmasının görselleştirildiği iletiler yer almaktadır. Erkeklerin yaptığı işi yapabilen, erkeklerin görünüm kodlarını kullanan kadınlar güçlü-maskülen bir niteliğe büründürülmüştür. Tüm bu içerikler özelinde kadın özne olarak yaşamın içinde eğlenen, bakımlı olan, modayı takip eden, başarılı ve özgür olabilen özne olarak temsil edilmiştir. Cumhuriyet döneminin kuruluş ideolojisinde kadının artan birey olma çabasının gazete içerikleri ile pekiştirildiği söylenebilmektedir.

## SONUÇ

Tanzimat dönemi ile birlikte başlayan Batılılaşma hareketi kadının toplumsal alandaki varlığı adına önemli bir adım olmuştur. Özellikle toplumda üst kültür seviyesine sahip kadınlar Avrupa ve Amerika’daki hemcinslerinin yaşam koşullarını, kazandıkları hakları vb. gelişmeleri güncel olarak basından takip etmişlerdir. Yeni kurulan Cumhuriyet ile birlikte toplumun geliştirilebilmesi adına kadınlara da önemli roller sunulmuştur. Bu rollerin haricinde en önemli değişim kadının toplumda görünür olması yönündeki teşviktir. Meraklı Gazete özelinde yapılan araştırmada elde edilen veriler, çalışmanın ilk hipotezini doğrulamaktadır. Kadının özne olduğu görsellerde yüzde 59 oranında tek başına temsil edildiği belirlenmiştir. Dönemin şartları düşünüldüğünde yazılı basında kullanılan fotoğraf ve çizimler, haberleri retorik açıdan desteklemenin dışında okuyucuların imge dünyalarını da şekillendirmektedir. Haber metinleri ve fotoğraf altı bilgileri ile birlikte değerlendirildiğinde, içeriğinde kadınların yer aldığı görsellerde büyük oranda kadının “özne” konumunda olduğu tespit edilmiştir. Yani haberin başat aktörü olan kadın, gazetede görsel olarak da temsil edilmiştir. Bu veri, toplumda görünür olmak çabasında olan dönem kadını için oldukça önemlidir. Kadın bu temsillerde kendisine toplum tarafından atanan geleneksel roller dışında sunulmuştur. Bu görsellerde, annelik rolünün işlenmediği görülmüştür. Haber içeriklerinde ve fotoğraf altı yazılarında kadınların ait olduğu coğrafi bölgeler nitelendirilmiştir. Bunlara baktığımızda yüzde 49 oranında Avrupa ülkeleri ve Amerika’nın ağırlıkta olduğu saptanmıştır. Haber kaynaklarının çoğunlukla bu ülkelerden sağlanması, kültürel ve sosyal gelişmeleri yakından takip etmeye çalışan, yüzünü Batı’ya dönmüş bir ideolojinin pekiştirilmesine katkıda

<sup>1</sup> Halkla ilişkilerin önemli isimlerinden biri olan Edward Bernays 1920’lerin sonuna doğru Lucky Strike sigaraları için gerçekleştireceği kampanyası öncesinde yaptığı araştırmada, “kadınların genelde toplumda sigara içebilmeyi, erkeklerle aralarında eşitlik olarak algıladıklarını” saptamıştır (akt. Okay & Okay, 2005). Bernays, psikanaliz Dr. Brille ile yaptırdığı araştırma ile, kadınların kamusal alanda sigara içmesinin bir tabu olarak algılandığını ve erkeğin gücünü temsil ettiğini saptamıştır. Bu nedenle erkek egemenliğine karşı meydan okuma fikriyle sigarayı buluşturarak bunu “özgürlük meşalesi” olarak simgeleştirmiş ve kampanyasını bunun üzerine oturtmuştur (Adam Curtis, The Century of the Self Belgeseli, 1. Bölüm, 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=DnPmg0R1M04>).



bulunmaktadır. Kadının özne olduğu tüm görseller baz alındığında yüzde 88 oranında Batılı/çağdaş görünüm kodlarının sunulduğu saptanmıştır. Bu veri, özellikle Cumhuriyet dönemi ile birlikte görünüm kodlarında yapılan değişim ve dönüşümü destekler nitelikte olmakla birlikte kadın okuyuculara özdeşim kurabilecekleri rol modeller de sunmuştur. Bu bağlamda, çalışmada ileri sürülen ikinci hipotezin doğrulandığı görülmektedir.

Meraklı Gazete'deki ilgili görselleri destekleyecek nitelikteki haberlerde, kodlanan içeriklerde yüzde 36 oranında "güzellik-moda" ve yüzde 15 oranında ise "eğlence" konu başlıklarının yer aldığı belirlenmiştir. Bir diğer deyişle bu iki konu başlığı görsel içeriklerin yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Bu içerikler, dönem insanının gündelik yaşamını şekillendirici bir etki yaratmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın son hipotezi de doğrulanmış olmaktadır. Batı'da moda olan güzellik ve eğlence akımlarının, içeriğinde kadınların yer aldığı görsellerle birlikte sunulması, kadın imgesinin tasarımında önemli bir role sahiptir. Tüm bu veriler ışığında Meraklı Gazete'deki görsellerde yer alan kadın imgesi irdelendiğinde, yeni kurulan Cumhuriyet'in kadının "birey olmak", "görünür olmak", "çağdaş olmak" gibi ülkülerini desteklediği saptanmıştır. Yeni kurulan Cumhuriyet'in yaratmak istediği kadın imgesi, bu görseller aracılığıyla temsil edilmiştir.

## KAYNAKLAR

- Aktaş, C. (2006). *Tanzimat'tan 12 Mart'a kılık-kıyafet ve iktidar*. Kapı Yayınları.
- Aydın, H. (2009). Kadın 1908–1909: Selanik'te yayınlanan ilk kadın dergisi üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 147-156. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61799/924448>
- Barbarosoğlu, F.K. (2009). *Modernleşme sürecinde moda ve zihniyet*. İz Yayıncılık.
- Baydar, O. (1999). 'Muasır medeniyet' ütopyasından 'köşe dönme' hayaline. O. Baydar and D. Özkar (Ed.) *75 yılda değişen yaşam değişen insan cumhuriyet modaları* kitabı içinde (9-35). Tarih Vakfı Yayınları.
- Berktaş, F. (2018). *Tarihin cinsiyeti*. Metis Yayıncılık.
- Bowlby, S., Gregory, S., & McKie, L. (1997). "Doinghome": Patriarchy, caring, and space. *In Women's studies international forum*. Vol. 20 (3), 343-350.
- Göle, N. (2016). *Modern mahrem medeniyet ve örtünme*. Metis Yayınları.
- Halitoğlu, S. (2019). Sedat Simavi 'kadınlar saltanatı' karikatürleri bağlamında 1920 yılı Türk kadınına genel bir bakış. *Atatürk Yolu Dergisi*, 153-180. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ankuayd/issue/51599/669415>
- Kandiyoti, D. (2015). *Cariyeler, bacılar, yurttaşlar, kimlikler ve toplumsal dönüşümler*. A. Bora vd. (Çev.)Metis Yayınları.
- Kaya, M. & Acarlı, M. (2018). Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar Türkiye'de karikatürün tarihsel gelişimi. *Milli Kültür Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 127-133. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mikad/issue/40937/494413>
- Keskin, T. (2005). Demet Dergisi'nde kadın ve ilerleme anlayışı. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 24 (37), 289-312. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tariharastirmalari/issue/47804/603861>
- Kırkpınar, L. (1998). Türkiye'de toplumsal değişme sürecinde kadın. A Berktaş Hacimirzaoglu (Ed.), *75 yılda kadınlar ve erkekler* kitabı içinde (13-29). Bilanço 98 Yayın Dizisi, Tarih Vakfı Yayınları.
- Malkoç S. & Yılmaz, D. V. (2019), Osmanlı dönemi kadın dergileri. *Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi/The Journal of international social research*, Cilt:12 Sayı: 63. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3262>.
- Okay A. & Okay A. (2005). *Halkla ilişkiler kavram strateji ve uygulamaları*. Der Yayınları.
- Ormanlar, Çağla (1999). Giyim kuşam modaları. O. Baydar and D. Özkar (Ed.) *75 yılda değişen yaşam değişen insan cumhuriyet modaları* kitabı içinde (42-94). Tarih Vakfı Yayınları.
- Özer, İlbeyi (2009). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e yaşam ve moda*. Truva Yayınları.

- Peltekoğlu, F. (1995). Dergiciliğin gelişimi ve Türkiye'de kadın dergileri. *Marmara İletişim Dergisi*, 9 (9), 113-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruid/issue/442/3422>
- Sancar, S. (2020). *Türk modernleşmesinin cinsiyeti erkekler devlet, kadınlar aile kurar*. İletişim Yayınları.
- Seyhan, S. (2013). II. Meşrutiyet dönemi mizah basını ve içeriklerinden seçilmiş örnekler. *Turkish studies - International periodical for the languages, Literature and history of Turkish or Turkic*, 8 (3), 494-516.
- Şahin, Y. (2009). Modernleşme süreci ve Türk kadın giyiminde moda-beden ilişkisi. *Toplumbilim dergisi, Beden ve toplum sayısı*, 24, 17-27.
- Toska, Z. (1998). Cumhuriyet'in kadın ideali: eşiği aşanlar ve aşamayanlar. A Berktay Hacımirzaoğlu (Ed.), *75 yılda kadınlar ve erkekler* kitabı içinde (71-89). Bilanço 98 Yayın Dizisi, Tarih Vakfı Yayınları.
- Türkmen, B. (2019). Toplumsal proje ve kadınlık deneyimi: İslamcı kadın tarafından yeniden tanımlanan mahrem. Z. Direk (Der.) *Cinsiyetli olmak sosyal bilimlere feminist bakışlar* kitabı içinde (130-156). Yapı Kredi Yayınları.
- YAZICI, N. (2011). Yazılı Türk mizahının gelişim sürecinde Batılı anlamda ilk mizah dergisi: Cem. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3), 1299-1313. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423934049.pdf>.

### Extended Abstract

From the Tanzimat period, marked by the onset of Westernization, Turkish publications began to focus on women, spotlighting their challenges and experiences. This era saw an influx of new opinion pieces and humorous content, enhancing women's visibility in the media. The press aimed to depict women's roles within the family, their relationships with spouses and children, their societal participation, and the fashion trends they embraced, reflecting the period's social dynamics. Particularly during the Constitutional Monarchy era, Western and modern women, especially those from Europe and America, were portrayed as role models, with an emphasis on their appearance, including attire and hairstyles. The Second Constitutional Monarchy period brought a surge in press activity, fueled by ideals of "liberty" and "freedom," and saw the launch of numerous new, often humor-themed, newspapers. This time also witnessed the emergence of women's rights movements and the establishment of associations advocating for women's public rights. Women started to voice their concerns through their own publications, marking a significant step towards feminism. With the Republic's founding, as women gained rights equal to men's, there was a shift in norms concerning women's societal and household roles. Turkish women, adopting Western fashion and lifestyles, began to feature more prominently in the press. This study analyzes the portrayal of women in newspapers and magazines from the Ottoman era to the early Republican years, focusing on how the Turkish press has historically constructed women's societal roles. "Meraklı Gazete," a family newspaper from the Republic's early days, serves as the research sample. It was selected for its potential to reflect the period's social structure. Sedat Simavi, a significant figure in Republican journalism and cartooning, first published this newspaper on September 1, 1926. The study aims to assess if "Meraklı Gazete" depicted women in line with the period's societal conditions, hypothesizing that the newspaper emphasized women's societal "visibility," reflected the Republic's values (Western/contemporary appearance codes), and mirrored the social transformation of women. Visuals significantly influence readers' perceptions and contribute to shaping their imaginations. Therefore, this study focuses on images (photographs and drawings) in "Meraklı Gazete" to understand women's portrayal, using qualitative and quantitative content analysis of its 18 issues. It was found that 59% of images with women as the subject depicted them as independent individuals, suggesting a shift from traditional societal roles. Notably, European countries and the United States dominated these representations, indicating a Western orientation and an eagerness to adopt Western cultural and social norms. The analysis revealed that 88% of images presented Western/modern appearance codes, offering female readers relatable role models and supporting appearance code transformation during the Republican period. The newspaper's content predominantly covered "beauty-fashion" and "entertainment," accounting for more than half of the visual content and influencing contemporary daily life by showcasing Western beauty and entertainment trends. In conclusion, "Meraklı Gazete" supported ideals of individuality, visibility, and modernity for women, aligning with the newly established Republic's vision for women's image. Through these visuals, the newspaper played a pivotal role in representing the Republic's aspirations for women's societal roles and identities.

## Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeği

### The Scale of the Impact of Series and Serials on International Viewers

Ferhat KAÇAR\*

#### Makale Bilgisi

Geliş: 04.02.2023

Kabul: 09.10.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1247700

#### Anahtar Sözcükler:

*Dizi ve Seriyal*

*Kültür*

*Dinsel ve Tarihsel*

*Etki Çalışmaları*

#### ÖZET

Bu çalışmanın amacı Türk dizilerinin sosyo-kültürel etkisini anlamaya yönelik bir ölçek geliştirmektir. Bu doğrultuda doğrulayıcı faktör analizi (DFA), açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak 20 maddelik dört boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Yapılan faktör analizinin sonucuna göre, ölçeğin KMO .902 ve Barlett testi  $\chi^2$  değeri ise 2304,519 ( $p < .001$ ) olarak bulunmuştur. AFA sonucunda, faktör yüklerinin düşük olduğu belirlenen 37 madde ölçekten atılmış ve kalan 20 maddede toplam varyansın %59,534'ünü açıklayan 4 faktörlü ve 20 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. "Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeğinin" geliştirme sürecinde yapılan faktör analizi sonucuna psiko-sosyal, dinsel, tarihsel ve dilsel olmak üzere dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin her bir madde için faktör yüklerinin .45 ile .92 arasında değiştiği ve en az .40 olma kriterini sağlamıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında ise Cronbach alpha iç tutarlılık (internal consistency) katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi AMOS programı ile yapılmıştır. Mevcut analizde, RMSEA= 0.06, CFI= .931, TLI= .920, IFI=.932, GFI=.855 olarak hesaplanmış ve değerlerin genel olarak veri ile ölçeğin faktör yapısı arasında kabul edilebilir düzeyde bir uyum olduğu belirlenmiştir. Bu değerlere göre geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

#### Article Information

Submission: 04.02.2023

Acceptance: 09.10.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1247700

#### Key Words:

*Series and Serials*

*Culture*

*Religious and Historical*

*Impact Studies*

#### ABSTRACT

This study focused on creating a scale to measure the socio-cultural impact of Turkish TV series on audiences. To achieve this, the research involved performing confirmatory factor analysis (CFA), exploratory factor analysis (EFA), and reliability tests, resulting in a 20-item scale spanning four dimensions. The scale's Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure was .902, indicating a high level of sampling adequacy for the factor analysis, while the Bartlett's test of sphericity reached a  $\chi^2$  value of 2304.519 ( $p < .001$ ), underscoring the scale's appropriateness for structure detection. The exploratory factor analysis led to the removal of thirty-seven items due to low factor loadings, with the retained 20 items explaining 59.534% of the total variance. This process culminated in a 20-item scale distributed across four distinct factors: psycho-social, religious, historical, and linguistic influences of series and serials on international viewers. The factor loadings for the scale's items ranged from .45 to .92, satisfying the minimum criterion of .40. This indicates a strong relationship between items and their respective factors. The scale's reliability was confirmed through a Cronbach's alpha coefficient of .92, suggesting excellent internal consistency among the items. The confirmatory factor analysis, conducted using the AMOS software, yielded the following fit indices: RMSEA= 0.06, CFI= .931, TLI= .920, IFI=.932, and GFI=.855. These values collectively indicate a satisfactory level of fit between the data and the model, affirming the scale's structural validity.

#### Atf İçin

Kaçar, F. (2024). Dizi ve seriyallerin uluslararası izleyiciler üzerindeki etkisi ölçeği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 81-100. doi: 10.20296/tsadergisi.1247700

\*Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema, Şanlıurfa, kacarferhat@harran.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4053-7163>

## GİRİŞ

Kültür; toplum içinde herhangi bir yerde nasıl hareket edilmesi gerektiği, satın alma biçimleri, izleyecek televizyon programları (onları nasıl izleyeceğimizi ya da neleri izlememiz gerektiğini), küresel yaşama entegre olmak için kişilerin tutumları, yüz yüze etkileşimleri, hatta kişinin kim olması gerektiği ya da kim olduğuna ilişkin düşüncelerin biçimlendirilmesinde önemli rol oynar.

Kültür ile üretilen işaret ve semboller medyanın üretim sürecinde de etkili olmaktadır. Kullandığımız markalar ve ürünler başta olmak üzere medya tarafından üretilen içerikler kültürle biçimlenir ve kültürü biçimlendirir. Bunun yanı sıra kültür; geçmiş inançlar, ritüeller, ikonlar, mitler ve mitolojiler ile bağlantılı toplumların kendine has özelliklerini yansıtır.

Teknolojik gelişmelerle birlikte yayın organlarının çoğalarak çeşitlenmesi sonucunda televizyonlar (görsel medya) yeni sınırlar ve imkânlarla da yüzleşmektedir. Onun için tarihin bütün süreçlerinde olduğu gibi günümüzde de aşk, cinsellik, suç, dram her zaman dinleyicinin/izleyicinin ilgisini çekmeye devam etmektedir. Dizi ve seriyallerin bu etkileyici doğası televizyona yüklenen anlamlarla da ilişkilidir. Bourdieu göre (2015, s.45), televizyon, izleyicilerini yavaş yavaş aynı düzeye çekerek homojenleştirmekte, televizyonun bu aynılaştırma özelliği, hem belirli bir kültürün küresel hale gelmesine zemin hazırlamakta, hem de bireysel değişimleri beraberinde getirmektedir. Williams'a göre (2001, s.228-229) televizyon, teknik bir araç olmasının yanı sıra, kültürü üreten, aktaran ve tüketen özelliğiyle dünyamızı değiştirmektedir. Dolayısıyla televizyonun toplumun kültürlenmenin üzerinde önemli etkisi vardır.

Televizyonun önemli program türleri arasında yer alan dizi ve seriyaller, son dönemlerde etki çalışmalarının önemli konularını oluşturur. Türk televizyon dizilerine yönelik son dönemde yapılan çalışmaların sayısında önemli artışlar bunun göstergesidir. Türk televizyon dizileri sadece Türkiye'de değil, Asya, Balkanlar, Ortadoğu ve Afrika kıtasını da etkilemektedir. Bu bağlamda televizyon dizileri hem ekonomi politik hem de kültürel değerlerin üretimi açısından üzerinde çalışılması gereken yapımlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türk dizileri üzerinde çalışmak birçok kültürel unsuru ve küresel evreni tartışmak demektir. Çünkü Türk televizyon dizileri sadece Türk kültürünü yansıtmaz, aynı zamanda Türk kültürünü küresel kültür biçim ve stilleriyle birleştirerek aktarır. Bu nedenle Türk dizileri, Türk kültürünü ve küresel kültür biçimlerini anlatma açısından bir deney niteliği taşır. Türk dizileri, egemen değerleri geleneksel değerlerle birleştirerek karma bir kültür aktarımı sağlamaktadır. Bu kültür aynı zamanda geleneksel değerlerle batılı değerlerin birleşiminden oluşan melez bir kültürdür. Türk dizilerindeki bu melez kültür Tunus'taki insanların Türk dizilerini izleme nedenlerinden biri olarak kabul edilebilir.

Bu makale, günümüz televizyon dizileriyle etki çalışmaları alanında yürütülen tartışmalara, iletişim çalışmaları çerçevesinde katkı sunmayı amaçlamaktadır. Televizyon dizileri her ne kadar ticari kaygılarla oluşturulan ürünler olsa da dizilerin taşıdığı mesajlar, inşa ettiği anlamlar ve gerçeklerle kurduğu ilişkiler bağlamında salt tüketim metinlerinin çok ötesinde bir anlam ifade etmektedir. Televizyon dizileri, izleyicilerin günümüz gerçekliğine dair algılarını yeniden yorumlayabilme ve tasarlayabilme imkânı sağlamaktadır. Dizi ve seriyallerin izleyiciler üzerindeki etkisinin ortaya konulmasına yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi, iletişim alanına önemli katkı sunmaktadır.

Alanyazın tarandığında Türk dizilerinin etkisine yönelik görüşme, odak grup görüşmeleri, içerik analizi, doküman analizi yöntemleriyle veriler elde edildiği görülmektedir. Türk dizi ve seriyallerle ilgili bir ölçeğin olmaması, Türk dizilerinin küresel etkisine yönelik bir eksikliklerdir. Bu çalışma Türk dizilerinin etkisine yönelik bir ölçek geliştirilerek alana katkı sağlamakta ve Türkiye'de akademik yazında bu türden bir araştırmanın yapılmamış olması çalışmanın özgün yönünü oluşturmaktadır.

### Kültür Kavramı ve Kültür ile İlgili Tartışmalar

Kültür, insanların etkileşiminin ve iletişimlerinin en önemli zeminidir. Kültür toplumu ve bireylerin yaşam biçimlerini belirleyen insan düşüncesinin ve eylemlerinin oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Kültür, inançları, değerleri, gelenekleri, sanatı, dili kapsar; kitle iletişim araçlarıyla

aktarılır ve başka kişiler, toplumlar tarafından benimsenmektedir. Kültürel süreçler kitle iletişim araçları yoluyla toplumların sanatsal beğenilerini, giyim tarzlarını, yeme-içme alışkanlıklarını, evlenme güdülerini, dinsel yaşamlarını, öğrenme biçimlerini, yaşam felsefesini, hatta bizatihi dile kadar bütün kültürel simgelerin ve pratikleri değiştirmekte ve pekiştirmektedir.

Kültür dinamik bir süreçtir. Kültürün dinamik ve değişen yapısı, kitle iletişim araçları ve ağ teknolojilerinin gelişiminin etkisi vardır. Dolayısıyla kültürün değişen yapısı ve dinamikliğinin sürekliliği kültür tanımını zorlaştırmaktadır. Kültürün 164 tanımının olması kültürün dinamikliğini, değişebilirliğini en önemli göstergelerinden biridir.

Özlem'e göre (2000, s.141) kültür, bütün alanlarda karşımıza çok yönlü ve çok çeşitli biçimlerde çıkmaktadır. Eagleton'a göre (2019, s.15), kültür olağanüstü derecede karmaşık bir sözcüktür. Erdoğan ve Alemdar (2005:215) kültürün birçok tanımı olduğunu ve bu tanımlar üzerinden ortak bir görüşün olmadığını söyler. Mardin'e göre (1997, s.54) "toplum bilimlerin en kaypak ve anlaşılması en zor kavramlardan biri kültürdür." Kültürle ilgili bu söylemler kültür kavramının kesin ve net bir tanımını yapmayı zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla burada kültürel tartışmalara girmeden kültürün etimolojik tanımına ve kültürle bazı tartışmalara yer vermek çalışma için önemlidir.

Kültür sözcüğü, Türkçeye batı dillerinden girmiştir. Kültür sözcüğünün kökü etimolojik olarak Latince colere fiilinden gelmektedir. Colere, Hint-Avrupa dil ailesinde, bir yeri altüst etmek, çevirmek, sabanla sürmek manasını taşımaktadır (Halton, 2014, s.63). Colere sözcüğü, ekip biçmek, sürmek, düzenlemek, yetiştirmek, onarmak, inşa etmek, iyileştirmek, bakım ve özen göstermek, eğitmek gibi geniş bir anlama sahiptir (Özlem, 2000, s.142). Kültürle ilgili ilk tanımlamalara bakıldığında daha çok tarımla ilişkili olduğu görülmektedir. Eagleton'a (2019, s.34) göre kültür, "ziraat (agriculture) ve saban bıçağı (coultter) kelimeleriyle ilişkili olup "çiftçilik ya da "doğal gelişime göz kulak olmak" anlamlarına gelmektedir." Kültürün tarımla, çiftçilikle ve yetiştirmeye ilişkili olan anlamı zamanla insan ruhunu, zekasını ve düşüncesinin üretimlerini alacak şekilde genişlemiştir. Çiçero kültür tanımına, hayvan ve bitki yetiştirilmesi anlamının ötesinde bir tanım getirerek kültürü insana özgülüştürmesi kültürün tanımlanmasına daha geniş bir perspektif kazandırmıştır (Özlem, 2000, s.142). Çiçero'nun kullandığı cultura anima'sı (kültürlü insan, bilge insan) tekil bir kültürü ifade etmektedir. Kültürün bu tekil anlamı zamanla değişmiştir.

17. yüzyıla gelindiğinde kültür terimi, Fransızcada aynı tekil anlamda kullanılmaya devam edilir (Güvenç, 1979, s.96). Kültürle ilgili bu tekil tanımlama günümüze doğru geldikçe değişmeye başlar. Özellikle 17. yüzyılın sonlarında kültür belirli bir halkın bütün bir yaşam biçimi" anlamında kullanılır (Williams, 1993:8-9). Kültürün insan cinsi için temel ayrımı ise 1798 Fransız Akademi Sözlüğünde kabul edilir (Cuhe, 2013, s.16). Kültür bundan sonra insanın tarih boyunca biriktirdikleri ve aktardıkları her şey için kullanılır ve kültür doğa dışında insanın ürettiği her şeyi ifade eden çoğul bir anlama kavuşur.

Kültürün birçok tekil/çoğul tanım ve anlamına rağmen; kültürün en açık ve kapsamlı tanımını antropolojinin öncü isimlerinden biri olan Sir Edward Burnett Tylor yapar. Tylor'un kültür tanımı, günümüze kadar geçerli olan ilk bilimsel tanım olarak kabul edilir (Güvenç, 1979, s.96). Tylor, Primitive Culture'de kültür tanımını şu şekilde yapmaktadır: "Geniş etnografik anlamıyla alındığında kültür veya uygarlık (medeniyet), toplumun bir üyesi olarak insanın kazandığı bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve diğer her türlü yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütündür" (Tylor, 1891, s.1) "Tylor'a göre kültür sosyal bakımdan kalıplaşmış insan düşünce ve davranışlarıdır; dolayısıyla kültür, insanın sosyal hayatının bütününü ifadesidir" (Cuhe, 2013, s.15). Tylor, modern insanın düşüncesi ve kültür anlayışının eski dönemlerin izlerini taşıdığını, dinden hareketle örnekler vererek açıklamaya çalışır. Taylor'dan sonra kültürle ilgili farklı toplum ve düşünürler tarafından tanımlamalar devam etmiştir. 18. yüzyılda kültür tanımı Alman tarihçi Herder ile anlamı belirgin bir şekilde değişir (Bulut, 2019, s.121). Bundan sonraki kültür tanımlamalarında Herder'in önemli etkisi olduğu söylenebilir.

Herder'e göre kültür, değerler ve duygular olduğu kadar sanayiye, ticareti ve teknolojiyi de kapsamaktadır (Eagleton, 2019, s.16). Kültür kavramına geniş bir anlam atfeden Herder'e göre kültür, "toplumların doğal durumlarından ayrılıp, kendileri için faydalı, iyi ve doğru bildikleri

amaçlara ulaşma ve bunları gerçekleştirmek için gösterdikleri tüm etkinlikler ve bunların sonucunda meydana getirdikleri tüm ürün ve yaratımlarının evrensel adıdır” (Özlem, 2000:145-146). Herder, kültürü tekil anlamının dışında çoğul anlamıyla, topluluk, sınıf, halk ve toplumların kendine özgü kültürlerinin de içerdiği kapsamlı bir tanım yapmaktadır. “Herder rölativist olan evrenselci olmayan “kültür kavramının öncüsü olarak görülebilir” (Cuhe, 2013, s.21). Herder’a göre kültür, insanlığın çeşitli tarihsel dönemlerde, çeşitli toplumlara özgü duyuş, düşünüş (zihinsel), sezış tarzlarının, din, dil, sanat, teknik, mitos, ekonomik, bilim ve felsefe formları içinde dışa vurumudur (Özlem, 2000, s.146). Tylor ve Herder’in kültürle ilgili bu geniş tanımlamaları daha sonraki düşünürler tarafından sürdürülmeye devam edilmiştir. Hegel, Karl Marks, Dilthey, Max Weber, Gramsci, Althusser, George Simmel, Adorno, Horkheimer, Pierre Bourdieu, Zygmunt Bauman gibi tarih, kültür ve toplum felsefesinin önde gelen filozoflarının genel tartışmaları kültürle ilişkilidir.

Kültür, “insanın neliğini, nasıl düşündüğünü, istediği, yaptığı, insanın kendisine nasıl baktığı, özünü nasıl gördüğü, değerlerini, ülkülerini, istek ve arzularını nasıl düzenlediği gibi bütün maddesel yapıt ve ürünlerden oluşur” (Uygur, 1996, s.17). Kültür kavramıyla, ideal (düşünsel), biçim, kutsallık, süreklilik, bütünsellik, topluluk, anlam, uyum, gelenekler, değerler, normler, örf ve adetler, otorite, statü, kurallar, grup, kurumsallık, organizasyon, ruh, insan, yetişkin gibi kavramlara dayanarak, insan eliyle yapılan bütün düzenlemelere gönderme yapılır (Türkoğlu, 2010, s.208). Kültürle ilgili yapılan tanımlamalar bütün yaşam biçimini ihtiva edecek şekilde genişler.

Bauman’a (2004, s.162) göre kültür en az doğa kadar doğal görünür. Doğa düzeni yerine yapay, tasarlanmış bir düzen koyma ya da ekleme işidir. Hatta oluşturulan yapay kültürün dışındaki bütün alternatifleri düzensizlik olarak gösterilmektedir. Dolayısı kültürle oluşturulan yapı bireye doğa yasaları gibi, karşı konulmaz bir kader olarak görülebilir. Bauman’a göre, “kültür” kavramının en derin çekirdeğinde, eşitsiz ve asimetrik bir toplumsal ilişkinin varlığını söyleyen bir önsezi ve örtük bir kabul” vardır (Bauman, 2020, s.73). Bauman, idarenin kültüre dayattığı talebin özü itibariyle bağımlı ve özerklikten yoksun olduğunu söyler. Bauman’a deyişiyse (2020, s.84) “akışkan modern kültür, artık tarihçilerin ve etnografların raporlarında kayda geçirdikleri türden kültürler gibi öğrenmeye ve biriktirmeye dönük bir kültür olma ihtiyacı duymamaktadır.” Aksine kültür artık bağlantısızlığın, süreksizliğin ve unutkanlığın kültürü haline gelir. Katı modernliğin aksine, Bauman’ın deyişiyse, akışkan modernlik kendisine hiçbir hedef koymaz ve hiçbir bitiş çizgisi çizmez. Artık kalıcılık yerine uçar, geçici olanı koymaktadır. Kültür, akıp gidenden nasibini almaktadır. Eskiden zıt olan, çatışan bugün artık yapışık ikizler gibidir. Artık değişimin hızlandığı, anlamların sürekli değiştiği post-modern distopyaya dönüşen bir kültür süreci yaşanmaktadır. Bu kültürel sürecin en önemli aktarıcıları dizi ve seriyaller olduğu söylenebilir.

“Baskın Amerikan perspektifine bakıldığında kültür; bireylerin, grupların ve toplumların etkin bir şekilde işlev görebilmek için ürettikleri ve sahiplendikleri bir şeydir” (Robertson, 1999, s.72). Yani maddi birtakım ürünlerle oluşturulan değerlerdir. Bu anlamda Baudrillard, kültürel metalaşmayı kapitalizmin bir parçası olarak görmektedir. Baudrillard, meta analizinin kültürel anlamlarını oluşturmak için semiyoloji (simgebilim) kullanır ve geç-kapitalist toplumda simge ve metanın meta-simge üretmek üzere kaynaştıklarını iddia eder (Featherstone, 2014, s.318). Baudrillard’a göre politik-ekonomik mantık yalnızca kullanım değerinin yerini değişim değerinin alması değil, sonunda bu ikisinin yerini de simge değerinin almasını gerektiren semiyolojik bir devrim içermektedir. Baudrillard’ın kavramsal tanımlarına bakıldığında gittikçe değişen ve kayganlaşan bir kültürleşme sürecine dikkat çekmektedir.

Günümüzde kültürlerin, yazılı basın, Radyo, TV programları, sinema, sanat, moda akımları, vb. işlevlerle yüz yüze gelmeden kültürleşmeleri mümkündür (Güvenç, 1997, s.87). Bugün Türk televizyon dizileri Türk kültürünün, kültürleşmesini sağlayan en önemli araçtır. Türk dizileri, Türk toplumu dışındaki toplumların kültürleme ve kültürlenme süreçlerini de etkilemektedir. Küreselleşme denilen süreç aslında bir anlamda kültürlerin kültürleşme süreçleri ile ilgilidir. Kültürleşme bazen bir ülkenin başka bir ülke üzerinde baskı kurma aracına dönüşebilmektedir. Kültür emperyalizmi tartışmaları bu anlamda önemlidir. Türk dizileri kültür emperyalizmden ziyade Amerikan kültürünün yayılmasına ön ayak olmasında ve Türk kültür yapısının

yaygınlaşmasında yumuşak bir güç görevini görmektedir. Bu anlamda uluslararası arenada Türk dizileri küresel kültürün yayılmasının yanında Türk kültürü ile kültürlenmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Kültürlenme sürecinde televizyonlar kültürlenmeyi artıran en önemli araçlardır. Televizyonlarla üretilen dizi ve seriyaller toplumun kültürlenmesini sağlarken aynı zamanda kültürel küreselleşmesine hizmet etmektedir.

### **Kültürün Küreselleşmesi**

Modern dünyada iletişimin en kayda değer özelliklerinden biri kitle iletişiminin giderek bütün boyutlarıyla küresel bir boyut kazanmasıdır. 20. yüzyılın ikinci yarısında sonra gelişen yeni iletişim teknolojileri ve çokuluslu medya holdingleri, gittikçe daha çeşitli, hızlı ve yoğun geniş alanlara yayılan bir küresel kültür akışına yol açmaktadır. Artık yeni ağ teknolojilerinin sayesinde iletiler büyük mesafeleri saniyelik hızlarla kat etmekte, herkes istediği zaman bütün enformasyona ulaşabilmektedir. Ağ ve elektronik iletişim teknolojilerinin çoğalmasıyla mesafeler azalmakta, bireyler mekân ve coğrafya fark etmeksizin birbirleriyle iletişime geçmekte, ortak değer ve kimlikler oluşturabilmektedir. Dolayısıyla günümüzde yerelin ile küreselin iç içe geçtiği bir dönem yaşanmaktadır. Yanı sıra küreselleşme yerellikleri kendi içine alarak ulusal bir görünüm kazandırmaktadır. Farklılıkların ve aykırılıkların küresel arenada temsil edilmesinde küreselleşme, ideolojik işlev görmektedir. Merkezden çevreye doğru yayılan medya yapımları, gittikçe türdeş bir özellik kazanmaktadır. Onun için yerel medya metinleri diğer uluslararası medya metinleriyle homojen özellikler taşımaktadır.

Kültürel küreselleşme ulusaşırı kimliklerin gelişimi, göç, turizm, tüketim ve medyadaki benzeşmeyi ifade etmektedir (Ray, akt. Bozkurt, 2017, s.84). Küreselleşme birçok açıdan Batı toplumların ve diğer bütün toplumlar arasındaki asimetrik ilişkiler sonucudur. Bunun ana ekseninde dünya çapındaki meta, sermaye ve emek akışlarının sınırı değişmekte ulusal farklılıkları ortadan kaldırılmakta ve gündelik yaşam içinde giyim tarzlarında, mekanları kullanma biçimlerinde ve sanatın icrasında uluslararası bir türdeşleşmeye neden olur (Hülür, akt. Kaçar, 2022, s.140). Kültürün sürekli etkileşimli durumu kültürel benzeşmeyi de beraberinde getirir.

Kültürün küreselleşmesi, kültürün kendi yerel anlamının zedelenmesi, küreselleşmenin zamandan ve değerden-bağımsız ve mekânı kimliksizleştiren dayatmalar yoluyla, farklı kültürlerin kendine ait yaşam biçimlerinin ve değerlerinin kaybolması olarak anlaşılmaktadır. Artık gittikçe insan karakterleri birbirine benzemekte, benzer zevkler, yaşam tarzları yaygınlaşmaktadır. Homojenleşmeye doğru giden dünya nüfusu; kendine özgü bir karakterler tanımını yapmak, çözümlenmek ve anlaşılır kılmak olanaksızlaşmaktadır.

Kültürün küreselleşmesi, artık hiçbir yere döneme bağlı olmaması anlamına gelir. Küreselleşen kültür, birbirinden farklı kültürlerin birbirine eklenmesidir. Çakır (2014, s.338), küresel kültür için, eklektik, birbirinden kopuk, evrensel, sonsuz ve teknik küresel kültür, her şeyden önce yapılandırılmış kültür ifadesini kullanır. Küresel kültür, aslında sürekli hesap üzerine kuruludur ve yapaydır. Küresel kültürlerin yaygınlaşmasında çok uluslu medya holdinglerin işleyişi etkili olmuştur. Küreselleşen kültür genelde metalaşma yoluyla yerel, ulusal ya da bölgesel sınırları aşarak “küresel kitle kültürü” olarak adlandırılan bir kültür oluşumuna yol açmaktadır.

Küresel endüstriyel medya, kitleliliğini ve küreselliğini sürdürebilmek için, kültür ürünlerini dünyanın her yerinde farklı kesimlerden, farklı yaş ve cinsiyetten insanların anlayabileceği ortalama ve sıradan formlara dönüştürerek piyasalara sunmakta ve çok sayıda ülkeye ihraç etmektedir (Çakır, 2014, s.333). Ulusaşırı medya şirketlerin yaygınlaşması, medya kontrollerin daha çok merkezîyetçi hale gelmesi anlamına gelmektedir.

Hall (1998, s.49), küresel kitle kültürün Amerikan ve Batı merkezli olduğunu ve daima İngilizce konuştuğunu söyler. Küreselleşme süreci post-fordist örgütlenme tarzının, yaşam tarzları ve pazarlamacılığın yoğunlaşması sonucunda, kitleli izleyici ve kitleli tüketicilere seslenen ve küçük gruplar tarafından üretilen içeriklere dayanmaktadır.

Kuzeyden Güneye, Batıdan Doğuya seyreden bu kültür ve güç akışı; sermaye, imge ve sembollerin, her türlü tüketim maddeleri, markalar ve medyanın yarattığı imaj/modalarla dolaşıma koyulmaktadır (Kırca, 2001, s.182). Bir kişi hem marka pantolon ve spor ayakkabılar giyerek,

AVM’lerde hamburger yiyerek, hatta Walt Disney çizgi filmi ya da Amerikan sabun köpüğü dizilerini seyrederek, hem de herhangi bir geleneksel kültürün tümüyle içinde kalabileceği düşüncesi tartışılabilir. Dünyanın birçok bölgesinde “Savaşma, Seviş” yazılı tişört giyen gençlerin daha önemli bir değişimi dile getiriyor olabilir. Rock müziği eşliğinde kendinden geçmesine dans eden bireyler ithal bir kültürü tüketirken etkilenmemesi olası değildir. Starbucks içerken ya da McDonald’s’ın sırasında beklerken modernliği ve popüler kültürü eleştirmek sadece bir ironi olarak kalmaktadır. McDonald’s bir hamburger ya da kafe sadece birer yiyecek ve içecek değildir. Çünkü McDonald’s ya da Disneyland gibi kültürel adacıkları birer ikonik kutsal göstergelerden oluşmaktadır. Hamburger yiyip, blucin pantolon ve spor ayakkabısı giyen, Walt Disney çizgi filmleri izleyen biri, geleneksel kültürün içinde ne kadar kalabilir. Hamburger bazen hamburger olsa da bunun ürettiği yeni kültürel değerler göz ardı edilemez. Bunun içinde tüketim, mutluluk ve yaşam formu vardır. Bütün bu yaşam formları çoğu zaman dizi ve seriyaller aracılığıyla karakterize edilmektedir (Kaçar, 2022, s.145). Dizi ve seriyaller tüketimi belirli yaşam biçimleri üzerinden izleyiciye dayatılır.

Medya metinlerin ürettiği; sembol, simge, tarz ve hikayeler, küresel olarak Amerikan popüler ürünleri, ulusaşırı şirketler aracılığıyla her yere yayılmaktadır. Söylenebilir ki dünya televizyonlarındaki programlar büyük ölçüde Amerika ve Hollywood kaynaklıdır (Demir, 2007, s.222). Thompson (2019, s.203) “eğlence alanında Hollywood’un ekonomik gücü uluslararası film ve TV programlarının dolaşımı üzerinde nüfuzunun sürdürdüğünü” söyler. Amerikan programları teknik kalite ve insanların birtakım duygularına hitap etmesi açısından genelde eleştirilse de çok fazla izlenmektedir. Çünkü çokuluslu medya ve iletişim sanayileri halkın sevkleri ve seçimlerinde önemli rol oynamaktadır. Onun için Amerikan ve Batı temelli kültür dünyanın en ücra köşelerine kadar ulaşmış durumdadır. “Hollywood filmleri, pop müzikler, ünlü sporcular ve McDonald’ın altın kemeri ile Nike’ın logosu gibi küreselleşme sembolleri Batı’nın dünyaya kültürel nüfuzunun belirtirleridir” (Kivisto, 2008, s.231). Coca-Cola, Adidas, Nike, McDonald’s, Starbucks, Disney, MTV, CNN vb. çeşitli şirketler tarafından yayılmaktadır. Bu şirketlerle sadece emtia ve hizmet satılmaz, aynı zamanda nesnelere kültürel anlam ve imgeleri de pazarlanmaktadır.

Durum komedileri, pop müzik ve diğer kitle iletişim araçları da hazcı değerleri ve maddi zenginlik arzusunu açıktan açığa dile getirmekte, böylece insanlar daha fazla tüketmeye yöneltilmektedir. Bu hazcı değerlerin ve maddi arzuların kaynağı Amerikan ve Batı kapitalizmi olsa da “popüler kültür alanındaki tek küreselleştirici güç Batı etkisi olduğu söylenemez. Örneğin, pembe dizilerde ve pop müzikte öncelikle Tayvan, Hong Kong, Singapur ve Japonya etkisi belirgindir (Yan, 2003, s.38). Hong Kong ve Tayvan’da üretilen popüler kültür ürünleri (pembe diziler ve aşk öyküleri), Çin ve Güney Kore’de önemli etkileri söz konusudur. Yani sıra günümüzde Türk pembe dizilerin Ortadoğu, Orta Asya, Balkan ve Araplar üzerinde küresel popüler yayılım etkisinden bahsedilebilir.

Medyanın dizi ve seriyaller yoluyla aşk ve cinsel özgürlük talepleri artırmakta, boşanma oranları yükseltmekte ve tek ebeveynli ailelerin sayısını artırmakta, tüketici hareketi ve meta fetişizm zafere ulaşmaktadır. Amerikan hızlı yemek zincirleri artmış, İngilizce eğitimi tutku halini almış ve “cool” olma yarışı kentli gençleri etkilemektedir. Artık tutku derecesinde yerel ve geleneksel kültürlerden bahsetmek imkânsızlaşmıştır. Yerel kültürlerin görünümüleri küresel kültür içerisinde melez bir görünüm kazanmıştır. Bütün bu kültürel değişimlerin adaptasyonunu sağlayan ve kültürü melezleştiren en önemli medya metinleri dizi ve seriyaller olduğu söylenebilir.

### **Amaç**

Dizi ve seriyallerin son yıllarda bireylerin yaşamlarında sosyo-kültürel olarak önemli etkisi olduğu düşünüldüğünde bu alanda ölçeklerin kullanılması daha geniş kitlelere ulaşılmasını sağlamaktadır. Alanyazın da Türk dizilerinin sosyo-kültürel etkisine yönelik iletişim bilimleri alanına yeni bir ölçek kazandırılmak amacıyla “Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu makalede Türk dizileriyle ilgili teorik alanda oluşturulan olgu ve kavramların ışığında hazırlanan soruların sosyo-kültürel olarak genelde Tunuslu gençlerin, özelde üniversite gençlerinin kültür aktarımı ve etkileşimine odaklanılmıştır. Bu çalışmanın özeldeki amacı Türk dizilerinden hareketle Tunuslu izleyicinin Türkiye ile ilgili genel tutum ve algısını



anlamak ve Türk dizilerinin Tunuslu gençlerin üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak ve etki araştırmalarında kullanılabilmesi için bir ölçek geliştirmektedir.

*şu varsayımlardan hareketle çalışma yürütülmüştür:*

- Türk dizileri uluslararası kültürel etkileşime katkı sağlamaktadır
- Türk dizileri uluslararası izleyicilerin duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını etkilemektedir.
- Tarihi diziler, Tunuslu gençlerin Türk tarihine ilişkin düşüncelerini olumlu biçimde etkilemektedir.
- Türk dizilerini izleyen Tunuslu gençlerin Türkiye'ye karşı sevgi ve sempatisi artmaktadır.
- Türk dizilerini izleyen gençlerin, Türkçe öğrenme istekleri artmaktadır.
- Gençlerin Türk dizilerini izleme alışkanlıkları ve dizileri benimseme durumları yaş, cinsiyet ve eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma Türk dizilerinin kültürlerarası etkileşim ve kültürleşmenin çeşitli değişkenler açısından ele alındığı tarama modeline tasarlanan bir araştırmadır. Tarama modeli sosyal bilimlerde en yaygın kullanılan veri toplama tekniğidir (Neuman, 2022, s.506). Tarama modelleri, geçmişte ya da devam eden durumları var olduğu şekliyle betimleyi amaçlayan araştırma yöntemidir (Karasar, 2012, s.77). Tarama modeli, araştırma sürecinde araştırılan konu, olay, nesne ya da bireyleri kendi koşulları içinde olduğu gibi değerlendirmeye çalışır. Tarama modelinde bilinmek istenen bir şey vardır ve araştırmacı onu değiştirme çabasına girmez. Araştırmacı bilinmek istenen şeyi sadece keşfetme çabasına girer. Dolayısıyla bu çalışmada tarama modelinin tercih edilmesinin nedeni; Türk dizilerinin yoğun bir şekilde izlenme nedenlerinin bir betimlemesini yapmaktır. Araştırmada betimsel verileri elde etmek için de, nicel araştırma ve ölçe yöntemi benimsenmiş ve veri toplama tekniğı olarak anket tekniğinden yararlanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni Tunus ülkesinin Tunus kentinde bulunan üniversite öğrencilerdir. Bu çalışmanın örnekleme de 2022-2023 Eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Tunus ülkesinin Tunus şehrinde bulunan Tunus El Manar Üniversitesinde aktif öğrenim gören önlisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerinden oluşmaktadır. Uygun örnekleme modeline göre tasarlanan bu çalışmada en az bir Türk dizisini izleyen öğrencilerle ölçek uygulaması yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde evrene genelleme gibi bir amaç söz konusu olmadığı için örneklemede "uygun örnekleme" metodu seçilmiştir (Balcı, 2006). Ölçek geliştirmeler de literatürde, özellikle değişkenlerin sayısı az, faktörlerin güçlü ve belirgin olduğunda 100 ile 200 arasındaki örnekleme büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002, s.480). Bu örnekleme büyüklüğü söz konusu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğı sağlamak için yeterli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın örnekleme ait nitelikler tablo 1'dedir.

Tablo 1. *Örnekleme İlişkin Demografik Veriler*

<b>Cinsiyet</b>	Kadın	141	67,1
	Erkek	57	27,1
<b>Yaş</b>	18-22	80	38,1
	23-27	49	23,3
	28-32	43	20,5
	33-37	13	6,2
	38 ve Üzeri	13	6,2
<b>Eğitim</b>	Önlisans	31	14,8
	Lisans	99	47,1
	Yüksek Lisans	62	29,5
	Doktora	6	2,9

Araştırma grubu cinsiyete göre bakıldığında grubu oluşturan 198 katılımcının %67,1' si (n=141) kadınlardan, %27,1' si (n=57) erkeklerden oluşmaktadır. Örneklem grubu içerisinde kadın katılımcıların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Yaşa göre incelendiğinde grubu oluşturan katılımcıların %38,1' ini 18-22 yaş, %23,3' ünü 23-27 yaş, %20,5' ini 28-32 yaş grubu, %6,2' sini 33-37 yaş, %6,2' sini 38 ve üzeri yaş oluşturmaktadır. Buna göre grup içerisinde 18-22 yaş katılımcıların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna göre grubu oluşturan katılımcıların %14,8 önlisans öğrencilerinden, %47,1 lisans öğrencilerinde, 29.5' i yüksek lisans öğrencilerinden ve 2.9' u doktora öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların %67,1' si kadınlardan, %27,1' si erkeklerden oluşmaktadır.

## İşlem

Ölçek geliştirme sürecinde belirli bazı adımlar izlenmiş olup ölçek geliştirme süreci şu aşamalara göre yapılmıştır.

1. Çalışmaya uygun bir ölçek bulmak için öncelikle ulusal ve uluslararası alanda geniş bir literatür taraması yapılmıştır.
2. Konu ile ilgili olduğu düşünülen ulusal ve uluslararası ölçekler incelenmiştir. Literatür taranırken çok az sayıda ölçek bulunmuş ve bulunan ölçekler daha çok tüketim odaklı ölçekler olmuştur. Bu çalışma tüketim dışında bir çalışma tasarımı yapmayı amaçlamıştır.
3. Literatür taranmasından sonra 80 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddeler Atatürk, Harran, İnönü, Mersin, İstanbul Ticaret Üniversitelerinde görev yapan, Türkçe, dilbilim, felsefe, iletişim, sinema, dizi/seriyal sosyoloji alanlarında uzman 8 akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Bu uzmanların görüşleri doğrultusunda madde sayıları 57' e düşürülmüştür ve maddelerin ifade biçimleri de düzenlenerek 5' li likert tipi ölçek formu hazırlanmıştır.
4. Arapçaya çevrilen ölçek formunun, Arapça dilinde rahat anlaşılması için Mısır ve Tunus Üniversitelerindeki akademisyenler ve Arapça bilen dilcilere gönderilmiştir. Anketin Arapça dil uygunluğu sağlandıktan sonra, ana dili Arapça olan 10 gençle mülakat yapılarak maddelerin anlaşılabilirlik düzeylerine bakılmıştır. Daha sonra anket formu 20 Tunuslu öğrencinin ölçeğin cevaplamaları istenmiş ve anket sorularıyla ilgili görüşleri alınmıştır. Anket maddelerinin anlaşılabilirliği ve anlamlarıyla ilgili bir problem olmadığı anlaşılınca pilot çalışmaya geçilmiştir.
5. Pilot çalışmada madde sayısının 3 katından fazla deneğe ulaşılmıştır. Yani 57 maddelik ölçek için 203 kişilik bir örneklem grubu ölçek sorularını cevaplamıştır. Analiz aşamasında 198 kişinin verilerine göre analiz yapılmıştır ve analizler sonucunda 20 maddelik 4 boyutlu bir ölçek elde edilmiştir.

## BULGULAR

Bu çalışmanın istatistiksel bilgileri, bilgisayar ortamında istatistiksel analizlerin kullanıldığı programlarla elde edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik testlerini IBM SPSS statistics 21 ve IBM SPSS Amos 26 Graphics programları kullanılarak bulgular elde edilmiştir.

Veri analiz edilirken belirli istatistiksel sırayla yapılmış ve katılımcılardan elde edilen verilerin parametrik testlere uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu kapsamda verilerin normallik ve homojenlik ölçütlerini sağlayıp sağlamadığına yönelik analizler yapılmıştır. Yapısal geçerliliğin sınanmasında, açıklayıcılığı göz önünde bulunduran Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) ait bulguların, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanması ölçeği daha kullanışlı ve geçerli hale getirmektedir. Bu analizlerden sonra ölçeğin uyum indekslerine bakılmış ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan analizlerden hareketle istatistiksel olarak uygun ve uyumlu bir ölçek elde edilmiştir.

## Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliği, ölçme araç ve yöntemlerin kapsam ve içeriklerine bakarak varılan geçerlik yargısına denir. Kapsam geçerliliği testteki bir maddenin ölçme aracına ne kadar hizmet ettiği ile ilgilidir (Taşdemir, 2011, s.45). Kapsam geçerlilik ile ölçmek istenen maddelerin nitelik ve nicelik

olarak ölçülmesinde yeterli olup olmadığının göstergesidir. Bunun içinde kapsam geçerlik için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda madde formunun değerlendirilmesi için kültür ve medya alanlarında uzman 8 akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Madde değerlendirme formu, maddelerin uygunluk dereceleri “Hiç Uygun Değil (1)”, “Kısmen Uygun (2)”, “Uygun (3)” şeklinde hazırlanarak her madde puanlamasına uygun bir şekilde ölçek maddeleri son hali hazırlanmıştır.

### Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

Çalışma grubuna, uygulanan ölçeklerin alt boyutlarında elde edilen verilerin genel örüntüsüne ilişkin betimsel değerler Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. *Betimsel İstatistikler*

Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
DSUIÜEÖ	198	71,12	13,5	38	99	-,195	-,509
Faktör1	198	11,70	2,5	4	15	-.500	-.450
Faktör2	198	14,71	3,4	4	20	-.536	-.075
Faktör3	198	14,71	3,8	4	20	-.508	.146
Faktör4	198	30,60	7,4	12	45	-.058	-.562

*DSUIÜEÖ: Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeği*

Veri setinin normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığını belirlemek için basıklık (kurtosis), çarpıklık (skewnes) değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ya da basıklık ortalamasının  $\pm 1.95$  aralığında kalıyorsa toplam değerlerin %95’inin içinde bir değere sahip demektir (Can, 2019:85). Buda dağılımı bozan %5’lik uç değerler arasında değildir demektir. Literatüre bakıldığında basıklık ve çarpıklık değerleri kabul edildiği  $\pm$  aralık referans değerleri değişmektedir. Basıklık çarpıklık değerlerinin George ve Mallery (2019) göre  $\pm 2$  aralığında yer alması veri setinin normal dağılıma sahip olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin normallik katsayısı  $\pm 1$  aralığında olması normal dağılım ölçüsü açısından önerilmektedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2015, Şancan, 2005). Bu çalışmada da basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında yer alması verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 2’de uygulanan ölçeğe ait betimsel istatistikler hareketle Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeğinin puan ortalaması  $\bar{X}=71,12\pm 13,5$  olarak bulunmuştur (Tablo 2). Alt boyutlarında faktör 1 boyutu puan ortalaması  $\bar{X}=11,70\pm 2,5$ , faktör 2 boyutu puan ortalaması  $\bar{X}=14,71\pm 3,4$ ; faktör 3 boyutu puan ortalaması  $\bar{X}=14,71\pm 3,8$ , faktör 4 boyutu puan ortalaması  $\bar{X}=30,60\pm 7,4$  olarak bulunmuştur (Tablo 2).

### Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için toplanan veriler bilgisayar ortamında düzenlendikten sonra uç değer, normallik, doğrusallık, eksik veri ve multicollinearity analizleri yapılmıştır (Pallant, 2013). Veri setinin normallliğini etkileyecek düzeyde uç değere sahip olan veriler veri setinden çıkarılmıştır.

Bir ölçeğin yapı geçerliliğini test etmekte AFA ve DFA olmak üzere genellikle iki faktör analizi yapılmaktadır. Ölçeğin örtük yapısı AFA ve model uyumu DFA ile incelenmiştir. AFA bir ölçekte yer alan maddelerin kaç boyutta yer aldığını ve hangi maddenin hangi boyut altında toplandığını belirlemeye dönük bir teknik olarak kullanılırken; DFA ise, AFA ile belirlenen örtük yapının doğrulanması amacıyla kullanılmaktadır (Seçer, 2015:78). Bu bağlamda geliştirilmeye çalışılan *Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeğinin* yapı geçerliliği AFA ve DFA ile sonuçlar aşağıda verilmiştir.

### Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Faktör analizi sonucunda elde edilen veriler geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına istatistiksel bir yol sunar. Faktör analizi, faktör yapısını ortaya çıkarmak ya da daha önceden kestirilen faktör yapısını doğrulamak amacıyla uygulanır (Çokluk, Şekerçioğlu & Büyükoztürk, 2014:177). AFA sonucunda çalışma grubundan toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri yapılmış ve KMO .902 ve Barlett küresellik testi  $\chi^2$  değeri ise, 2304,519 ( $p < .001$ ) olarak bulunmuştur. KMO'nun değeri .60'tan yüksek, Barlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2020; Karagöz, 2016; Pallant, 2013; Seçer, 2015). Analizlerde faktörlere ait her bir değişkene ait faktör varyansı maddelerin faktör yükleri ve açıklanan varyansların faktörlerin belirlenmesinde .40 ve üzeri değerlerin faktör yapısına bakılmıştır.

Bir maddenin faktör yük değerinin düşük olması o maddenin bulunduğu faktörün istenilen derecede kadar güçlü olmadığını gösterir. Literatürde, bir maddenin faktör yük değeri için asgari büyüklüğü 0.30 olması yönünde yaygın bir görüş mevcuttur, fakat bu büyüklüğün 0.40 olması gerektiğini savunan kuramcılarda vardır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2014:194). Bu çalışmada birden fazla faktörde yer alan maddelerin binişik madde olmaması için yükler arası farkın .10 'dan büyük olması gerektiği kriteri ölçüt alınmıştır (Seçer, 2017:163). Ayrıca; AFA'da maksimum olabilirlik tekniği ve promax döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 3. *Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeğinin Madde Analizleri, Madde Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonu*

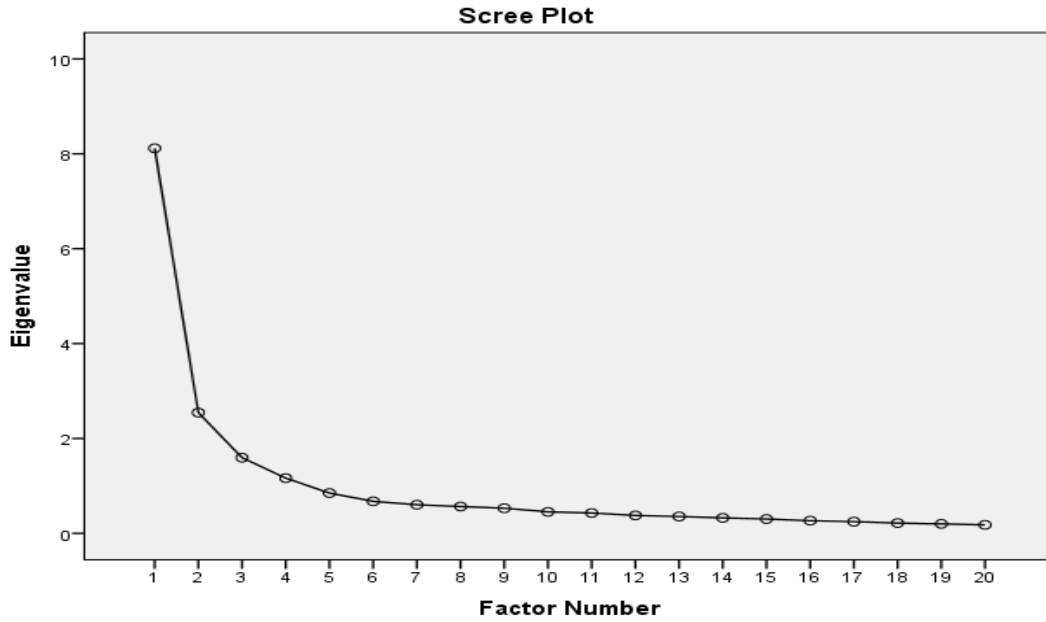
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	Madde Toplam Korelasyonu
Madde 14	,882				,643
Madde 13	,833				,642
Madde 12	,772				,558
Madde 19	,730				,538
Madde 16	,660				,540
Madde 18	,649				,595
Madde 20	,648				,474
Madde 17	,526				,404
Madde 15	,450				,471
Madde 9		,923			,748
Madde 10		,838			,741
Madde 8		,717			,723
Madde 11		,647			,562
Madde 4			,820		,618
Madde 5			,794		,665
Madde 6			,716		,555
Madde 7			,519		,558
Madde 2				,870	,765
Madde 3				,805	,686
Madde 1				,669	,419
Özdeğer	8.118	2.546	1.595	1.164	-
Açıklanan varyans	22.035	13,999	13,253	10,247	-
Açıklanan toplam varyans					59,534
KMO/ $X^2$					.902/ 2304,519 ( $p < .001$ )

Ölçeğin her bir madde için faktör yüklerinin .45 ile .92 arasında değiştiği ve en az .40 olma kriterin sağlamakta olduğu görülmektedir. Buna ek olarak her boyutun en az %5 varyans açıklaması gerektiği öne sürülmektedir (Can, 2019, s.318). Söz konusu üç faktörün her birinin açıkladığı varyansın %5'in üstünde olduğu da görülmektedir.

Ayrıca AFA sonucunda, faktör yüklerinin düşük olduğu belirlenen 37 madde ölçekten atılmış ve kalan 20 maddede toplam varyansın %59,534'ünü açıklayan 4 faktörlü ve 20 maddeden oluşan bir yapıyı barındıran bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek Türk dizilerinin sosyo-kültürel etkilerinin toplam varyansın %59,534'ünü açıklamaktadır. Bu faktörlerin birincisi 9 maddeden oluşan ve toplam varyansın %22,035'ini açıklayan psiko-sosyal, ikincisi 4 maddeden oluşan ve toplam varyansın 13,999'ini açıklayan dinsel, üçüncüsü 4 maddeden oluşan ve toplam varyansın %13,253'ünü açıklayan tarihsel, dördüncüsü 3 maddeden oluşan ve toplam varyansın %10,247'ünü açıklayan dilsel alt boyuttan oluşmaktadır. Faktörlerin isimlendirilmesi tablo 4'tedir.

Tablo 4. Faktörlerin İsimlendirilmesi

1.Faktör	➔	<i>Psiko-sosyal</i>
2.Faktör	➔	<i>Dinsel</i>
3.Faktör	➔	<i>Tarihsel</i>
4.Faktör	➔	<i>Dilsel</i>



Scree Plot Grafiği (Faktör Analizi Çizgi Grafiği)

İstatistiklerde özdeğer (eigenvalues) 1'den büyük olan faktörler anlamlı kabul edilmektedir (Kalaycı, 2010, s.322). Can (2019, s.318) Joliffe'nin yaklaşımından hareketle özdeğerleri 0,7 büyük olanlar, faktör olarak ele alınabileceğini belirtir. Bu ölçeğin scree pilot tablosunda kestirim noktası ve öz değerleri 1'in üzerindeki kısımlar incelendiğinde 4 boyutlu bir ölçekten oluştuğu görülmektedir.

Tablo 5. Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Analiz sonucu

	1	2	3	4
Psiko-sosyal	1,000	,540	,497	,480
Dinsel	,540	1,000	,643	,292
Tarihsel	,497	,643	1,000	,224
Dilsel	,480	,292	,224	1,000

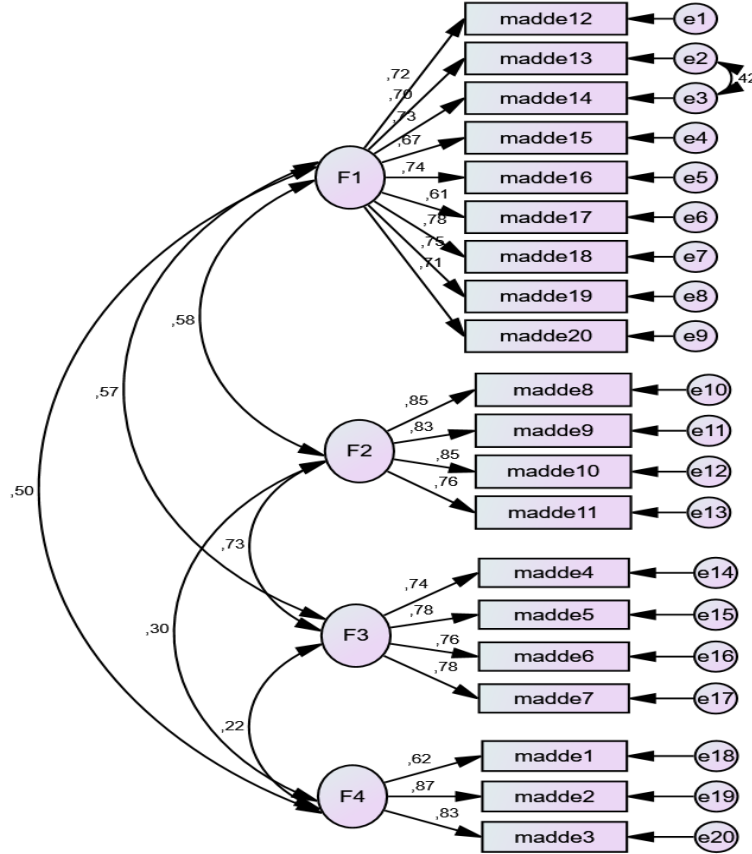
Tablo 5 incelendiğinde dizi ve seriyallerin uluslararası izleyiciler üzerindeki etkisi ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir. Elde edilen veriler ölçeğin alt boyutları

arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğunu ve ikili korelasyon değerleri düşük olduğundan çoklu bağıntı probleminin bulunmadığı (Seçer, 2017) söylenebilir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonucu ortaya çıkan faktör yapısının iyi uyum verip vermediğini test etmek için DFA yapılmıştır (Şekil 1).

Şekil 1. DFA Sonuçları



Şekil 1 incelendiğinde 20 madde ve dört alt faktörden oluşan dizi ve seriyallerin uluslararası izleyiciler üzerindeki etkisi ölçeğinin DFA sonucunda uyum değerlerinin istenilen kriterleri sağladığı ve modelin uyumlu olduğu görülmektedir. DFA’da AGFI için >.85; GFI ve CFI için >.90, RMSEA ve SRMR için <.08  $\chi^2/sd$  için <3 kriterleri ölçüt alınmıştır. Ölçeğe ait uyum iyilik indeksleri tablo 6’dadır.

Tablo 6. Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeğinin Uyum İyilik İndeksleri

$\chi^2 / Sd$	AGFI	GFI	CFI	TLI	IFI	RMSEA	SRMR
2.87	.850	.855	.931	.920	.932	0.06	.065

Mevcut analizde, RMSEA= 0.06, CFI= .931, TLI= .920, IFI=.932, GFI=.855 olarak hesaplanmış ve değerlerin genel olarak veri ile DSUIÜEO faktör yapısı arasında kabul edilebilir düzeyde uyumludur.

Bu değerlerin kabul edilebilir düzeylerine ilişkin kriterler literatürde kabul edilen şu referanslar göz önünde bulundurulmuştur. Modele ilişkin ki-karenin serbestlik derecesi 3'ten düşük oranlar iyi; 5'ten daha düşük oranlar ise kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014). AGFI değerinin ,85 ve üzerindeki değerler kabul edilebilir; ,90 ve üzerinde değerlerin ise modelin iyi bir uyum derecesine sahip olduğunu (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003), CFI değerinin ,90 ve üzerinde değer (Raykov ve Marcoulides, 2006) aldığıında modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. RMSEA değerinin ,05 ile ,08 arasında değerlerde olması ise modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu (Marcoulides & Schumacker, 2001), SRMR değerinin ,08 ile daha küçük değerler alması ise kabul edilebilir değerlerdir (Tabachnick & Fidell, 2013). Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeğinin literatürdeki referanslarla da uyumlu olduğu görülmektedir.

### Güvenirlilik Analizi

Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeğinin güvenirliğini incelemek için yapılan iç tutarlık sonucu aşağıdaki tablodadır.

Tablo 7. *Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeğinin Güvenirliğine Dair Bulgular*

Alt Boyutlar	İç tutarlılık
Psiko-Sosyal	.809
Dinsel	.848
Tarihsel	.891
Dilsel	.904
Toplam Ölçek	.921

Tablo 7 incelendiğinde Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeğinin Cronbach alpha iç tutarlılık (internal consistency) katsayısı .92 olarak bulunmuştur. "İç tutarlılık, ölçekteki her soruya verilen cevapların ölçeğin tümüne verilmiş olan cevaplarla tutarlı ve uyumunu ifade eder" (İslamoğlu ve Alınacı, 2019, s.159). Psiko-sosyal alt boyutunun Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .80, dinsel alt boyutunun Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .84, tarihsel alt boyutunun Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Son olarak dilsel alt boyutunun Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .90 bulunmuştur. Bu sonuçların ölçek geliştirme çalışmalarında kabul edilen .70 ve üzerinde bir değer olduğu (Seçer, 2017; Pallant, 2013) sonuç olarak ölçeğinin güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir seviyede olduğu ifade edilebilir. Buna göre, ölçek formunun katılımcı öğrencilerin, Türk dizilerine yönelik tutum, algı ve davranış düzeylerini ölçmek için yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu belirtilebilir.

### TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeği kapsam geçerliliği, faktör yapısı, uyum indeksleri açısından bir uyumsuzluk teşkil etmediği ve uyum indekslerinin ölçek geliştirme kriterlerini sağladığı görülmektedir. Beşli likert tipi olarak hazırlanan ölçek kapsam geçerliliği için alanda uzman kişilerin görüşlerine başvurularak 57 maddelik bir taslak form hazırlanmıştır. Hazırlanan formun Türkçe ve Arapça dil yeterliliği sağlandıktan sonra iki ayrı öğrenci grubu üzerinde yüz yüze pilot uygulama yapılmıştır. Daha sonra pilot uygulamada alınan dönütlere göre ölçek formunun son hali hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçeğin Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde etik kurul izni alındıktan sonra ölçeği gönüllü olarak 203 kişi cevaplamıştır.

Literatür tarandığında Türk dizilerinin uluslararası etkisine yönelik bir ölçek formunun olmaması bu çalışmayı önemli ve özgün kılmaktadır. Ayrıca çalışmanın ölçek geliştirme süreçleri literatürde geliştirilen ölçeklerle uyumlu olduğu ve ölçeğin geçerlilik, güvenirlik kriterlerine uyduğu görülmektedir. Çalışmanın DFA, AFA ve güvenirlik çalışmaları yapılarak 20 maddelik dört boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları olan psiko-sosyal, dinsel, tarihsel ve dilsel boyutları daha önce Türk dizileriyle ilgili yapılmış literatür çalışmalarından hareketle

isimlendirilmiştir. Dizi ve seriyallerin etkisine yönelik geliştirilen bu ölçek, televizyon dizileri yoğun bir izleyici talebiyle, izleyicilere günümüze ve gerçeğe dair algıları yorumlayabilme, tasarlayabilme imkânı sağlamaktadır.

Dizilerin hayatımızda yoğunlaşmasıyla birlikte, televizyon ve gerçeklik algısı, izleme alışkanlıklarımız, bilgilenme biçimlerimiz, tüketim alışkanlıklarımızı da değiştirmektedir. Diziler; hayata dair izlekler sunmanın yanında tarihi konularla bugünü ve yarını anlamamıza rehberlik etmekte, sosyal yaşamımızı neredeyse bütün yönleriyle etkilemekte ve hayatımıza dair birçok duygunun şekillenmesine neden olmaktadır. Günümüzde dizilerin etki alanları düşünüldüğünde dizilerin sadece kitlelerin eğlendirilmesi ile sınırlı olmadığı, aynı zamanda kitleleri eğlendirirken anlatılan hikâyeler ile izleyicilerin duygularına hitap ettiği, onların tutumlarını, düşüncelerini, kararlarını ve davranışlarını etkilediği bilinmektedir. Bu çalışmada da televizyon dizilerinin sosyo-kültürel etkisine yönelik alan çalışmasına katkı sağlaması için geliştirilen ölçek alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Türk dizilerinin uluslararası etkisine yönelik bir ölçeğin geliştirilmemiş olması iletişim bilimleri açısından bir eksikliklerdir. Türk dizileri son dönemlerde akademi de ve siyasal alanda herkesin ilgisini çekmektedir. Türk dizilerinin etkisi birçok siyasetçinin söylemlerine de yansımaktadır. Bu yönden Turizm ve Kültür Bakanı Mehmet Nuri Ersoy; “125 ülkeden ortalama 5 bin kişinin Türk Dizileri ve Türkçe Saha Araştırması'na katılanların, Türkçe öğrenmeye isteklerini artıran temel motivasyonun Türk dizileri olduğunu belirtmiştir” (RTÜK, 2022). Türk dizilerinin Türkçeyi yaygınlaştırmasına yönelik farklı birçok akademik çalışmada bu sonucu doğrulamaktadır. Arbatlı ve Kurar (2015) çalışmalarında katılımcıların Türk dizilerinin internet üzerinden orijinal dilinde tercih edilmesinde Türkçe öğrenme istekleri ve televizyonda yayınlanan dizilerin kötü dublajın etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Türk dizilerinin sosyo-kültürel etkisine yönelik yapılan çalışmalarda Türk dizilerinin Türkçe'nin yaygınlaşmasında etkili olduğu birçok görüşme ve anket çalışmalarında öne çıkmaktadır. Farklı bölge ve ülkelerde elde edilen bulgulardan hareketle Türk dizilerinin Türkçenin yaygınlaşmasında önemli katkı sağladığı görülmektedir. Arık ve Çelik (2019) Kırgızistan örneğinden hareketle Türk dizilerinin Türkçenin yaygınlaşmasında katkısı olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Arık ve Çelik (2019) “Türk dizileri Türkçe öğrenme isteği oluşturdu” önermesine %94,4 oranında “evet” cevabı verildiği sonucuna ulaşmıştır.

Şu ana kadar yapılan çalışmalar ve bu ölçek geliştirme sürecinde Türk dizi ve seriyallerin önemli bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Televizyon dizi ve seriyalleri kültürel süreçleri etkilemenin yanı sıra, bir zaman aktarıcısıdır. Ancak Türk dizilerini izleyen diğer birçok ülkenin insanları, Türk dizilerinde kendi yaşamlarından kesitler bulmakta, arkadaşlarının benzer hikayelerini izlemekte, çevrelerindeki insanların yaşamlarını dizilerden deneyimlemektedirler. Zira; toplumsal ve kültürel anlamda, Türkiye ve Tunus toplumu kültürleri arasında mevcut bir uyum olduğu için, Türk dizilerine olan ilgi artmaktadır. Bundan dolayı Türk dizileri yoğun bir şekilde izlenmektedir. Bunun sonucunda Türk dizileri, Türk ve Türkiye algısı, din, dil, tarih, mekân, mimari ve sanat algısı gibi pek çok hususta olumlu değişimlere sebebiyet vermektedir. Ayrıca yukarıda ortaya atılan varsayımların izleyicilerin cevaplarıyla somutlaştığı söylenebilir. Türk dizileri uluslararası kültürel etkileşime katkı sağladığı, uluslararası izleyicilerin duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını etkilediği, Türk tarihine ilişkin düşüncelerini olumlu biçimde etkilediği, Türkiye'ye karşı sevgi ve sempati oluşturduğu ve Türkçe öğrenme taleplerini artırdığı bulgularına ulaşılmıştır.

Türk dizilerinin Tunus'ta çok fazla izlenmesinin ana nedeni kültürel yakınlıktır. Kültürel yakınlığının en temel sebebi Osmanlı Devleti döneminde Tunus ile başlayan ilişkilerin olumlu bir seyirde devam etmesi etkisi vardır. Tunus'ta Osmanlı Devleti'nden kalan tarihi ve mimari eserler, adetler, gelenekler ve alışkanlıklar günümüze kadar ulaşmaktadır. Katılımcıların ölçeğin tarihsel boyutu Türkiye ve Tunus toplumunun geçmiş tarihi bağlarını ortaya koymak açısından önemlidir. Tarihi anlatan Türk dizileri geçmişten gelen tarihsel yakınlığı artırmakta ve Türklerin tarihine olan ilgiyi artırmaktadır.

Türk dizilerinin uluslararası alanlarda izlenmesini etkileyen en önemli kültürel etmenlerinden biri de dindir. İki ülkenin Müslüman olması, ortak değerlere sahip olması Türk dizilerinin sevilerek ve



beğenilerek izlenmesine neden olmaktadır. Tunuslu izleyiciler, Türk oyuncularını diğer ülke oyuncularına göre kendilerine daha yakın bulmaktadırlar. Tarihsel, dinsel ve kültürel yakınlık Türkiye ve Tunus toplumunun benzer duygulara sahip olmasının da nedenidir. Ayrıca Türkiye modern bir Müslüman toplum olma çabası, sosyal ilişkilerin benzerliğinin (büyüğe saygı, aile bağları, evlilik dışı ilişkilerin tasvip edilmemesi, vb.) Türkiye ve Türk dizilerine olan sevgiyi ve sempatiyi artırmaktadır. Dizilerde kültürel yakınlığın yanında kadınların toplumsal yaşamdaki rolü çoğu zaman iyi gösterilmesi kadın izleyicilerin ilgisini cezbetmektedir. Türk dizilerinin, Müslümanların çoğunlukta olduğu ve İslami değerlerin ön planda olduğu bir ülkede çekilmesi; doğu yaşam tarzı ile batı yaşam tarzını harmanlayarak vermesi, geleneksel ve modern yaşam tarzının birlikteliğinin gösterilmesi diziye olan ilgiyi artırmaktadır.

Bütün bunlardan hareketle dünyanın farklı coğrafyalarının farklı sosyokültürel ekosistemleri içerisinde dizilerin önemli derece etkisi olduğu söylenebilir. Türk dizileri farklı ülkelerde ulusal kamu diplomasisi ve kültürel diplomasi faaliyetlerinin yürütülmesinde en etkili yumuşak güç olduğu anlaşılmaktadır. Diziler farklı ülkelerin kurumları ile kültürlerarası stratejik iletişim ve etkileşim faaliyetlerini artırmaktadır. Bu çalışmanın genel bir değerlendirilmesi yapıldığında Türk dizileri uluslararası alanda Türk kültürüne, Türkçeye ve Türkiye'ye yönelik yakınlaştırıcı bir etki oluşturmaktadır. Ayrıca dizilerle sunulan içeriklerle kültürel, ekonomik, siyasi, askeri ve ulusal güvenlik bağlamları ile küresel bir Türkiye algısının inşasına katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmadan hareketle şu öneriler yapılabilir. Medya planlamacıları, kültür politika ve kültürel diplomasiyi yürütenlerin ve ulusal markaların göz önünde bulundurulması gerekenler; Türk dizileri Türkçeyi yaygınlaştırdığı, Türk Kültürüne ve Türkiye'ye yönelik asimetrik çekim etkisi yaratacak seviyede önemli bir güce sahip olduğu bu durum da Türkiye'ye farklı alanlarda iletişim imkânı sağlamaktadır. Dizilerin özgün içeriklerle üretilmesi Türkiye'ye önemli ekonomik ve kültürel faydalar sağlayacaktır.

## Ek Bilgi

\* Bu çalışmadaki kültür ile ilgili tanım ve bazı istatistiksel bilgiler doktora tezinden alınmıştır.

## KAYNAKLAR

- Arbatlı, M. S., Kurar, İ. (2015). Türk dizilerinin kazak-türk kültürel etkileşimine ve Türkçenin yaygınlaşmasına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(2), 31-48.
- Arık, İ., Çelik, F. (2019). Türk dizilerinin orta asya türk cumhuriyetlerinde türkçe öğrenmeye etkisi (Kırgızistan örneği). *Journal Of International Social Research*, 12(64), 677-691.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Yayıncılık.
- Bauman, Z. (2004). *Sosyolojik düşünmek*. (Çev. Abdullah Yılmaz). Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2020). *Akışkan hayat*. (Çev. Akın Emre Pilgir). Ayrıntı Yayınları.
- Berger, L., B. (2003). Küreselleşmenin kültürel dinamikleri. (Çev.: Ayla Ortaç), Peter L. Berger-Samuel P. Huntington (Ed.). *Bir küre bin bir küreselleşme: çağdaş dünyada kültürel çeşitlilik*, içinde (ss.9-28). Kitap Yayınevi Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015). *Televizyon üzerine*. (Çev. Alper Bakım). Sel Yayınları.
- Bozkurt, V. (2017). Küreselleşme ve kültür. Mevlüt Özben (Ed.), *kültür ve toplum*, içinden, (ss. 83-103). Bilge Yayınları.
- Bulut, Y (2019). Siyaset, kültür ve siyasal kültür. Mevlüt Özben (Ed.). *kültür ve toplum*, içinden, (ss.111-131). Bilge Kültür-Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2020), *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.

- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi [quantitative data analysis in scientific research process with SPSS]*. Pagem Akademi.
- Çakır, M. (2014). *Görsel kültür ve küresel kitle kültürü*. Ütopya Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Yayıncılık.
- Cuche, D. (2013). *Sosyal bilimlerde kültür kavramı*. (Çev. Turgut Arnas). Bağlam Yayıncılık.
- Demir, V. (2007). “Küreselleşme ve bir manipülasyon aracı olarak medya”, Vedat Demir ve Pınar Eraslan Yayınoğlu (Ed.). *İletişim yansımaları: gerçekler ve uygulamalar*, İçinde (ss. 215-233) Anahtar Kitabevi.
- Eagleton, T. (2019). *Kültür*. (Çev.: Berrak Göçer). Can Yayınları.
- Erdoğan, İ., Korkmaz, A. (2005). *Öteki kuram: kitle iletişim kuram ve araştırmalarının tarihsel ve eleştirel bir değerlendirilmesi*. Erk Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2011). *İletişimi anlamak*. Pozitif Yayınları.
- Featherstone, M. (2014). “Kültürel tüketim, tüketim ve kültürel alanın gelişmesi”. (Çev. Cumhuriyet Atay), Richard Münch, Neil J. Smelser (Ed.). *Kültür kuramı*, içinden (ss.313-345), Pales Yayınları.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step By Step: A Simple Guide And Reference*. Routledge.
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve kültür*. Remzi Kitabevi.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün abc'si*. Yapı Kredi Yayınları.
- Hall, S. (1998). “Yerel ve küresel: küreselleşme ve etniklik”. (Çev. Gülcan Seçkin-Ümit Hüsrev Yolsal), Anthony D. King (Der.), *Kültür, küreselleşme ve dünya-sistemi* içinden (39-63). Bilim-Sanat Yayınları.
- İslamoğlu, A. H. & Alnaçık, Ü. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Beta Yayınevi.
- Kaçar, F. (2022). *Yurt dışında yayınlanan Türk dizilerinin sosyo-kültürel etkileri: Tunus örneği*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi. Kalaycı, Ş. (Ed). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (ss.321-335). Asil Yayın Dağıtım.
- Kırca, S. (2012). Medya ürünlerinin küresel yayılımı yerleştirilmesi: ulusaşırı kimliklerin yaratılması. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 4 (15), 177-188.
- Kıvısto, P. (2008). *Sosyolojinin temel kavramları*. (Çev. İhsan Çapçioğlu-Sefer Yavuz). Birleşik Yayınları.
- Konyar, H. (2011). *Türkiye’de medya endüstrisi ile kurulan kültürel farklılıklar*. Ütopya Yayınları.
- Leech, N. L. & Barrett, K. C., Morgan, G. A. (2014). *IBM SPSS for intermediate statistics: use and interpretation*. Routledge.
- Marcoulides, G. A., & Schumacker, R. E. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum.
- Mardin, Ş. (1997). *Din ve ideoloji*. İletişim Yayınları.

- Neuman, W., L. (2022). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev. Özlem Akkaya). Siyasal Kitabevi.
- Özlem, D. (2000). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. İnkılap Yayınları.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. Open University Press.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling (2.b.)*. Lawrence Erlbaum.
- Robertson, R. (1999). *Küreselleşme (toplum kuramı ve küresel kültür)*. (Çev.: Ümit Hüsrev Yolsal). Bilim ve Sanat Yayınlar.
- RTÜK (2022). <https://www.rtuk.gov.tr/turk-dizilerinin-turkce-ve-turk-kulturunu-yakinlastirici-etkisi-calismasi-basina-tanitildi-4326>
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı yayıncılık.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Seçkin.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6.b.). Pearson.
- Taşdemir, M. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Sohbet Kitabevi Yayınları.
- Thompson, J., B. (2019). *Medya ve modernite*. (Çev.: Serdar Öztürk). Kırmızı Yayınları.
- Türkoğlu, N. (2015). *İletişim bilimlerinden kültürel çalışmalara toplumsal iletişim: tanımlar, kavramlar, tartışmalar*. Karahan Kitabevi.
- Tylor, E., B. (1891). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*. In Two Volumes. Vol. I., Third Edition, Revised. John Murray, Albemarle Street.
- Uygur, M. (1996). *Kültür kuramı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Yan, Y. (2003). Çin'de devlet ve kültürel geçiş süreci. (Çev.: Ayla Ortaç), Peter L. Berger- Samuel P. Huntington (Ed.). *Bir küre bin bir küreselleşme: çağdaş dünyada kültürel çeşitlilik*. İçinde (28-56) Kitap Yayınevi Yayınları.
- Williams, R. (1993). *Kültür*. (Çev.: Suavi Aydın). İmge Yayınları.
- Williams, R. (2001). Teknoloji ve toplum. (Çev. Aytaç Yıldız), *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 4 (15), 227-239.

### Extended Abstract

Television series and serials have transcended their roles as mere entertainment in modern societies to become significant cultural forces. Their narratives and portrayals wield considerable influence over public consciousness, shaping cultural discourses and often presenting a version of reality that is perceived as more authentic than actual life. These portrayals form complex structures of political, religious, and linguistic ideologies that resonate globally, steering societal values and behaviors, influencing individual lives, and forging role models within diverse cultural landscapes. As such, the impact of TV series extends far beyond simple viewership to become a dialectical component of cultural life, leading societies toward a serialized perception of existence, enriched with varied cultural symbols and meanings. The mass medium of television plays a pivotal role in the socio-cultural development of individuals, making it imperative to understand and quantify the international impact of Turkish TV series. Specifically, recent years have seen Turkish TV series significantly influence various global societies, notably affecting the language, religion, historical understanding, and cultural practices of Tunisian youth. This underscores the necessity of developing a

specialized scale to measure the motivations behind watching Turkish TV series and assess their broader cultural implications. Amidst the burgeoning international popularity of television series, which have seen a marked improvement in quality and an increase in viewership, understanding the reasons behind their consumption becomes crucial. Despite existing research methods like interviews, focus group discussions, and content analysis providing insights into the effects of Turkish series, the absence of a dedicated scale to measure these impacts represents a notable gap in research. This study aims to address this gap by introducing a scale to evaluate the socio-cultural and socio-psychological effects of Turkish TV series, particularly focusing on their reception within the Arab world and North African countries. The study embarked on a field survey among Tunisian university students to explore their viewing motivations, cultural transmissions, and the effects of Turkish series broadcast on Tunisian Television. Tunis El Manar University students formed the sample group for this investigation. Through a comprehensive literature review and subsequent item pool creation, which initially comprised 80 items informed by international interviews and surveys, the scale was refined to 57 items after expert academic evaluation. Ensuring linguistic compatibility in Turkish and Arabic, the scale was then applied to a diverse group of 203 students, spanning associate to graduate levels, for the 2021-2022 academic period. This process culminated in a validity and reliability assessment of the scale, resulting in a four-dimensional scale (psycho-social, religious, historical, linguistic) that encapsulates 59.534% of the total variance across the remaining 20 items. The methodology adhered to the 'screening' model prevalent in social sciences, benefiting significantly from the researcher's extensive work on TV series in Tunisia and his doctoral thesis on the subject. The meticulous process of scale development, dimension sizing, and naming underscores the study's comprehensive approach to measuring the international impact of Turkish TV series. This field study not only contributes a novel scale to the field but also provides a nuanced understanding of how Turkish television series mold perceptions of Turkey, influencing the socio-cultural and psychological landscapes of international audiences, particularly among Tunisian youth.

## Ek 1:

Dizi ve Seriyallerin Uluslararası İzleyiciler Üzerindeki Etkisi Ölçeği	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Türk dizileri Türkçemin gelişimine fayda sağlamaktadır.					
2. Türk dizilerinde geçen Türkçe kelimeleri günlük hayatta kullanırım.					
3. İzlediğim Türk dizilerindeki söz kalıpları (replikleri) veya esprileri gündelik hayatımda kullanırım.					
4. Türk dizilerini izlemek tarihi hafızama katkıda bulunur.					
5. Ortak tarihsel bağlardan dolayı Türk dizilerini izlerim.					
6. Türk Tarih dizileri, Türk tarihine olan merakımı artırmaktadır.					
7. Türk tarih dizileri, Türklerle ilgili düşüncelerimi olumlu yönde pekiştirmektedir.					
8. Türk dizilerini ortak dinsel değerlerden dolayı izlerim.					
9. Türk dizilerinde dinle ilgili içerikler ilgimi çekmektedir.					
10. Türk dizilerinde Müslümanlara ait kullanılan dini simge ve semboller Türk dizilerini izlememde etkili olur.					
11. Müslüman kimliğimden dolayı Türk dizilerini izlemeyi tercih ederim.					
12. Türk dizilerinde geçen karakter isimlerini kendi çocuğumda kullanmak isterim.					
13. İzlediğim Türk dizilerindeki davranış kalıplarını gündelik hayatımda kullanırım.					
14. Türk dizilerindeki oyuncularını hareketlerini, tavır ve davranışlarını gündelik hayatımda kendime rol-model alırım.					
15. Türk dizileri gündelik alışkanlıklarımızı olumlu etkiler.					
16. Türk dizilerini izlediğim zaman iyi ve kötü ile ilgili bir yargı sahibi olurum.					
17. Türk dizileriyle ilgili kişi ve olayları çevremdeki insanlarla paylaşıyorum.					
18. Türk dizileri, diğer yabancı ülke dizilerine oranla bana özgüven hissi verir.					
19. Türk dizileri sayesinde zengin bir hayat deneyimi kazanıyorum.					
20. Türk dizilerini izlemek beni yalnız olmadığım hissiyle donatarak rahatlatır.					



**Türk Kamu Yönetiminde Dijital Dönüşüm Ofisi'nin Fonksiyonu**  
Function of the Digital Transformation Office in Turkish Public  
Administration

Firdevs KOÇ BAYKARA\*

**Makale Bilgisi**

Geliş: 14.12.2021

Kabul: 01.12.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1036446

**Anahtar Sözcükler:**

*Dijital Dönüşüm  
Dijital Dönüşüm Ofisi  
Türk Kamu Yönetimi  
E-Devlet*

**ÖZET**

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hayatın her alanında var olması, bu teknolojilerin önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle COVID-19 salgını sonrası insanlar için bilişim teknolojilerinin vazgeçilemez bir hale geldiği ifade edilebilir. Bu teknolojilerdeki gelişmeler çok hızlı gerçekleşmektedir. Bilişim teknolojilerindeki bu gelişmeler kamu yönetim yapısı ve sistemlerini sosyal, siyasal ve ekonomik olarak çok önemli ölçüde etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir. Bu etki kamu hizmetlerinin yürütülmesinde etkililik, verimlilik ve hızlilik açılarından önemli katkılar sağlamaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelerin olması aynı düzeyde bu teknolojilerden yararlanıldığı anlamına gelmemektedir. Bilişim teknolojilerinin kullanılmasının yeterli görülmesi yanlış bir algı olmakla beraber bu yanlış algı bu alanda ilerlemeyi de olumsuz yönde etkilemektedir. Sadece teknolojik gelişmelerin değil, ekonomik, sosyal ve kültürel yapıların da bu süreci önemli ölçüde etkilediğini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Farklı etmenler bir bütün olarak düşünüldüğünde bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişiminin ve entegrasyonunun sağlanmasında özel ihtisaslaşmış kurumların önemi büyüktür. 2018 yılında kurulan Dijital Dönüşüm Ofisi, bu gelişim sürecinde kilit bir görev üstlenmiştir. Buradan hareketle daha çok yeni olan Dijital Dönüşüm Ofisi bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu çalışma ile yeni yönetim sistemi içerisine konumlandırılan Dijital Dönüşüm Ofisi'nin yasal düzenlemeler temelinde kurumsal yapısı incelenerek, ofisin dijital dönüşüm sürecindeki konumu irdelenmeye çalışılmıştır. Bu ofisin geleceğine yönelik öngörülerden hareketle önerilerde bulunulmuştur.

**Article Information**

Submission: 14.12.2021

Acceptance: 01.12.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1036446

**Key Words:**

*Digital Transformation  
Digital Transformation  
Office, Turkish Public  
Administration E-  
Government*

**ABSTRACT**

The pervasive presence of information and communication technologies (ICTs) across all facets of life underscores their significance in modern society. Particularly in the wake of the COVID-19 pandemic, ICTs have emerged as essential tools, further cementing their indispensability. The field of information technology (IT) is characterized by its swift evolutionary pace. However, the rapid advancement of IT does not guarantee uniform utilization levels across different sectors. A prevalent misconception is that mere access to IT suffices, a notion that inadvertently hampers progress within the domain. It's critical to recognize that the integration and development of IT are influenced not just by technological advancements but also by economic, social, and cultural dynamics. Viewing these influencing factors holistically highlights the crucial role specialized institutions play in fostering the growth and integration of IT infrastructures. In this context, the Digital Transformation Office, established in 2018, has been instrumental in steering the digital transformation agenda. This study focuses on the relatively nascent Digital Transformation Office, exploring its contributions within the new administrative framework. Through an examination of its institutional structure, grounded in legal regulations, the study seeks to analyze the Office's role in the digital transformation landscape. Furthermore, the research proposes recommendations for the Office's future direction, anticipating its continued impact on the digitization trajectory.

**Atf İçin**

Koç-Baykara, F. (2024). Türk kamu yönetiminde dijital dönüşüm ofisi'nin fonksiyonu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 101-112. doi: 10.20296/tsadergisi.1036446.

\* Doç. Dr. İnönü Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Malatya, E-posta: firdevs.kocbaykara@inonu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4752-1842>.

## GİRİŞ

Yirminci yüzyılın sonunda baş gösteren yirmi birinci yüzyılın başından itibaren hız kazanan dijitalleşme bütün alanlarda önemli değişikliklere neden olmaktadır. Akıllı sistemlerden robotlara, e-devletten e-ticarete kadar pek çok uygulama bütün alanlarda kendisini hissettirmektedir. Bu teknolojik gelişmeler sayesinde işler daha tasarruflu, hızlı ve etkin bir şekilde yapılabilmektedir. Bunda dijitalleşmenin önemli bir payı vardır (Yankın, 2019, s. 14). İki binli yıllarda teknolojik gelişmelerin bu denli çok hızlı gerçekleşmesi, kamu yönetiminin de bu gelişmelere uyum sürecini hızlandırmıştır. Bu süreçte kamu yöneticileri bilişim teknolojilerindeki gelişmelere e-devlet üzerinden adapte olmaktadır. Yeni sistemde yer alan DDO (Dijital Dönüşüm Ofisi), bilişim teknolojilerindeki bu gelişmelerin kamu yönetimine uyarlanması (Avaner ve Fedai, 2019, s. 149) önemli bir görev üstlenmektedir. Kamu hizmetlerinde daha kaliteli, etkin ve hızlı hizmet anlayışının bilişim teknolojileri aracılığıyla hâkim kılınmasında, dağınıklardan ziyade kurumsal bir kimliğe sahip olan DDO'nun kilit rolü bulunmaktadır.

Düzenleyici devlet; “devletin ekonomik ve toplumsal hayatta iş yapan değil; iş yaptıran ve koordine eden bir konumda olmasını” vurgulamak için kullanılmaktadır. Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'nin getirilerinden olan ofis tipi yapılanma, politikaların ön hazırlığından üretimine kadar, üretimden koordinasyonuna kadar her aşamadan sorumlu tutularak yönetim sisteminde gerçekleşen reformların neticesidirler. Bu süreci 1990 yılından itibaren tartışılan ve son on yıldır da çok önemli hale gelmiş olan dijital dönüşümden uzak düşünülmemelidir. Kamu hizmetinin yürütülmesinde bilişim teknolojilerinden yararlanmak ve elektronik devlet, dijitalleşmenin ilk adımını oluşturmuştur. Dijital dönüşüm kamu hizmetinin yürütülme şeklini değiştirmiştir. Aynı zamanda yapay zekâ bu dönüşümde önemli bir yere sahiptir. Böylelikle bu alanda düzenlemelerin ve koordinasyonun yapılmaması mümkün değildir. Bu süreçte koordinatörlük görevi üstlenen devlet, reform sürecini devam ettirecek bir mekanizma olarak “Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi”ni kurmuştur (Tamer ve Övgün, 2020, s. 2).

1980'lerden itibaren küreselleşmeyle birlikte şeffaflık, katılımcılık, hesap verebilirlik kamu hizmetlerinde etkinlik ve verimlilik, hizmetlerin hızlı yürütülmesi gibi yeni kamu yönetimi anlayışı egemen olmaya başlamıştır. Zamanla teknoloji kamu yönetim yapısını etkilemiştir. Kamu hizmetlerinin yürütülmesinde bilgi ve iletişim teknolojileri önemli bir hal almıştır. Gün geçtikçe bu teknolojiler kamu yönetiminin ayrılmaz bir parçası olmuştur. Bu da kurumsallaşmayı gerekli kılmıştır. Bu alanla ilgili zaman içerisinde farklı birimler oluşturulmuşsa da müstakil bir yapılanma olarak 2018 yılında kurulan Dijital Dönüşüm Ofisi diğerlerinden farklılık oluşturmaktadır. Yeni ve Özerk bir konuma sahip olan Dijital Dönüşüm Ofisinin kurumsal yapısı, işleyişi, kamu yönetimi yapısındaki fonksiyonu bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

## PARLAMENTER HÜKÜMET SİSTEMİNDEN CUMHURBAŞKANLIĞI HÜKÜMET SİSTEMİNE GEÇİŞ

Türkiye, parlamenter Hükümet Sistemi ile yönetilmekteydi. 2017 yılında Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminin de içinde yer aldığı anayasa değişikliği için referanduma gidildi. Referandum neticesinde değişiklik kabul edildi. 2018 yılında yapılan Cumhurbaşkanlığı ve Milletvekili seçimleri ile Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi yürürlüğe girdi. Bu sistemle cumhurbaşkanı halk tarafından seçilmektedir. Yeni sistemde cumhurbaşkanı kamu hizmetlerinin yürütülmesinden halkın gereksinimlerinin giderilmesine kadar, politika oluşturmaktan uygulanmasına kadar pek çok alanda icracı bir makam haline dönüştürülmüştür. Böylelikle cumhurbaşkanının yetkisi ve görevleri arttırılmıştır.

Cumhurbaşkanlığı Hükümet sistemi, kamu yönetimine yönelik direkt Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile düzenleme yapabilme imkânı sağlamaktadır. Bu düzenlemelerle de kamu kuruluşlarının ve kurumlarının hem kuruluşlarına hem de görevlerine ilişkin değişiklikler yapabilme yetkisinin tanınması, bürokrasi (Güler, 2018, s. 313) yapısında değişimlerin görülmesini kaçınılmaz kılmaktadır.

Parlamenter sistemde Cumhurbaşkanının sembolik görevleri varken Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminde kamu yönetiminin işleyişini etkileyecek düzeyde görevleri vardır. Parlamenter sistemde



pasif konumda olan cumhurbaşkanlığı makamı yeni sistemde icracı makama dönüşmüştür. Bunun en temel göstergelerinden biri ise bakanlıkların durumudur. Önceki sistemde bakanların Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne karşı sorumluluğu varken, yeni sistemde cumhurbaşkanına karşı sorumlulukları vardır. Bunların da ötesinde yeni sistemi önceki sistemden farklılaştıran temel özellik ise cumhurbaşkanının halk tarafından seçilmesidir. Anayasada yapılan değişiklikle yürütme yetkisi yalnızca cumhurbaşkanına tanınmıştır. Anayasa tarafından pek çok yetkiyle donatılan cumhurbaşkanının yükünü hafifletmek amacıyla cumhurbaşkanı yardımcılığı makamı yeni sistemle getirilmiştir.

Tüm vazifelerini yürütebilmek ve yetkilerini etkin ve gerçekçi olarak kullanabilmek amacıyla cumhurbaşkanının kendine doğrudan bağlanmış hem siyasal hem de yönetsel bakımdan pek çok birim oluşturulmuştur. Oluşturulan bu cumhurbaşkanlığı mekanizması; “kamu politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında cumhurbaşkanına yardımcı olmaktan cumhurbaşkanının günlük programının düzenlenmesi ile basın ve halkla ilişkilerinin yürütülmesine kadar” pek çok görevi yürütmektedir. Bu mekanizmanın kurmay birimleri kurul ve ofislerdir (Sobacı, Miş ve Köseoğlu, 2018, s. 2). Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemiyle getirilen ve cumhurbaşkanlığına bağlı olan dört ofis bulunmaktadır. Bunlar; yatırım ofisi, finans ofisi, insan kaynakları ofisi ve dijital dönüşüm ofisi şeklindedir. Kamu tüzel kişilikleri olan, idari ve mali özerkliğe sahip bu ofisler aracılığıyla daha etkin kamu hizmetlerinin yürütülmesi amaçlanmıştır.

## DİJİTAL DÖNÜŞÜM KAVRAMI VE KAPSAMI

1900'lü yılların yarısından itibaren bilgisayar cihazının icat edilmesi, daha sonraları internetin, şahsi bilgisayarın ve cep telefonlarının bulunması ve yaygınlık göstermesiyle sürat kazanan dijital dönüşüm, evrensel boyutta refah düzeyini yukarı çıkarmaktadır. Bu süreçte Bilgi ve İletişim Teknolojileri önemli ve vazgeçilemez bir konuma gelmiştir. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin; “enformasyon ve bilgiyi yaratma, işleme, saklama, dağıtma, erişimini sağlama ve yönetme süreçlerinde kullanılan tüm donanım, yazılım ve ilgili hizmetlerin bütünlüğü” (Pakdemirli, 2019, s. 667-668) şeklinde tanımlanması mümkündür. Bilgi ve İletişim Teknolojileri insan hayatını derinden etkileyen değişimlere ve dönüşümlere neden olmaktadır.

Yirmi birinci yüzyılın öncesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin üretim sistemlerinin otomasyonu gelişim göstermiştir. Bu doğrultuda “sayısallaştırmayla başlayıp, 2000'li yıllarla birlikte, endüstri devriminin dördüncü aşaması ya da endüstri 4.0 olarak kabul edilen siber fiziksel sistemlere, yani sensörler yardımıyla fiziksel dünyayı sanal bilgi işlem dünyasına bağlayan sistemlere geçişle ilerleyen yeni süreç dijital dönüşüm dalgasını başlatmıştır. Bu dönüşüm, akıllı fabrika sisteminin oluşmasında büyük rol oynayan nesnelerin interneti, hizmetlerin interneti ve siber-fiziksel sistemlerden oluşan bir değerler bütünü” şeklinde ortaya çıkmaktadır. Yirmi birinci yüzyılın başlarından itibaren hem robot hem de yapay zeka teknolojilerinin gelişim göstermesi, üç boyutlu printerler, sürücü olmadan kullanılabilen arabalar ve benzeri yenilikçi gelişmeler üretim sistemini bütünüyle değişime uğratmıştır. Bu süreç endüstri 4.0 olarak bilinen dördüncü sanayi devrimi şeklinde isimlendirilmiştir. Böylelikle siber fiziki yöntemlere geçişle birlikte dijital dönüşüm süreci başlamıştır (Yankın, 2019, s. 1-4).

Eggers ve Macmillian; dijitalleşmenin kamu hizmetinin yürütülme şekline ciddi değişiklikler getirdiğini vurgulamaktadır. Bu değişiklikler; “çözüm sağlayıcı kamu kuruluşları yerine imkân sağlayan kamu kuruluşları: Buna göre en başarılı kamu kuruluşları, kamusal problemlere karşı çözümleri kendileri aramak yerine, çözüme yönelik aktörleri bir araya getirerek, toplumsal çözümler üretmeye yönelik adımlar atmaktadırlar. Bu doğrultuda kamu kurumları özel sektör şirketleri arasında çözüme yönelik rekabet sağlayabileceği gibi kamu-özel işbirliklerine de başvurabilmektedir. Kişiye özel hizmet sunumu: Gelişen mobil teknolojiler sayesinde sunulan kamu hizmetleri de kişiselleşmektedir. İhtiyaçları farklılaşan yerel yönetimlerde, hedef kitleye yönelik farklılaşmış dijital uygulamalarla hizmet sunulabilecektir. Örneğin, avcılık faaliyetlerinin yoğun olduğu bir ilçede, kamu kurumunca avcılık belgesi doğrulama mobil uygulaması geliştirilmesi gibi. Dağıtık yönetim: Dijitalleşmenin gelişmesine bağlı kamu yöneticilerinin vatandaşlarla daha kolay sorumluluk paylaşabilmesini ifade etmektedir. Örneğin, Hawaii'nin tsunami felaketine karşı uyarı uygulamasında, gönüllülük esasına dayalı olarak, vatandaşlar uyarı

sirenleri satın alarak kendi aralarında koordineli bir şekilde felakete karşı siren nöbeti tutabilmektedirler. Veri konusunda akıllıca davranan kamu kuruluşu: Dijitalleşme ile birlikte gelişen veri analizi ve sunum sistemleri sayesinde analitik verilerden yararlanılarak daha etkili ve verimli kararlar alınabilmektedir. Kamu kuruluşlarının finansmanına yönelik alternatif modeller: Gelişen teknoloji ile birlikte kamu kuruluşları, vatandaşların belirli bir ücret karşılığında faydalandığı hizmetlerin fiyatlandırmasında daha hassas modellere geçebileceklerdir. Çeşitli hizmetler için dinamik fiyatlandırma seçenekleri söz konusu olabilecektir. Kamuda ihtiyaca göre hizmet modeli: Teknolojinin insan kaynaklarında da kullanılması ile birlikte kamu kurumlarında ihtiyaca göre projeler arası geçiş esasına dayanan insan kaynağı yönetimine geçiş yapılabilecektir. Ulusal refahın yeni zemini: Gelişen teknoloji ve dijitalleşme sonucunda ulaşılabilecek yeni veri toplama ve değerlendirme yöntemleri ile birlikte kişisel güvenlik, ekosistemlerin sürdürülebilirliği, sağlık ve afiyet, barınma, sıhhi sistemler, katılım ve kişisel özgürlük yeni ölçütlerin eklenmesiyle daha bütüncül bir ulusal refah zemini sağlanabilecek” (Göçoğlu, 2020, s. 620-621) şeklindedir. Hayatın dijitalleşmesiyle birlikte kamu hizmet anlayışında belirtilen değişikliklerin görülmesi kaçınılmazdır.

Dijitalleştirme, “gelir yaratmak, işi geliştirmek, iş süreçlerini değiştirmek / dönüştürmek (sadece dijitalleştirmemek) ve dijital işler için bir ortam yaratmak amacıyla dijital teknolojilerin ve verilerin (sayısallaştırılmış ve doğal olarak dijital) kullanılması” olarak tanımlanabilir. Dijital dönüşüm ise, “iş faaliyetlerinin, süreçlerin, yetkinliklerin ve modellerin dijital teknolojilerin değişimlerini ve fırsatlarını ve toplum üzerindeki etkilerini stratejik ve öncelikli bir şekilde tam olarak kaldıracak derin ve hızlanan dönüşüm” (Yankın, 2019, s. 13-14) şeklinde tanımlanabilir. 1 nolu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 526. maddesinde dijital dönüşüm; “Dijital teknolojilerin kullanımı ve geliştirilmesi yoluyla ekonomik ve sosyal refahın artırılmasına yönelik insan, iş süreçleri ve teknoloji unsurlarında gerçekleştirilen bütüncül dönüşümü” şeklinde tanımlanmıştır.

Kamu hizmetlerinin yürütülmesi bakımından dijital dönüşüm e-devlet ile gerçekleştirilmektedir. Eggers ve Macmillan; bulut, mobil, sosyal ve analitik teknolojileri dijital devrimin asli bileşenleri olarak değerlendirmektedir. Böylelikle hem kişiler hem de kamu kurumları ileri düzey analitik tekniklerden yararlanarak kitlesel güçten yararlanmaya çalışmaktadır. Giyilebilir teknolojiden mobil cihazlara kadar pek çok teknoloji yaygınlaşmaya başlamış ve bu teknolojiler sayesinde insanlar ve nesnelere birbirleriyle sürekli bağlantılı olmaktadır (Göçoğlu, 2020, s. 619-620).

TÜİK Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması'na göre bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım oranı gün geçtikçe artmaktadır. 2020 yılında 16-74 yaş aralığındaki kişilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım oranı % 79.0 olmuştur. Hanelerin % 90.7'sinin evden internete erişim imkanı bulunmaktadır. 2019 Nisan'dan 2020 Mart'a kadar geçen bir yıllık süre içerisindeki kişilerin e-devlet hizmetlerini kullanım oranı % 51.5 seviyesine ulaşmıştır (TÜİK, 2020).

Türkiye'de dijital dönüşüme hız kazandırmak amacıyla “Yetkinlik ve Dijital Dönüşüm Merkezi (model Fabrika) 2018 yılında kurulmuştur. Türkiye'nin imalat alanındaki dijital dönüşümünde “insan, teknoloji, altyapı, tedarikçiler, kullanıcılar ve yönetim” şeklinde bileşenler yer almaktadır. Türkiye Bilişim Sanayicileri Derneği'nin hazırlamış olduğu raporda “BİT sektörünün büyümesine ve dijitalleşmeye dönük öneriler”, “Bireylerin dijital ekonomiye uyumunu artırmaya dönük öneriler”, “Özel sektörün dijital dönüşümünü artırmaya dönük öneriler”, “Kamu sektörünün düzenleyici ve pazarı geliştirici rolüne dönük öneriler” şeklinde çok boyutlu öneriler yer almıştır (Karabacak ve Sezgin, 2019, s. 333-334). Bu gelişmeler ekseninde Türkiye Standartlar Enstitüsü ve Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı işbirliği ile 2019 yılında “I. Dijital Dönüşüm Teknolojileri ve Standartları Zirvesi” gerçekleştirilmiştir.

Başkanlık ile idare edilen ülkeler, Ofis tipi yapılanma modelini tercih etmektedir. Bu sistemde oluşturulan ofisler doğrudan başkana bağlı olmakla birlikte çok önemlilerdir. Bu ofisler, içerisinde buldukları uzmanlıklarına göre, kamu politikası oluşturmak amacıyla ihtiyaç duyulan bilgi ve veriyi elde etmek, ideal politikaları belirlemek ve bu politikalara yönelik taslak çalışmalarını başkana sunmaktadır (Sobacı, Miş ve Köseoğlu, 2018, s. 2-3). Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemiyle de bu sistem yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Mantık olarak başkanlık sistemiyle aynı olsa da ayrıştığı noktalar da vardır. Her ne kadar ofis sisteminin başkanlık sistemine yakınlığından

bahsedilse de Türk kamu yönetim sisteminin kalıplaşmış yargılarının izlerinin görüldüğünü ifade etmek gerekmektedir.

## **DİJİTAL DÖNÜŞÜM OFİSİ'NİN KURUMSAL YAPISI**

10.07.2018 tarihinde 30474 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Dijital Dönüşüm Ofisi kurulmuştur. Başkanlığına ise Cumhurbaşkanlığı kararı ile 12 Eylül 2018 tarihinde Dr. Ali Taha KOÇ atanmıştır. DDO'nun 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde belirtilen; "Dijital Dönüşüm Koordinasyon Dairesi Başkanlığı, Dijital Teknolojiler, Tedarik ve Kaynak Yönetimi Dairesi Başkanlığı, Dijital Uzmanlık, İzleme ve Değerlendirme Dairesi Başkanlığı, Siber Güvenlik Dairesi Başkanlığı, Büyük Veri ve Yapay Zekâ Uygulamaları Dairesi Başkanlığı, Uluslararası İlişkiler Dairesi Başkanlığı, Bilgi Teknolojileri Dairesi Başkanlığı, Yönetim Hizmetleri Dairesi Başkanlığı, Hukuk Müşavirliği" şeklinde hizmet birimleri bulunmaktadır.

24.10.2019 tarihinde resmi gazetede yayımlanan 48 sayılı cumhurbaşkanlığı kararnamesinin 527. Maddesinde ofisin görevleri; "Cumhurbaşkanı tarafından belirlenen amaç, politika ve stratejilere uygun olarak kamunun dijital dönüşümüne öncülük etmek, Dijital Türkiye (e-devlet) hizmetlerinin sunumuna aracılık etmek, kurumlar arası işbirliğini artırmak ve bu alanlarda koordinasyonu sağlamak. Kamu dijital dönüşüm yol haritasını hazırlamak. Dijital dönüşüm ekosistemini oluşturmak amacıyla kamu, özel sektör, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları arasındaki işbirliğini geliştirerek bunların dijital kamu hizmetlerinin tasarım ve sunum sürecine katılımını teşvik etmek. Görev alanına giren hususlarda kamu kurum ve kuruluşlarınca hazırlanan yatırım projesi tekliflerine ilişkin Strateji ve Bütçe Başkanlığına görüş vermek ve uygulamaya konan projelerle ilgili gelişmeleri takip edip gerektiğinde yönlendirmek. Bilgi güvenliğini ve siber güvenliği artırıcı projeler geliştirmek. Kamuda büyük veri ve gelişmiş analiz çözümlerinin etkin kullanımına yönelik stratejiler geliştirmek, uygulamalara öncülük etmek ve koordinasyonu sağlamak. Kamuda öncelikli proje alanlarında yapay zekâ uygulamalarına öncülük etmek ve koordinasyonu sağlamak. Yerli ve milli dijital teknolojilerin kamuda kullanımının artırılması yoluyla geliştirilmesi ve bu kapsamda farkındalık oluşturulması amacıyla projeler geliştirmek. Kamu kurum ve kuruluşlarının dijital teknoloji ürün ve hizmetlerini maliyet etkin şekilde tedarik etmesine yönelik strateji belirlemek. Görev alanına ilişkin proje ve uygulamalara gerektiğinde destek sağlamak. Devlet teşkilatı içerisinde yer alan kurum ve kuruluşların merkez, taşra ve yurtdışı teşkilat birimlerinin elektronik ortamda tanımlanmasına ve paylaşılmasına yönelik çalışmaları koordine etmek. Görev alanına giren konularda politika ve strateji önerilerinde bulunmak. Cumhurbaşkanınca verilen diğer görevleri yapmak." şeklinde belirtilmiştir. Aynı maddede "Kamu Dijital Dönüşüm Lideri"nin "Dijital Dönüşüm Ofisi"nin başkanı olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda bu maddede ofisin hizmet birimlerinin her birinin görevleri de yer almaktadır.

Dijital Dönüşüm Ofisi hem idari hem de mali özerkliğe sahiptir. 1 nolu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 525. maddesi; "verilen görevleri yerine getirmek üzere Cumhurbaşkanlığına bağlı, özel bütçeli, kamu tüzel kişiliğini haiz, idarî ve malî özerkliğe sahip, Dijital Dönüşüm Ofisi, Finans Ofisi, İnsan Kaynakları Ofisi ve Yatırım Ofisi kurulmuştur" ifadesi ile ofisin idari yapısından bahsetmiştir. 1 nolu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 528. maddesinde: "Ofis Başkanlıkları, görevleri ile ilgili olarak ihtiyaç duyduğu konularda araştırma, etüt ve proje ile uluslararası ikili ve çok taraflı temas ve toplantılar düzenleme ve bunlarla ilgili her türlü mal ve hizmetlerin sağlanması gibi işleri yerli ve yabancı gerçek ve tüzel kişilere sözleşme veya pazarlık suretiyle yaptırabilir ve bu konularla ilgili mal ve hizmet satın alabilir. Bu kapsamdaki faaliyetler ile Başkanlığa teklif edilen projelerin değerlendirilmesi ve desteklenen projelerin izlenmesine ilişkin hizmet alımlarında görev alan kamu görevlileri ve hizmetinden yararlanılacak diğer kişiler için ilgili mevzuat hükümleri çerçevesinde yapılacak harcamalar Başkanlık bütçesinden karşılanır. Başkanlıkça desteklenen araştırma-geliştirme projelerinde proje süresi ile sınırlı olmak kaydıyla proje kapsamında görev yapan öğretim elemanlarına onaylanan projede belirlenen tutarlar üzerinden ödeme yapılabilir. Projede görev yapan ve kamu görevlisi olmayan diğer personele onaylanan projede belirlenen tutarlar üzerinden hizmet bedeli ödenebilir" ifadeleri ile ofisin idari ve mali

özerkliği üzerinde durulmuştur. 1 nolu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 530. maddesinde “Ofislerin bütçelerinin gelir, gider ve muhasebesine ve denetimine ilişkin usul ve esaslar Cumhurbaşkanınca çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir” hükmü yer almaktadır. Aynı zamanda Ofis özel bütçeli ve kamu tüzel kişiliğine haizdir. 5523 Sayılı “Cumhurbaşkanlığına Bağlı Ofislere İlişkin Bazı Düzenlemeler Yapılması Hakkında Kanun” nun dokuzuncu maddesinde “Ofisin malî işlemleri, Sayıştayın denetimine tâbidir. Sayıştayın denetime ilişkin raporu Cumhurbaşkanlığına ve Türkiye Büyük Millet Meclisine sunulur” ifadelerine yer verilerek denetim konusuna açıklık getirilmiştir.

Cumhurbaşkanının 1 nolu CBK’da ofislere görev, emir ve talimat verebileceği yetkisi idari vesayetle değil hiyerarşi ile ilişkilendirilmektedir. Bu ofislerin kamu tüzel kişiliklerinin olması düzenlemede belirtilen bu yetkinin hukuka uygun olmadığını (Ocak, 2019, s. 176) göstermekte olduğu iddia edilmektedir. “Cumhurbaşkanına farklı bir kamu tüzel kişiliği olan Ofislerin bütçelerinin gelir, gider, muhasebe ve denetimine ilişkin usul ve esaslar ile geçici ve sözleşmeli olarak istihdam edilen personelin sözleşme usul ve esasları hakkında düzenleme yapma yetkisi verilmiştir. Bu yetkilerin idari vesayet bakımında değerlendirilebilmesi için merkezi idarenin farklı bir kamu tüzel kişiliği üzerinde düzenleyici işlemle vesayet yetkisi kullanmasının mümkün olup olmadığı ve mümkünse bunun sınırlarının” (Ocak, 2019, s. 177) çok net bir şekilde çizilmesinin gerekliliği üzerinde durulmalıdır.

Bilgilerin dijital alanlara aktarılması, altyapının dijitalleştirilmesi, bilgilere ulaşımın basitleştirilmesi, bilgi yönetim sisteminin yaygınlaşması gibi gelişmeler bu alanla ilgili güvenlik tehditlerini arttırmaktadır. Bu tehditlerin minimize edilmesi ve veri güvenliğinin temin edilmesi için 2019/12 Sayılı “Bilgi Güvenliği Tedbirleri Cumhurbaşkanlığı Genelgesi” çıkarılmıştır. Bu genelge ile alınması istenen tedbirlerden bazı şunlardır: “Nüfus, sağlık ve iletişim kayıt bilgileri ile genetik ve biyometrik veriler gibi kritik bilgi ve veriler yurtiçinde güvenli bir şekilde depolanacaktır. Kamu kurum ve kuruluşlarında yer alan kritik veriler, internete kapalı ve fiziksel güvenliği sağlanmış bir ortamda bulunan güvenli bir ağda tutulacak, bu ağda kullanılacak cihazlara erişim kontrollü olarak sağlanacak ve log kayıtları değiştirilmeye karşı önlem alınarak saklanacaktır. Kamu kurum ve kuruluşlarına ait veriler, kurumların kendi özel sistemleri veya kurum kontrolündeki yerli hizmet sağlayıcılar hariç bulut depolama hizmetlerinde saklanmayacaktır. Mevzuatta kodlu veya kriptolu haberleşmeye yetkilendirilmiş kurumlar tarafından geliştirilen yerli mobil uygulamalar hariç olmak üzere, mobil uygulamalar üzerinden, gizlilik dereceli veri paylaşımı ve haberleşme yapılmayacaktır. Kamu kurum ve kuruluşlarınca gizlilik dereceli bilgilerin işlendiği yerlerde yayma güvenliği (TEMPEST) veya benzeri güvenlik önlemleri alınacaktır. Kişisel olarak kullanılanlar da dâhil olmak üzere kaynağından emin olunmayan taşınabilir cihazlar (dizüstü bilgisayar mobil cihazlar, harici bellek/disk, CD/DVD vb.) kurum sistemlerine bağlanmayacaktır. Gizlilik dereceli verilerin saklandığı cihazlar, ancak içerisinde yer alan veriler donanımsal ve/veya yazılımsal olarak kriptolanmak suretiyle kurum dışına çıkarılabilecek; bu amaçla kullanılan cihazlar kayıt altına alınacaktır. Üst düzey yöneticiler de dahil olmak üzere, personelin sistemlere erişim yetkilendirmelerinin, fiilen yürütülen işler ve ihtiyaçlar nazara alınarak yapılması sağlanacaktır. Kamu e-posta sistemlerinin ayarları güvenli olacak biçimde yapılandırılacak, e-posta sunucuları, kurumun kontrolünde bulundurulacak ve sunucular arasındaki iletişimin şifreli olarak yapılması sağlanacaktır. Kurumsal olmayan şahsi e-posta adreslerinden kurumsal iletişim yapılmayacak, kurumsal e-postalar şahsi amaçlarla (özel iletişim, kişisel sosyal medya hesapları vb.) kullanılmayacaktır”. Aynı zamanda yerli ve milli yazılım sistemlerinin gelişiminin desteklenmesine ve verilerin korunmasına yönelik maddeler yer almaktadır. Bu genelge bilgi güvenliğinin artırılmasında önemli bir yasal düzenleme olmuştur.

2019 yılında yayımlanan “Bilgi Güvenliği Tedbirleri Cumhurbaşkanlığı Genelgesi” doğrultusunda 2020 yılında “Bilgi ve İletişim Güvenliği Rehberi” Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi tarafından yayımlanmıştır. Rehber, kamu kurum ve kuruluşlarının bilgi güvenliği açısından alınması gerekli olan tedbirlerin belirlenmesi bakımından önem arz etmektedir. Çok boyutlu ve ayrıntılı hazırlanmış olan rehber, yönetimler tarafından yapılması gerekenlerden bahsetmektedir. Rehber; bilgi ve iletişim güvenliği rehberi uygulama sürecinden varlık gruplarına yönelik güvenlik tedbirlerine, uygulama ve teknoloji alanlarına yönelik güvenlik tedbirlerinden sıkılaştırma

tedbirlerine kadar çok boyutlu hazırlanılmıştır. DDO'nun temelde 9 projesi vardır. Bu projeler; Açık Veri, Dijital Türkiye, e-Yazışma, Fikir Maratonu, HackIstanbul, KamuNet, KAYSIS, TekDurak, Ulusal Veri Sözlüğü şeklindedir. Dijital dönüşüm ofisi, bu projelerin tam olarak hayata geçirilmesiyle birlikte dijital dönüşüme çok önemli bir ivme kazandırmış olacaktır.

## KAMUSAL HİZMETLER VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM OFİSİ

Kamusal hizmetlerin yürütülmesinde internet başta olmak üzere teknoloji çok önemli bir yere sahiptir. Teknolojinin beraberinde getirdiği dijitalleşme ile milyarlarca kişi, internet kullanır hale gelmiş, teknolojik araç ve gereçlerden fevkalade yararlanma gayreti içerisine girmiştir. Kamu sektöründen özel sektöre, sivil toplum örgütlerinden hayatın her alanındaki en küçük birime kadar dijitalleşmeden bir adım dahi uzaklaşılması düşünülemez. İnsan hayatı için vazgeçilmez olan dijitalleşme, artık kamusal hizmetlerin yürütülmesinde de vazgeçilemez olmuştur. Dolayısıyla idareciler geleneksel yönetim anlayışından e-devlet anlayışına geçmenin zorunlu mücadelesini vermektedirler.

Kamusal hizmetlerde hızlılığın esas alınması, bürokrasi ve kırtasiyeciliğin minimum düzeye çekilmesi, hem vatandaş hem de idarecilerde dijital bilinçliliğin artırılması kapsamında DDO önemli görevler üstlenmiştir. DDO'nun dışında kalkınma ajanslarından Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'na kadar pek çok kurum ve kuruluş, kamusal hizmetlerin dijitalleşmesinde önemli role sahiptir. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'nın "2023 Sanayi ve Teknoloji Strateji Belgesi" çerçevesinde katma değere sahip ürünlere dair projelerle dijital dönüşüme katkı sağlanmak istenmektedir. Teknoyatırım, Biltek, Girişimci Bilgi Sistemi, Ontek, Yönetim Bilgi Sistemi, Piyasa Gözetimi ve Denetimi, Lonca, Dijital Verimlilik Kütüphanesi, Kalkınma Ajansları Yönetim Sistemi, Yatırıma Destek, Türkiye'de Kentsel ve Kırsal Yerleşim Sistemleri, Kamu-Üniversite-Sanayi İş Birliği Portalı, Elektronik Teşvik Uygulama ve Yabancı Sermayet Bilgi Sİstemi gibi uygulamalarla Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı kamusal hizmetlerin dijitalleşmesinde ciddi ivme kazandırmaktadır. DDO tarafından yürütülen bu kapsamdaki projeler ise; Dijital Türkiye Projesi, E-Yazışma Projesi, Fikir Maratonu Projesi, KamuNet Ağı projesi, Kamu Bilgi Yönetimi Sistemi, TekDurak Hizmet Noktası Projesi, Ulusal Veri Sözlüğü Projesi'dir (Dijital Hafıza, 2021: 11 -18). DDO başkanı, yüksek teknolojik temelli ürünlerin tasarlanması, geliştirilmesi, üretilmesi konularında ülkenin önemli potansiyele sahip olduğunu ifade etmiştir. "Dijital Türkiye" ve "Milli Teknoloji Hamlesi" projeleriyle dijitalleşme alanında uluslararası düzeyde önde olmanın hedeflendiği ifade edilmiştir. Bu anlamda ülkenin dünyada rekabetini güçlendirecek ileri düzey teknolojilerin kullanımına odaklanılmıştır (Koç, 2022). Kamusal hizmetlerin dijitalleşmesinde önemli ilerlemeler kaydedilmektedir.

DDO'nun, bütün kurumların ve kuruluşların verilerine ulaşma imkanı varken öte yandan üretilmiş olan bilgileri merkezi konumdan idare edebilmektedir. Teknolojinin yoğun kullanılmasının söz konusu olduğu günümüzde DDO'nun sorumluluğu daha da artmaktadır. Siber güvenlik açısından değerlendirildiğinde, DDO, çok risk ve tehlike altındadır. Kötü niyete sahip olanlar tarafından siber saldırıya uğrama ihtimali çok yüksektir (Avaner ve Fedai, 2019: 169). Kamusal hizmetlerin sektöre uğramamasının yanı sıra veri güvenliğinin sağlanması bakımından DDO'nun siber güvenlik önlemlerini arttırması önem arz etmektedir. Yapay zekadan otonom robotlara, büyük veriden sanal gerçekliğe kadar teknoloji aracılığıyla tarımsal faaliyetler, bankacılık hizmetleri, kamu hizmetleri gibi hayatın her alanına etki etmesi bakımından DDO'nun çok ince bir terazinin üzerinde olduğu ifade edilebilir.

DDO'nun kamusal hizmetleri sanal alana taşınmasıyla ilgili çalışmaların neticesinde, 2023'ün başında Dijital Türkiye kullanım düzeyi 61.7 milyon kişi olmuştur. 942 kurumun 6.737 hizmeti Dijital Türkiye platformunda verilemektedir. Bunların 3.738'i ise mobil hizmetlerdir. "Son 12 ay içinde özel amaçla resmi makamların web sitelerini ve uygulamalarını kullanan ve İnternet üzerinden kamu hizmetlerinden yararlanan bireylerin oranı %68,7 olmuştur. E-devlet hizmetlerini kullanım amaçları arasında, %64,4 ile resmi makamlar veya kamu hizmetleri tarafından kendisi hakkında saklanan kişisel bilgilere erişme ilk sırayı almıştır. Bunu, %48,5 ile kamu kurumlarından veya kamu hizmetlerinden bir randevu alma veya rezervasyon yaptırma ve %44,1 ile kamu kuruluşlarına" ait internet sitelerinden bilgi edinme yer almıştır. "Ulusal Yapay Zeka Stratejisi",

DDO ve Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2022: 29-39). DDO'nun sorumluluğu, kamu hizmetlerinin kapsamının ve niteliğinin değişmesi ve vatandaşların dijital okuryazarlık düzeylerinin artmasıyla birlikte önemli ölçüde artmaktadır.

Avrupa Komisyonu 2022 e-devlet değerlendirme Raporu, Türkiye'nin e-devlet olgunluk oranı yüzde 72 olarak açıklamıştır. Genel e-devlet olgunluk oranı yüzde 68'dir. Genel ortalama içerisinde Türkiye 16. Sırada yer almıştır. Hızlı ve kolay ulaşım kapsamında kullanıcı odaklılık sıralamasına Türkiye 14. sıradadır (Avrupa Komisyonu, 2022). Daha önceki yıllar incelendiğinde 2022 yılının verileri önceki yılların verilerine göre daha iyi seviyededir. Bu veriler değerlendirildiğinde DDO'nun oluşturulduktan sonra kamu hizmetlerinin dijitalleşmesinde önemli bir konuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Türkiye e-devlet hizmetleri kapsamında Avrupa ülkeleri içerisinde 16. sırada, katılımcılık kapsamında ise 12. sırada yer almaktadır. Dünya ölçeğinde ise, Türkiye 2003 yılında 0,5055 seviyesindeki olgunluk puanını 2022 yılı itibarıyla 0,7983 düzeyine çıkarmıştır. E-devlet hizmetleri kapsamında 0,6102 seviyesinde bulunan Türkiye, dünya ortalamasını geçmiştir (Babaoğlu, 2022). DDO'nun katkılarıyla SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı) tarafından 2023 yılında "Dijitalin Yüzyılı Sempozyumu" gerçekleştirildi. Bu sempozyumda, dijitalleşmenin bütün boyutları irdelenmiş, Türkiye'nin dijital dönüşümü üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda Türkiye'nin ulusal ve uluslararası bulunduğu konum üzerinde durulmuştur. Bu sempozyum kapsamında çıkarılan "Dijitalin Yüzyılı" isimli kitap da (Babaoğlu, 2023) DDO'nun kamu hizmetlerinin dijitalleşmesindeki önemini vurgulamaktadır. Bu süreçte hanelerin internet kullanım oranı önemli bir yere sahiptir. "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması" sonuçlarına göre 2023 yılında hanelerin %95.5'i evden internete ulaşabilmektedir (TÜİK, 2023). Bu veri dijital dönüşüm konusunda önemli merhaleler katedildiğini göstermektedir. Bu oranın yüksek olması, kamusal hizmetlerin dijitalleşme düzeyinin artmasında önemli bir yere sahiptir.

## **İDARİ TEŞKİLATLANMA İÇERİSİNDE DİJİTAL DÖNÜŞÜM OFİSİ'NİN FONKSİYONU**

2018 yılında geçilen Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi ile kamu yönetimi açısından çağın koşulları göz önünde bulundurulduğunda büyük öneme sahip olan Dijital Dönüşüm Ofisi hayata geçirilmiştir. Dijital Dönüşüm Ofisi'nin dört temel işlevi vardır. Bunlar; siber güvenlik, milli teknolojiler, yapay zeka ve büyük veridir. Bütün bu alanlarla ilgili yapılan faaliyetlerin temel amacı; ülkeyi yerli teknolojik gelişim açısından en iyi seviyeye taşımak, teknolojik gelişmelerden etkin bir şekilde yararlanmak, halka güvenilir, hızlı ve verimli elektronik hizmetler sağlamak ve hantallaşan kamu yönetim yapısını daha işlevsel hale getirmektir. DDO'nun politikaları kapsamında, kamusal hizmetlerde yapay zekanın ve yeni nesil teknolojilerin kullanılmaya başlanmasıyla, kamu hizmetlerinde verimlilik, etkililik ve güvenilirlik bakımlarından önemli gelişmeler katedilmektedir.

Dijital Dönüşüm Ofisi'nin idari teşkilat içerisinde bulunduğu konumu ya da konumlandırılmak istenen yeri analiz edebilmek için ofisin başkanının 14 Kasım 2019 yılında Kamu Bilişim Zirvesinde yapmış olduğu konuşmayı irdelemek gerekmektedir. Başkan; teknolojiyi, yalnızca tüketen anlayışın değil, aynı zamanda üreten bir ülke olmanın gerekliliğini vurgulamıştır. Artık dijitalleşmeden değil, dijital dönüşümden bahsetmenin gerektiğini ileri sürmüştür. Sıfır belge politikasıyla yola çıktıklarını, kamu, özel sektör, üniversite ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içerisinde olunmasıyla bu sürecin daha etkili geçeceğini vurgulamıştır. Bilişim teknolojilerinin öneminin Covid-19 sonrası daha da gün yüzüne çıktığını ifade ederek, "kamu kurumlarının performans ve hizmetlerinin verimliliğini artırmak ve kamunun dijital dönüşümüne öncülük etmek" maksadıyla yetkilendirildiklerini ifade etmiştir. "Yenilikçi teknolojiler sayesinde, teknoloji, üretim yapısı ve hizmet sunum biçimleri hızla değişmekte. Üretim eksenini, yüksek gelirli ülkelere geliştiren ülkelere kaymakta olup, Türkiye'nin de içinde bulunduğu bu ekonomilerin gelecekte daha fazla güçlenerek küresel üretim, ticaret, teknoloji, katma değer gibi alanlarda etkili olması beklenmektedir. Bu kapsamda, meslekler, istihdam piyasası, işgücü nitelikleri ve sosyal yardım mekanizmalarının dijital ekonominin gerektirdiği şekilde dönüştürülmesine yönelik

çalışmalara da Dijital Dönüşüm Ofisi” olarak katkı sağladıkları başkan tarafından ifade edilerek ofisin yol haritasını da görebilme durumu söz konusu olabilmektedir.

Dijital Dönüşüm Ofisi Başkanı aynı zirvede; “Dijital değişimi hayata geçirmede doğru vizyon ve stratejinin varlığı ne kadar önemliyse, sürecin bu alanda bir lider önderliğinde yürütülmesi de dijital dönüşümün hayata geçirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. 48 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile dijital dönüşüm alanında dünyada başarılı ülkelerin tümünde yer alan “Kamu Dijital Dönüşüm Lideri” fonksiyonu hayata geçmiştir. Dijital Dönüşüm alanındaki başarılı ülkeler incelendiğinde, “Bilişim Üst Yöneticisi (Chief Information Officer, CIO)” veya “Dijital Dönüşüm Lideri (Chief Digital Officer, CDO)” pozisyonlarının kamu yönetimine uyarlandığı görülmektedir. Bu açıdan Kamu Dijital Dönüşüm Lideri bir rol olmayıp, bir fonksiyon olarak karşımıza çıkmaktadır. Japonya Waseda Üniversitesi tarafından hazırlanan “Dijital Devlet Endeks Raporu”nda 65 ülkede Kamu Dijital Dönüşüm Lideri varlığı değerlendirilmiş ve dijital dönüşüm alanında öncü ülkelerin tümünde bu fonksiyonun olduğu görülmüştür. Ülkemize yönelik yapılan değerlendirmede; Türkiye’de bakanlıklar arası koordinasyon ile stratejik planlama veya BİT uygulamaları için üst seviye bir yaklaşımın bulunmadığı belirtilmiştir. Nitekim gerek Birleşmiş Milletler e-Devlet Gelişmişlik Endeksi gerekse de Waseda Üniversitesince hazırlanan Dijital Devlet Endeks hazırlık çalışmalarında, ülkelerde “Kamu Dijital Dönüşüm Lideri”nin varlığı değerlendirme soruları içerisinde yer almaktadır. Kamu Dijital Dönüşüm Lideri (Government Chief Digital Officer, GCDO), kamuda dijital dönüşüm stratejilerinin oluşturulması ve uygulama süreci başta olmak üzere dijital dönüşüm yol haritasının hazırlanmasından sorumludur” (Koç, 2019, s. 14) İfadelerine yer vermiştir. Bu ifadeler, Dijital Dönüşüm Ofisi’nin idari teşkilatlanma içerisindeki fonksiyonunun nasıl şekillendirileceğine dair ipuçları vermektedir.

Yapay zeka, Dijital Dönüşüm Ofisi’nin verileri bir araya getirme, değerlendirme ve analizini gerçekleştirme gibi pek çok alanda sistematik bir şekilde kolaylık sunmaktadır. Kamu yönetiminde bir çok hizmetin dağıtım yükünü hafifletmede yapay zeka (Akman ve Çetin, 2019: 229) önemli bir yere sahiptir. DDO’nun elektrik, doğalgaz, su, telefon ve internete yönelik her türlü hizmetlerin e-devlet aracılığıyla gerçekleştirilmesi, her kesime sunulan hizmetlerin % 95’inin e-devlete entegrasyonunun sağlanarak, e-devlet aracılığıyla verilen hizmetlerin performans ölçümünün gerçekleştirilmesi, “Kent Güvenlik Yönetim Sistemi” uygulamasının tüm illerde uygulamaya konulması (Cumhurbaşkanlığı, 2018, s. 22) gibi birçok amaçları bulunmaktadır. DDO’nun amaçlarından biri olarak açıklanan Dijital Oyun Bağlılığı Çalıştayı, 2019 yılında yapılmıştır.

Dijital Dönüşüm Ofisi’nin asıl amacı olan kamu kurum ve kuruluşlarının dijital düzeylerinin en üst seviyeye çıkarılmasında öncü rol üstlenmesi bakımından hastaneler önemli bir yere sahiptir. 11 Kasım 2020 tarihinde Sağlık Bakanı Fahrettin Koca, HIMMS 20 Eurosia Sağlık Bilişimi ve Teknolojileri Konferansı’nın açılış konuşmasında, ABD’den sonra dünya genelinde en fazla dijital hastaneye sahip olduklarını ve “HIMSS EMRAM kriterlerine göre Seviye 6 hastane sayımız 177, Seviye 7 (tam dijital) hastane sayımız ise 3’e ulaşmıştır. Ayrıca ağız dış sağlığı hastanelerimizden 10’u EMRAM-O Seviye 6, 3’ü ise Seviye 7 olarak belgelendirilmiştir” ifadesi ile hastanelerin dijitalleşmesi konusunda geline son aşama hakkında bilgi vermiştir. Dijital Dönüşüm Ofisi’nin önemseydiği alanlardan biri de eğitim de dijital dönüşümü sağlamaktır. İlköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her aşamasında teknolojiden en etkin şekilde yararlanmak hedeflenmiştir. Ofis dijital yetkinliğe ve dijital farkındalığa sahip kişilerin sayısının maksimum düzeye çıkarılması ofis bakımından odaklanılan temel konuların başında gelmektedir.

DDO, kamu kurum ve kuruluşlarının verilerinden değer üreterek, aynı zamanda da veri yönetişimini en yüksek düzeye çıkararak “Kamu Veri Alanı” kurmayı planlamıştır. Bununla DDO’nun amacı, kamu kurum ve kuruluşlarının veri yönetişimi kapsamında farkındalık oluşturmak ve beraber çalışabilmek için sınırları belirlemektir. Bu kapsamda daha kapsamlı, bütüncül ve verilerin temel alındığı bir anlayışla çeşitli rolleri olan kurumların beraber çalışma imkanlarına sahip olması önemlidir (Koç, 2022: 455).

Dijital Dönüşüm Ofisi, günümüz dünyasının maruz kaldığı corona virüs salgınına yönelik sayısal verilerin toplanmasından analizine kadar pek çok alana katkıda bulunmaktadır. Dijital Dönüşüm Ofisi, “Koronavirüs Covid-19 Dünya Haritası” ve pek çok bilgilendirme servisi ile yerli sistemler

geliştirmiştir. “Koronavirüs Covid-19 Dünya Haritası” ile dünya çapında vaka sayıları, ölen ve sağlığına kavuşan kişilerin sayısı verilmektedir. Ofisin geliştirmiş olduğu bu sistem, dijital dünyaya uyum sağlama yetkinliğine sahip bir kurumsal yapının varlığını göstermektedir.

Dijital Dönüşüm Ofisi, elektrik, su, doğalgaz ve telefon aboneliklerinin e-devlet üzerinden gerçekleştirilmesini hedeflemiştir. Aynı zamanda devletin özel kesime ve halka yönelik hizmetlerinin yüzde 95’e yakın oranının e-devlet üzerinden gerçekleştirilmesi istenmektedir. Bu hedeflerin gerçekleşmesi kamu hizmetlerinin daha etkin ve verimli bir şekilde sunulmasını sağlayacaktır. Bu hedeflere ulaşmada Dijital Dönüşüm Ofisi aktif rol oynayacağından dolayı Türk Kamu Yönetiminde ofisin stratejik bir konuma sahip olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle ofisin kurumsal altyapısının daha da sağlamlaştırılması gerekmektedir. Hukuki olarak idari vesayet ve hiyerarşi tezatlığının ortadan kaldırılması gerekmektedir. Geçen süreç içerisinde ofisin işlerliği göz önünde bulundurularak özerk yapısının muhafaza edilip etkililiğinin artırılması gerekmektedir.

## SONUÇ

Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemiyle birlikte hayata geçen yeni düzende, daha etkin ve icracı bir cumhurbaşkanlığı mekanizması yer almaktadır. Cumhurbaşkanlığının icracı bir yapıya sahip olması, cumhurbaşkanını daha yetkili kılmakta ve daha fazla görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu kadar yetkiyle donatılan bir makamın hukuki düzenlemelerle idarenin işleyişini belirlemesi makul görülebilmektedir. Cumhurbaşkanlığı, ofisler üzerindeki yetkilerini yasal düzenlemeler (Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ve yönetmelik) çerçevesinde belirleyebilmektedir. Ancak bu da eleştirilen konuların başında yer almaktadır. Kamu yönetimine yönelik cumhurbaşkanlığı kararnamesi ile düzenleme yapılabilmesi Türk Kamu Yönetiminde özgün bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Dijital Dönüşüm Ofisi ne kadar kamu tüzel kişiliğine haiz olsa da cumhurbaşkanının emir ve talimatları doğrultusunda faaliyet göstermektedir. Bu durum idari vesayet hiyerarşi zıtlığını ortaya çıkarmaktadır. Dijital Dönüşüm Ofisinin kamu tüzel kişiliğinin olması, kurumu özerk kılmaktadır. Ancak idari vesayet sınırları net çizilmediğinden karışıklığın olduğundan bahsedilebilir. Bu nedenle Ofis üzerinde Cumhurbaşkanlığının etkinliği hukuki olarak fazla tutularak geniş vesayet yetkisi tanınmıştır. Ofis başkanının cumhurbaşkanına karşı sorumlu tutulması ve cumhurbaşkanının emir ve talimatları doğrultusunda faaliyet yürütebilmeleri geniş idari vesayet olarak nitelendirilse de hiyerarşi olarak değerlendirmek de söz konusu olabilir. Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi’nin yeni olmasından kaynaklı, sistemin yerine oturması uzun zaman alacaktır. Zaman içerisinde bu tür tezatlıkların ortadan kaldırılacağı kanaati yaygındır.

Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi, temelde politika üretecek ve idareyi denetleyecek şekilde tasarlanmıştır. Dijital Dönüşüm Ofisi’nin asli görevleri bunlar olmakla beraber yerli ve milli yazılımı geliştirmek, kamu yönetiminin daha etkin bir şekilde dijitalleşmesini sağlamak, kaliteli ve hızlı bir dijital kamu hizmetinin yürütülmesini (işleyişinden denetimine kadar) sağlamak ve kamu kurum ve kuruluşlarının hemen hemen bütün hizmetlerinin e-devlet üzerinden vatandaşlara en etkin düzeyde sunulmasını temin etmek gibi pek çok görevleri de bulunmaktadır. Dijital Dönüşüm Ofisi’ni bu alanla ilgili diğer pek çok birimden farklı kılan ise bir bütün dahilinde kurumsallaşmanın sağlanmak istenmesidir.

Siber güvenlik kapsamında DDO, stratejik bir öneme sahiptir. Günümüzde yoğun siber tehlikelerin ve tehditlerin olduğu sanal ortamlarda bulunan vatandaşların ve kurumların korunması öncelikli görevleri arasında yer almakla kalmayıp, dijital altyapıların muhafaza edilmesine yönelik gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir. Hem siber güvenlik politikalarının belirlenmesi hem de stratejilerinin oluşturulmasında bütünsel bir yaklaşımın hakim olması gerekmektedir.

## Ek Bilgi

Bu çalışma, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje Numarası: 2809.



**KAYNAKLAR**

- Akman, E. ve Çetin M. (2019). Yeni kamu yönetimi anlayışının bir yansıması olarak dijital dönüşüm ofisi, IV. Uluslararası Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Sempozyumu Tam Metin Kitabı, 223-231.
- Avaner, T. ve Fedai, R. (2019). Türk kamu yönetiminde ofis sistemi: e-devlet uygulamalarından dijital dönüşüm ofisine. *Amme İdaresi Dergisi*, 52 (2), 149-172.
- Avrupa Komisyonu (2022). eGovernment Benchmark.
- Babaoğlu, C. (2023). Dijitalin yüzyılı, Sabah Gazetesi, 22.09.2023.
- Babaoğlu, C. (2022). Dijitalleşme yüzyılında dijital Türkiye adımları. *Kriter*, 7 (74).
- Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kurumu (2022). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık.
- Cumhurbaşkanlığı (2018). II. 100 Günlük İcraat Programı, 13 Aralık 2018.
- Dijital Hafıza (2021). Kakinma ajansları hizmet sunumunda dijitalleşme politikaları analizi. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı- Kuzey Anadolu Kalkınma Ajansı.
- Göçoğlu, V. (2020). Kamu hizmetlerinin sunumunda dijital dönüşüm: Nesnelerin interneti üzerine bir inceleme. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 615-628.
- Güler, T. (2018). Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi ve kamu yönetimine etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(59), 299-322.
- Karabacak, Z. İ. ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de Dijital Dönüşüm ve Dijital Okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 91(488), 319-343.
- Koç, A.T. (2022). Kamunun dijitalleşmesinde milli teknoloji hamlesi. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, 451-466.
- Koç, A. T. (2022). Türkiye’nin dijital dönüşümü. *Kriter*, 6 (65).
- Koç, A. T. (2019). Kamuda dijital dönüşüm, Kamu Bilişim Zirvesi, <https://www.kbd.org.tr/s/2389/i/ALI-TAHA-KOC-sunum.pdf>.
- Ocak, K. (2019). Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile İdari Vesayet Yetkisi düzenlemesinin bir örneği olarak Cumhurbaşkanlığı ofisleri. *Anayasa Yargısı*, 36(1), 163-193.
- Pakdemirli, B. (2019). Dijital dönüşüm ve ekonomik büyüme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32).
- Sobacı, M. Z., Miş, N. ve Köseoğlu, Ö. (2018). Türkiye’nin yeni yönetim modeli ve Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı. *Seta Perspektif*, 206.
- Tamer, H. Y. ve Övgün, B. (2020). Yapay zekâ bağlamında dijital dönüşüm ofisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Erken Görünüm.
- TÜİK (2023), Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) kullanım araştırması 2023, [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407).
- TÜİK (2020), Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) kullanım araştırması 2020, [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679).
- Yankın, F. B. (2019). Dijital dönüşüm sürecinde çalışma yaşamı. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, E-Dergi*, 7(2), 1-38.

### Extended Abstract

The omnipresence of information and communication technologies (ICTs) in every sphere of life underscores their critical role in modern society. Particularly in the aftermath of the COVID-19 pandemic, these technologies have proven to be indispensable, becoming a cornerstone of daily life for individuals worldwide. The rapid pace of technological advancements in this domain highlights a dynamic field, although it also reveals disparities in usage levels across different sectors. A prevalent misconception is that mere access to or deployment of ICTs suffices for progress; however, this notion overlooks the complex interplay of technological, economic, social, and cultural factors that collectively shape the integration and development of these technologies. Against this backdrop, specialized institutions emerge as pivotal in driving the growth and seamless integration of ICTs into the fabric of society. In this vein, the Digital Transformation Office (DDO), established in 2018, has assumed a central role in Turkey's digital evolution. This study delves into the nascent yet significant DDO, examining its institutional framework, legal foundations, and its strategic position in the broader digital transformation landscape. The study seeks to provide insights into the DDO's operations and offers forward-looking recommendations on enhancing its future efficacy. The onset of the digital era, particularly from the late 20th century into the early 21st century, has ushered in transformative changes across various fields. Innovations ranging from smart systems and robotics to e-government and e-commerce platforms have become pervasive, facilitating more economical, swift, and effective workflows. The public administration sector, notably in Turkey, has been keen to adapt to these technological shifts, leveraging e-government frameworks to align with the digital age. The DDO plays a critical role in harmonizing public administration with the latest ICT developments, embodying a centralized corporate identity crucial for advancing quality, efficiency, and speed in public services through digital means. Under the Presidential Government System, the President's role has evolved from symbolic to pivotal, directly influencing public administration's operational dynamics. This transition has redefined the responsibilities of ministers and introduced the electorate's direct election of the President, centralizing executive power. To support the President, vested with extensive constitutional powers, the establishment of vice-presidential offices and advisory boards was necessitated, aiming to enhance the presidential mechanism's functionality. Among these, the DDO stands out for its contemporary relevance to public administration, operationalized through Presidential Decree No. 1 of July 10, 2018. Tasked with cyber security, national technologies, artificial intelligence, and big data, the DDO's mission is to elevate domestic technological development, optimize technological advancements, ensure secure and efficient electronic public services, and streamline public administration. The global shift towards new public management paradigms has emphasized transparency, participation, accountability, efficiency, and prompt service delivery in public services since the 1980s. Technology's growing influence has made ICTs integral to public administration, necessitating institutional frameworks for effective governance. The DDO, unlike its predecessors, operates as an independent and specialized entity, marking a significant evolution in the institutionalization of digital transformation within public administration. This study focuses on the DDO's unique institutional structure, operational mechanisms, and functions, providing a comprehensive analysis of its role in advancing Turkey's digital agenda.

**The Impact of Capital Structures on Firm Performance: Empirical Evidence From BİST Basic Metal Index**

**Sermaye Yapısının Firma Performansına Etkisi: BİST Ana Metal Endeksi Üzerine Bir Uygulama**

Fatih KONAK\*

Diler TÜRKÖĞLU\*\*

**Article Information**

Submission: 13.04.2023

Acceptance: 15.07.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1282720

**Key Words:**

*BIST basic metal index,  
Capital structure,  
Firma performance*

**ABSTRACT**

To improve a company's financial performance, produce more accurate future forecasts, and support decision-making, it is essential to assess various components both collectively and individually, managing processes accordingly. The research aims to explore how capital structure variables impact firm performance measures, an essential consideration for enhancing a company's financial performance, making accurate future projections, and supporting decision-making processes. To achieve this, panel data analysis was utilized, focusing on data from 17 companies that consistently maintained data over the designated period. This sector was chosen for its dominant role in Türkiye's production activities, significant impact on other industries, and strategic importance to the national economy. The study's findings reveal that the Equity/Total Assets Ratio shows statistically significant values across all three models examined, while the impact of other variables on performance measures appeared to be negligible. Consequently, this suggests a correlation between firms' performance criteria and their capital structure choices. The study proposes that this set of information could be valuable for market participants in their decision-making processes.

**Article Information**

Geliş: 13.04.2023

Kabul: 15.07.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1282720

**Anahtar Sözcükler:**

*BIST ana metal endeksi,  
Sermaye yapısı,  
Firma performansı*

**ÖZET**

Firmaların finansal performanslarının geliştirilmesi, geleceğe yönelik tahminlerin daha gerçekçi yapılabilmesi ve karar süreçlerinin desteklenebilmesi amacıyla birçok farklı faktör bir arada ve ayrı ayrı analiz edilmeli süreçler bu şekilde yönetilmelidir. Bu kapsamda, çalışmanın temel amacı 2011-2021 yılları arasında Borsa İstanbul Ana Metal Endeksi'nde yer alan firmalarda, sermaye yapısı çerçevesinde değerlendirilebilecek değişkenlerin firma performans üzerindeki olası etkisini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, belirlenen dönem içerisinde veri devamlılığı sağlayan 17 şirket analize dâhil edilirken, tahmin yapabilmek için Panel Veri Analizi yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'de ana metal sanayi sektörünün üretim faaliyetlerinde ön planda yer alması, diğer sektörler üzerindeki yoğun etkisi ve ülke ekonomisi açısından stratejik bir öneme sahip olması, bu sektörün araştırmaya konu edilmesinin altındaki ana motivasyon kaynaklarıdır. Elde edilen bulgulara göre, Özkaynak/Toplam varlıklar oranının üç modelde de istatistiksel olarak anlamlı değerler sergilediği tespit edilmiştir. Diğer değişkenlerin ise, performans ölçütleri üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, firmaların performans ölçütleri ile sermaye yapısı tercihleri arasında ilişki olduğu gözlemlenirken, piyasa katılımcıları açısından bu bilgi setinin karar süreçlerinde dikkate alınabileceği iddiası sunulmaktadır.

**Atf İçin**

Konak, F. & Türkoğlu, D. (2024). The impact of capital structures on firm performance: Empirical evidence from BİST basic metal index. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 113-128. doi: 10.20296/tsadergisi.1282720

\* Prof. Dr., Hitit Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Çorum, fatihkonak@hitit.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6917-5082>

\*\* Dr., Bağımsız Araştırmacı, Samsun, diler.turkoglu@samsun.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5247-1590>

## INTRODUCTION

The capital structure, defining the mix of resources utilized in corporate finance, outlines the strategies a finance manager employs for resource allocation in corporate finance activities (Sayılğan, 2019: 325). The overarching aim for any company and its financial leadership is to enhance the current market value of the firm and the immediate wealth of its shareholders, adhering to predetermined policies. Making optimal decisions within the capital structure framework is a fundamental challenge companies encounter in striving towards this goal. Specifically, a pivotal decision in financial policy involves determining the distribution of long-term liabilities and equity on the liabilities side of the balance sheet (Ercan and Ban, 2018: 227). Financial leverage reflects the extent of debt incorporated into a company's capital structure, indicating that a company's financial leverage escalates as it utilizes more debt to finance its assets (Cornett et al., 2016: 57).

By utilizing the financial leverage factor, the company may, by the traditional capital method, lower its cost of capital and enhance its value; nevertheless, it should be emphasized that in this case, borrowing is not limitless (Sayılğan, 2019: 336). The financing of corporate assets with greater debt contributes to improving the profit per share of the companies, particularly during prosperous times when sales grow or in inflationary circumstances. Since when a company uses debt financing, the number of shares cannot vary, and the profit per share is raised by dividing the increased company profit by the same number of shares (Sayılğan, 2019: 329). Companies also find the possibility of paying less tax in the same operational volume since the cost of debt is lower than the cost of equity and interest expenses may be subtracted from the operating profit in the income statement (Kılıç and Alp, 2021: 66) To increase shareholder wealth, which is a company's primary goal, reasonable outcomes can thus be attained. Yet, the most crucial need for this is that the debt utilized must provide a company with a profit that is greater than its financial costs (Akgüç, 1998: 139).

The purpose of this study is to investigate any potential effects of the capital structures of the companies listed in the Borsa Istanbul Basic Metal Index between 2011 and 2022 on the performance of the company. To accomplish this, panel data analysis is being used. The main driving force for working with companies in the basic metal industry sector is that, despite production being heavily dependent on finite resources, it has a significant impact on economic growth since it impacts a sizable sector group (Akdoğan et al. 2019: 3). The utilization of basic metals in many manufacturing sectors demonstrates the need for this sector to have a high level of resilience to competition. It is common knowledge; a firm must have strong financial standing to be successful. This calls for exceptionally thorough examination and performance evaluation of companies (It et al. 2017: 84). Hence, a finance manager's management strategy, which strives to increase the firm's worth and shareholders' wealth, is successful in assessing the performance of the subject company, managing it, and afterward making decisions regarding its future.

Evaluations of the Basic Metal Industrial sector in Türkiye will be made in this context, particularly about the research's focus. Academic studies that are developed within the context of the study's emphasis will be included in the following phase. After describing the dataset and the technique used in the study, analysis, and assessment, cements will be made. The research comes to an end with the conclusion section when the overall assessments are made.

## BASIC METAL INDUSTRY IN TÜRKİYE

The basic metal industry is crucial to economic growth since it contributes to a variety of industries and relies heavily on scarce natural resources for manufacturing. In this situation, the sector's dynamics of growth and export have a substantial effect on the overall economy. This is why policymakers that are pursuing balanced and sustainable growth constantly monitor sector trends (Akdoğan et al., 2019: 2). The growth of the basic metal industry, one of the key sectors leading to Türkiye's development, is at the forefront of innovations in the fields of construction, chemical,

energy, automotive, and sectoral investments, particularly in the field of iron and steel (Yıldız, 2019). It is possible to determine the degree of importance of a sector by its contribution to employment, its shares in exports, and production factors (Hirschman, 1958: 124). Furthermore, the manufacture of metal for use in manufacturing facilities is a component of the base metal industry. Metal is commonly utilized in the construction sector, as well as in the fabrication of machinery and various constructions. Equipment used in the armaments industry, medical devices, and automobile parts and equipment are all made of metal. The most often utilized metal components are welding wire, structural steel, pipe stock, castings, and sheet metal. Manufacturing and machinery manufacturing companies are included as part of the basic metal industry (Bozkurt & Nayc, 2021: 180). The following developments can be identified as having both beneficial and negative effects on the basic metal industry (Zden and Haçikolu, 2017):

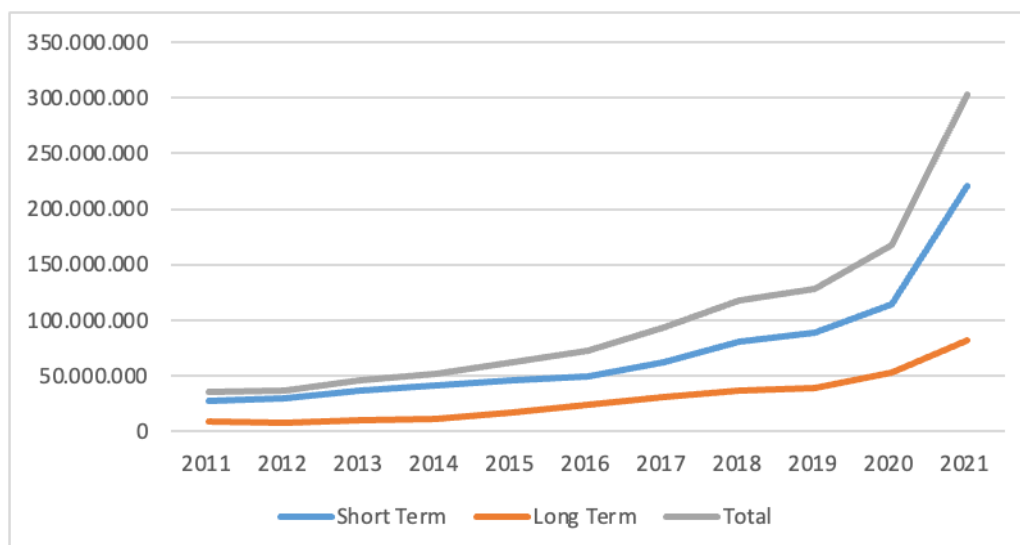
#### Beneficial Developments:

- The economies of China and the European Union are strengthening,
- In India, Malaysia, and Indonesia, consumer demand has risen,
- Intensification of public investments,
- The sector's competitiveness environment's suitability (away from the monopolistic structure)
- Expansion of the basic metal industry sector's usage area
- It may be categorized as the rate of urbanization and population expansion.

#### Conditions that have an adverse influence on the sector's development:

- Absence of a system for avoiding price hikes
- Uncertainty in neighboring nations' politics
- Increased lending expenses and high-interest rates
- Making stocks vulnerable to metal price fluctuations
- Currency risk (imports with USD loans while TL depreciates)
- Low capital accumulation and ineffective use of capitalization methods
- Due to the scarcity of substantial industrial facilities.

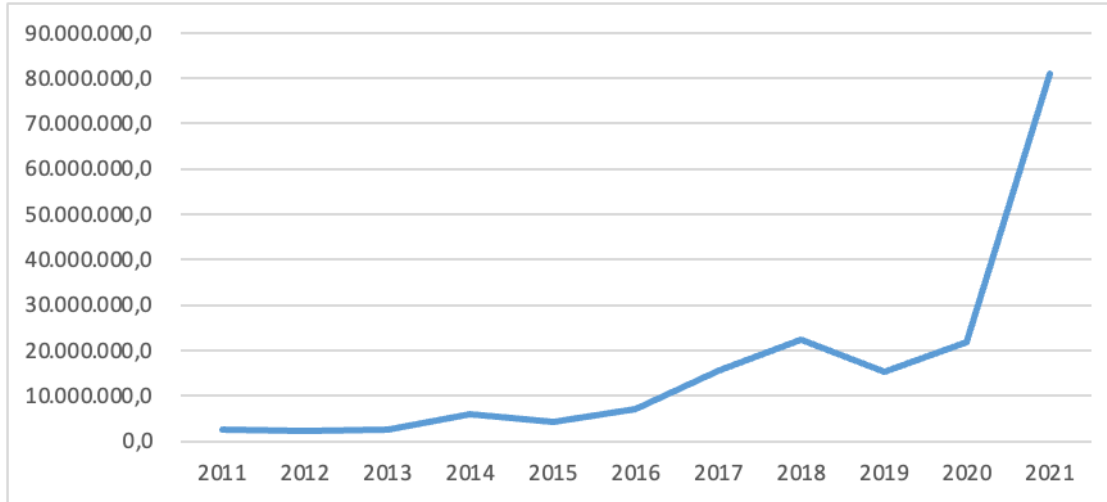
**Chart 1.** Long and short-term debts of the basic metal industry sector between 2011-2021 (Thousand TL)



Source: Created by the authors with data obtained from the CBRT

The financial sheets of the companies in the basic metal industrial sector from 2011 to 2021 are illustrated in Chart 1 along with their debt levels. Data from the sector balance sheets of the Central Bank of the Republic of Türkiye demonstrate that borrowing amounted to 36.170.186 TL in 2011, of which 27.058.879 TL was for short-term borrowing and 9.111.307 TL was for long-term borrowing. Analysis of the entire loan amount reveals substantial growth, particularly in 2020 and 2022. At this point, the rates of expansion were 30% and 81%, respectively, without discounting the reality of the consequences of inflationary pressure. Overall, it has been shown that during the past ten years, borrowing in the basic metals industry has climbed by 738%.

**Chart 2.** Net profit of the Metal Industry Sector for the period 2011-2021 (Thousand TL)



Source: Created by the authors with data obtained from the CBRT.

The profitability statistics for the companies in the basic metal industry sector from 2011 to 2021 are displayed in Chart 2. It is intriguing to note that the net profit levels differ when the income statements for the aforementioned industry are examined. With the investment incentives put in place in 2016, it can be argued that the profitability level, which fell by 38% in 2015, brought the basic metal sector to its former glory. A total of 24.4 billion TL was invested in the industrial sector over the previous year (TC Ministry of Economy, 2016). Although the Covid-19 pandemic was revealed to have caused a 47 percent decline in 2019, the profitability rates in the industry began to rebound with an increase of 30% in 2020 and 73% in 2021 after this hiatus. According to the Ministry of Industry and Technology's data on investment incentives, 295,388 million TL in investment incentives were provided in 2021, and a total of 277,723 million TL in 2020. As investment incentives grow, employment rises along with them. When profitability dropped off most significantly in 2019, 154.410 million TL was invested, yet only 129.862 people were employed in that industry (T.R. Ministry of Industry and Technology, 2023). The basic metal sector is one of the key elements of a nation's financial growth in terms of its influence on its economy. At times of economic crisis, the sector's contraction has a detrimental impact on employment and the economy (Şengül, 2020: 161).

## LITERATURE REVIEW

A rise in financial leverage's impact on firm value in South African-based companies was the focus of Rayan's (2008) research. 113 companies trading on the Johannesburg Stock Exchange were categorized into different categories and then added to the regression analysis model. Therefore, it was discovered that the company value was adversely correlated with an increase in the financial leverage ratio.

Using the TOPSIS technique, Uygurtürk and Korkmaz (2012) examined the firm performance of firms in the basic metal industry from 2006 to 2010. According to the study's findings, the performance scores of the firms varied during the course of the analysis period. Similar to the above, Şengül (2020) used the Data Envelopment Analysis approach to evaluate the performance of basic metal sector businesses traded on the BIST between 2010 and 2018. In the research, output variables such as net income, return on equity, net profit margin, and Tobin's Q were assessed, while input variables such as liquidity ratio, current ratio, total debt/equity, and total assets were also determined. According to the observation and experimentation, there was a declining trend in the efficiency ratings of the companies between 2012 and 2018.

Uluyol et al. (2014) conducted a study on firms listed on Borsa Istanbul across various sectors including information technology, food, mining, textile, and construction, using quarterly data spanning from 1991 to 2012, to assess the impact of the financial leverage ratio on equity profitability. Incorporating variables such as Return on Equity and Financial Leverage Ratio, the research employed co-integration tests and the ARDL method for analysis. The findings indicated that, except for the construction sector, the financial leverage ratio adversely affected equity across industries. Conversely, in the construction sector, a positive and statistically significant influence of financial leverage ratio was observed. Similarly, Omağ (2015) analyzed the effect of financial leverage levels on companies in the manufacturing sector, focusing on industries producing furniture, textiles, paper, and electrical devices. This analysis, covering the years 2009 to 2013, utilized data from firms' income statements, calculating financial leverage based on operational earnings and financing costs of the sector's firms. The study concluded that the textile and paper manufacturing sectors benefit most from financial leverage.

Mule and Mukras (2015) analyzed annual data from 2007 to 2011 to explore the relationship between financial leverage and the financial performance of publicly traded companies in Kenya. Their research demonstrated that financial leverage significantly adversely affects financial performance indicators, specifically Return on Assets (ROA) and Tobin's Q. The study incorporated variables such as financial leverage, ROA, Return on Equity (ROE), Tobin's Q, the ratio of fixed assets to total assets, and the companies' ownership structure. Additionally, Javed et al. (2015) employed the least squares method to evaluate the effectiveness of financial leverage among textile companies listed on the Pakistan Stock Exchange over the period from 2006 to 2011. Their findings corroborate the view that financial leverage negatively influences corporate productivity.

Caba (2017) examined how the financial performance of 136 companies quoted on the BIST Industrial Index was impacted by company size and financial leverage. The debt/equity ratio, total assets, and total sales were used as independent variables in this context's multiple regression model, while net profit margin, ROA, ROE, ROCE, and economic profitability were chosen as the model's dependent variables. Financial leverage and business size are considered to have an impact on the financial performance of the firms when the analysis' conclusions are evaluated.

Onyenwe and Glory (2017) evaluated into how 13 deposit banks listed on the Nigerian Stock Exchange's financial leverage ratios affected bank performance. The data gathered through the yearly reports of the firms were evaluated using the least squares method in the analysis, which considers debt ratio, debt/equity ratio, and interest coverage ratio as the indicators of financial leverage. Financial leverage has a positive impact on profitability and productivity, according to empirical findings. Moreover, to assess the variables impacting the profitability performances of banks, Türkdönmez and Babuşçu (2019) conducted an assessment in two separate frames as internal and external factors between 2010 and 2017. Consequently, a positive and substantial correlation between equity/total assets and ROE was determined.

Dalci (2018) delved into the effects of financial leverage on the profitability of Chinese manufacturing companies using the two-stage Generalized Moments Method for analysis. The study, which examined annual data spanning from 2008 to 2016, revealed an inverted U-shaped

relationship between financial leverage and financial performance. This relationship suggests that financial leverage initially benefits profitability and offers tax shelter advantages, but its negative effects become more pronounced due to factors such as bankruptcy costs, financial crises, agency problems, and information asymmetry. In a similar vein, Rahman et al. (2020) explored the influence of financial leverage on firm profitability within Bangladesh's listed textile industry, using return on equity (ROE) as the profitability metric. The study employed both short-term and long-term debt as indicators of financial leverage. Applying Pooled Ordinary Least Squares (OLS), Fixed Effect (FE), and Generalized Moments Method (GMM) models, the research found that a firm's capital structure negatively impacted its profitability, underscoring the complex dynamics between financial leverage and firm performance.

Evgeny (2020) investigated how the financial leverage and company performance of companies quoted on the Russian Stock Exchange were linked. Although return on assets, return on equity, and operating margin are considered as firm performance indicators, the ratio of a firm's debt to total assets is used to gauge financial leverage. Analyzing the data from 2004 to 2013 reveals that financial debt has a severe impact on the performance of Russian companies. From a different angle, Das (1995) reached the opinion that the effect of firm age on company performance in developing economies is positive in his research of the Indian computer hardware industry. In a similar vein, Shanmugam and Bhaduri (2002) examined the correlation between company performance and firm size of 392 manufacturing firms. Therefore, it has been discovered that a company's age positively affects its performance.

## DATASET AND METHODOLOGY

By employing panel data analysis, this study aims to shed light on any potential impact of the financial structure of the firms listed in the Borsa Istanbul Basic Metal Index between 2011 and 2022 on the performance of the company. In this context, Return on Assets, Return on Equity, and Tobins' Q metrics are selected as the independent variables, while Financial Leverage, Long Term Liabilities/ Total Assets, Short Term Liabilities/ Total Assets, Equity/ Total Assets, Total Sales, and Firm Age are chosen as the dependent variables. The calculating method and acronyms for the variables listed in Table 1 are presented.

Table 1. *Dependent, Independent, and Control Variables*

Variables	Variables Abbreviations
<b>Dependent Variables</b>	
Return on Assets (Net Profit/Total Assets)	ROA
Return on Equity (Net Profit/Equity)	ROE
Tobins'Q (Market Cap+Total Debt)/Total Assets	TQ
<b>Independent variables</b>	
Financial leverage (Total Liabilities/Total Assets)	FLEV
Long-Term Liabilities /Total Assets	LTLTA
Short-Term Liabilities /Total Assets	STLTA
Equity/Total Assets	EQTA
<b>Control Variables</b>	
Sales (ln(Sales))	SALE
Firm Age	AGE



Net profit is generated by proportioning the nominal, paid, effective, and equity capital that the company has when determining the link between a firm's profit and capital structure, or its financial profitability (Aydın et al. 2017: 110). Return on Assets is a statistic that assesses the profit a company makes from its assets while accounting for financial leverage and tax liabilities (Cornett et al, 2016: 57). The ratio of the change in return on equity or profits per share to the relative change in EBIT can be used to describe the level of financial leverage (Akgüç, 1998: 139). Returns on assets and equity are inversely correlated with financial leverage. Even if this suggests that companies borrow less, a positive association between enterprises and the market-book value ratio could be observed. As just a consequence, companies typically take on additional debt and make contractual payments on schedule (Javed et al., 2015). In addition to these, sales and firm age are included in the analysis as control variables even though the ratios of Long Term Liabilities /Total Assets, Short Term Liabilities /Total Assets, and Equity/Total Assets (equity density) are thought of as independent variables.

The potential effects of the factors under consideration on the chosen performance indicators were investigated using panel data analysis. With the models shown below, it has been attempted to determine the link between company performance and independent variables.

(Model 1)

$$ROA_{it} = \alpha_{0it} + \beta_1 FLEV_{it} + \beta_2 LTLTA_{it} + \beta_3 STLTA_{it} + \beta_4 EQTA_{it} + \beta_5 SALE_{it} + \beta_6 AGE_{it} + \epsilon_{it}$$

(Model 2)

$$ROE_{it} = \alpha_{0it} + \beta_1 FLEV_{it} + \beta_2 LTLTA_{it} + \beta_3 STLTA_{it} + \beta_4 EQTA_{it} + \beta_5 SALE_{it} + \beta_6 AGE_{it} + \epsilon_{it}$$

(Model 3)

$$TQ_{it} = \alpha_{0it} + \beta_1 FLEV_{it} + \beta_2 LTLTA_{it} + \beta_3 STLTA_{it} + \beta_4 EQTA_{it} + \beta_5 SALE_{it} + \beta_6 AGE_{it} + \epsilon_{it}$$

In the aforementioned Model 1-3,  $\alpha_0$  represents the constant term in the regression,  $\beta_1 - \beta_6$  refers to the coefficient expressing the effect of independent variables on financial performance, and  $\epsilon_{it}$  denotes the error term. Information on the abbreviations of the variables between Models 1- 3 is shown in Table 1.

The research's hypothesis construct is established considering the models developed as follows:

$H_0$ : There is no correlation between the performance of the company and the indicators of its capital structures.

$H_1$ : There is a link between the indicators of a company's capital structure and its performance.

The  $H_0$  hypothesis will be rejected and the  $H_1$  hypothesis accepted if the independent variables demonstrate a statistically significant outcome.

## FINDINGS AND ANALYZES

The panel data analysis method was utilized to investigate the influence of capital structures on the performance of companies listed in the BIST Basic Metal Index from 2011 to 2021. The initial phase of the research involves presenting descriptive statistics and correlation results for the variables considered in this segment. Subsequently, after assessing the available data, a suitable model from the range of panel data models is selected based on its efficiency. Following the verification of the essential model assumptions, a robust estimator is applied for the analysis. Descriptive statistics pertaining to the variables of this study are provided in Table 2.

Table 2. *Descriptive Statistics Data of Variables*

	ROA	ROE	TQ	FLEV	LTLTA	STLTA	EQTA	SALE	AGE
Mean	6.658	13.59	0.226	32.00	0.130	0.189	0.436	13.378	21
Median	5.835	7.15	0.195	31.92	0.126	0.147	0.421	13.516	22
Maximum	43.54	1235.5	0.82	77.71	0.577	0.729	0.915	18.034	35
Minimum	-12.630	-173.14	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	8.307	1
Std. Dev.	8.126	97.16	0.159	18.10	0.108	0.150	0.187	2.024	7.89
Skewness	0.955	11.322	1.124	0.361	0.996	1.024	0.280	-0.282	-0.279
Kurtosis	5.649	143.91	4.651	2.760	4.811	3.648	3.123	2.541	2.47
Jarque-Bera	78.26	1495.3	57.072	4.256	53.188	33.843	2.427	3.874	4.307
Probability	0.000	0.000	0.000	0.119	0.000	0.000	0.297	0.144	0.116
Observations	176	176	176	176	176	176	176	176	176

Table 2 presents descriptive statistics for 176 observations, including an examination of the significance levels for the normal distribution. The analysis identifies the mean, median, maximum, and minimum values of the variables under consideration, alongside the skewness and kurtosis levels of the series employed in the study. Descriptive statistical data for both dependent and independent variables relevant to the research scope were also established.

Table 3. *Correlation Matrix of Variables*

	ROA	ROE	TQ	FLEV	LTLTA	STLTA	EQTA	SALE	AGE
ROA	1								
ROE	0,2606	1							
TQ	-0,1844	-0,0978	1						
FLEV	-0,3408	0,1071	0,0797	1					
LTLTA	-0,2293	0,2918	0,1372	0,5597	1				
STLTA	-0,2459	-0,0808	-0,0026	0,5829	-0,0446	1			
EQTA	0,4661	-0,0602	-0,1680	-0,7812	-0,4595	-0,6112	1		
SALE	0,2394	0,0628	-0,2125	-0,0729	0,1026	-0,1617	0,0331	1	
AGE	0,0997	0,1031	-0,1733	0,2096	-0,0435	0,2840	-0,2904	0,5440	1

Table 3 displays the direction and strength of the relationship between the dependent and independent variables through a correlation matrix. This matrix was constructed with consideration for the possibility that significant correlations among variables could affect the model's explanatory capability and the integrity of the data set. The values indicate that the connections between the variables are not overly strong in either positive or negative directions. Specifically, because the correlation coefficients are below the recommended critical threshold of 0.80, they do not pose an issue for concern (Gujarati & Porter, 2009).

Table 4. Panel Data Model Selection Criteria

Models	Basic Assumption Tests	Test Statistics (Probability)	Hypothesis	Outcome
Model 1 (ROA Dependent Variable)	F (Chow) Testi	6,13 (0.000)	H0: Pooled Model Valid H1: Fixed Effects Model Valid	Fixed Effects Applicable
	Breusch-Pagan Testi	17,65 (0.000)	H0: Pooled Model Valid H1: The Random Effects Model Is Valid	Random Effects Applicable
	Hausman Testi	12,6 (0,0056)	H0: The Random Effects Model Valid H1: Fixed Effects Model Valid	Fixed Effects Applicable
Model 2 (ROE Dependent Variable)	F (Chow) Testi	1,87 (0,0303)	H0: Pooled Model Valid H1: Fixed Effects Model Valid	Fixed Effects Applicable
	Breusch-Pagan Testi	0,8 (0,1851)	H0: Pooled Model Valid H1: The Random Effects Model Is Valid	Pooled Model Valid
	Hausman Testi	6,73 (0,1509)	H0: The Random Effects Model Valid H1: Fixed Effects Model Valid	Random Effects Applicable
Model 3 (Tobins' q Dependent Variable)	F (Chow) Testi	0,97 (0,0486)	H0: Pooled Model Valid H1: Fixed Effects Model Valid	Fixed Effects Applicable
	Breusch-Pagan Testi	12,46 (0,035)	H0: Pooled Model Valid H1: The Random Effects Model Is Valid	Random Effects Applicable
	Hausman Testi	5,42 (0,24)	H0: The Random Effects Model Valid H1: Fixed Effects Model Valid	Fixed Effects Applicable

The panel data model selection criteria are listed in Table 4. The F (Chow) Test, Breusch-Pagan Test, and Hausman Test, respectively, were used to test each of the three dependent variables to choose the appropriate model to use with the variables, the F (Chow) test is run. Table 4 demonstrates that the fixed effects model is appropriate for all three variables. The Breusch-Pagan Test is another method for determining if dependent variables in a regression model are appropriate considering random effects or the pooled model. The findings for the pooled model in the ROE variable and the results for the random effects model in the ROA and Tobin's Q variables are shown in the table. According to the final Hausman test results, when Model 1 is reviewed, it becomes clear that ROA should be modeled using the fixed effects model, ROE should be modeled by using the random effects model in Model 2, and Model 3 should be modeled through using fixed effects model as Tobin's Q performance criteria are implemented in that model.

Table 5. Fixed and Random Effects Test Results for Models

Variables	Fixed Effects ROA	Random Effects ROE	Fixed Effects Tobins'q
FLEV	-25.855 (117.2)	-10.655 (211.3)	-2.151 (-3.515)
LTLTA	25.95 (142.21)	14.113 (18.415)	215.1 (351.5)
STLTA	-5,763 (-28,29)	10.152 (19.746)	214.9 (351.5)
EQTA	17.63*** (-8.317)	60.687** (71.194)	-0.267*** (0.0989)
SALES	0.643 (0.528)	-4.687 (6.339)	-0.0128* (0.00730)
AGE	0.128* (0.142)	2.889* (1.641)	-0.00249 (0.00196)
Constant	-14.38*** (-5.734)	-47.236 (35.114)	0.607*** (0.105)
Observations	176	176	176
R-squared	0.292	0.3034	0.181

#### Key Assumption Tests for Panel Data Models

Variance Variation	Levene, Brown, and ForsytheTest	7.663***	4.448***	2.356***
Autocorrelation	Bhargava etc.DW	1.285	1.759	1.647
	Baltagi-Whu LBI	1.588	0.855	1.824
Cross-Section Dependence	Frees	0.558	1.175	0.648

Frees 0.01 and 0.05 critical values respectively 0.464 and 0.310

Robust standard errors in parentheses; \*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

The findings of the fixed and random effects determined for the models are summarized in Table 5, which was developed from the data collected from Table 4. The equity/total assets ratio is shown to be statistically significant at the 1% level and positive based on the findings of the fixed effects test applied to the ROA variable. Similarly, it was demonstrated that the equity/total asset ratio was once again positively significant at the 5% level on the dependent variable of ROE in Model 2, where the random effects model is dominating. It was observed that the equity/total asset ratio on Tobin's Q was negative and at a 1% significant level in Model 3, where the fixed effects model is dominating. Apart from these, it should be emphasized that no other independent factors had statistically significant outcomes. On the other hand, it was found that Models 1 and 2 had positive and statistically significant age variables, which is one of the control variables.

Basic Assumption Testing for Panel Data Models is also contained in Table 5. Applying these tests is done to determine whether the series has issues with cross-section dependency, autocorrelation, or variable variance. The existence of the variance variation problem in the series shines out, according to the outcomes of the Levene, Brown, and ForsytheTest changing variation variance test. It is noteworthy that there is an autocorrelation problem in the series based on the findings of Bhargava etc. DW and Baltagi-Whu LBI were used to determine the issue. A problem with

autocorrelation may be inferred from the fact that the results of these tests are less than 2 (Yardelen Tatoğlu, 2018: 226). The existence of cross-section dependence was finally discovered when the Fress test findings used to determine cross-section dependency were compared with the critical values of 0.01 and 0.05, 0.464 and 0.310, respectively. This was because the test statistic was greater than the critical values.

Table 6. *Huber, Eicker, and White Estimator Test Outcomes*

VARIABLES	ROA	ROE	TQ
FLEV	74.39 (152.3)	147.0 (-1,217)	-2.192 (-3.788)
LTLTA	-7,437 -15,229	-14,355 (-121,73)	219.2 (378.8)
STLTV	-7,435 -15,229	-14,74 (-121,72)	219.0 (378.8)
EQTA	24.94*** -5.206	82.43** (36.46)	-0.268*** (0.0977)
SALES	0.537 (0.368)	-6.251 (-6.107)	-0.0127 (0.00835)
AGE	0.178* (0.100)	3.126 (-2.242)	-0.00253 (0.00242)
Constant	-16.40*** -4.236	(-43.70) (29.19)	0.606*** (0.134)
Observations	176	176	176
R-squared	0.292	0.326	0.211

Robust standard errors in parentheses; \*\*\*  $p < 0.01$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*  $p < 0.1$

In the research, the detection of variable variance, autocorrelation, and cross-section dependency issues led to the application of the Huber, Eicker, and White test, which is resistant to the heteroscedasticity problem and was proposed by Huber (1976), Eicher (1976), and White (1980). The analysis demonstrates that all three of the dependent variables are similarly affected by the equity/total assets ratio in a statistically significant manner. If we examine the specifics, it is apparent that the equity/total assets ratio is statistically significant and is 1% on ROA, 5% on ROE, and 1% on Tobins'Q. Moreover, the age of the company has a 10% positive significance on ROA. In this circumstance, it is reasonable to conclude that the firm's age positively affects the return on assets. In addition, it can be claimed that the  $H_0$  hypothesis can be rejected for all three models when we examine the impact of the companies' capital structures on firm performance. In other words, it is reasonable to accept the  $H_1$  hypothesis, which argues that the statistically significant equity/total assets ratio is linked to capital structure as well as company performance.

## CONCLUSION

The assessment of a company's performance is a crucial topic for business managers, industry representatives, and all other market players. To maximize the company's current value and the wealth of the shareholders as the primary goal, the study of corporate data is once again of paramount importance. It is crucial for Türkiye's economy that the country's basic metal manufacturing sector is at the forefront of production operations. As a result, using some criteria, it is feasible to assess the competitive potential of businesses working in the field. The linkage between a company's financial statistics and profitability as well as the assessment of sector balance sheets are some of the research fields. The relevance of the analyses and projections to be

produced rises because of changes in the profitability, liquidity, or capital structures of the firms, all of which have an impact on their performance. The goal of this research is to provide insight into any possible links between the performance of the firms listed in the BIST base metal Index from 2011 to 2021 and their capital structure choices.

The graphs produced by glancing at the sector's balance sheets illustrate the debt and profitability levels of the specified sector between the pertinent years. Examining the graphs reveals that profitability levels have risen dramatically, particularly during the times when investment incentives are offered. The linear relationship between borrowing and profitability is another noteworthy aspect. The indication that companies in the basic metal sector might have benefited from the leverage effect of borrowing is underscored by the observed increase in profitability during periods of heightened borrowing.

The panel data analysis conducted as part of this study determined the adoption of the fixed effects model for the ROA and Tobin's Q variables, and the random effects model for the ROE variable, across all three models. For each model, the equity/total assets ratio was found to be statistically significant. To ensure the accuracy of the models, tests were conducted to check for issues of heteroscedasticity, autocorrelation, and cross-sectional dependence. The results confirmed the presence of each issue within the models. To mitigate these concerns, the robust estimator developed by Huber, Eicher, and White (1976, 1980), known for yielding more precise outcomes, was employed. It is both reasonable and precise to report that this test yielded results consistent with previous findings.

The empirical evidence presented in this study indicates that the equity density, or equity/total assets ratio, significantly impacts the dependent variables ROA, ROE, and Tobin's q. These findings are in agreement with the research of Türkdönmez and Babuşçu (2019) and Hacevliyagil et al. (2020) regarding the significance level. Moreover, the influence of firm age on ROA aligns with the research findings of Das (1995) and Shanmugam (2002). Consequently, the H0 hypothesis is rejected, affirming that capital structure decisions significantly influence company performance. The study suggests that further research into the manufacturing sector and its subsectors, vital for the nation's economy, would contribute to a deeper understanding of crucial policy content. On the flip side, company-specific evaluations are anticipated to offer additional insights for market participants.

## REFERENCES

- Akdoğan, K., Chadwick, M., Saygılı, H., & Saygılı, S. (2019). Ana metal sanayi ihracatındaki eğilimler. CBT Research Notes in Economics 1914 (1914). <https://ideas.repec.org/p/tcb/econot/1914.html>
- Akgüç, Ö. (1998). *Finansal Yönetim*. Muhasebe Enstitüsü Yayın No: 65.
- Aydın, N., Başar, M., & Coşkun, M. (2017). *Finansal Yönetim*. Detay Yayıncılık.
- Bozkurt, Y., & Naycı, G. (2021). Metal sektöründe meydana gelen iş kazalarında cinsiyet faktörü. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 12(1), 174-191.
- Cornett, M. M., Adair, T. A., & Nofsinger, J. (2016). *Finans*. (V. Sarıkovanlık, Çev.) Nobel.
- Dalci, İ. (2018). Impact of financial leverage on the profitability of listed manufacturing firms in China. *Pacific Accounting Review*, 30(4), 410-432. doi:10.1108/PAR-01-2018-0008
- Das, S. (1995). Size, age and firm growth in an infant industry: The computer hardware industry in India. *International Journal of Industrial Organization*, 13(1), 111-126.
- Ercan, M., & Ban, Ü. (2018). *Değere dayalı işletme finansı finansal yönetim*. Gazi Kitabevi.
- Evgeny, I. (2015). The impact of financial leverage on firm performance: Evidence from Russia. *Корпоративные финансы*, 9(2), 24-36.
- Gujarati, D. N., & Porter, D. C. (2018). *Temel ekonometri*. (Ü. Şenesen, & G. Şenesen Günlük, Çev.) Literatür.

- Hacıevliyagil, N., Şit, A., & Tuna, İ. (2020). Finansal krizleri de içeren dönemlerde sermaye yapısının finansal performans üzerine etkisi: Türk bankacılık sektörü üzerine bir uygulama. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Sonbahar Özel Sayı*, 139-148. .
- Hirschman, A. (1958). *The strategy of economic development*. New Haven: Yale University Press. doi:<https://doi.org/10.2307/1235188>
- Javed, Z., Rao, H., Akram, B., & Nazir, M. (2015). Effect of financial leverage on performance of the firms: empirical evidence from Pakistan. *SPOUDAI Journal of Economics and Business*, 65(1-2), 87-95.
- Kılıç, S., & Alp, A. (2021). *Finansal yönetim/financial management*. Beta.
- Mule, R., & Mukras, M. (2015). Financial leverage and performance of listed firms in a frontier market: Panel evidence from Kenya. *European Scientific Journal*, 11(7), 534-550.
- Nihan, C. (2017). Finansal kaldıraç ve firma büyüklüğünün finansal performans üzerine etkisi: bist sinai endeksinde işlem gören işletmeler üzerine bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, ICMEB17(Özel Sayı)*, 796-811.
- Omağ, A. (2015). Finansal kaldıraç derecesi ve seçilmiş sektörlerle yönelik bir uygulama. *Maliye Finans Yazıları*, 103, 205-218.
- Onyenwe, N., & Glory, I. (2017). Effect of financial leverage on firm's performance: a study of Nigerian Banks (2006 -2015). *International Journal of Recent Scientific Research*, 8(7), 18554-18564. doi:10.24327/IJRSR
- Özden, A., & Haçikoğlu, M. (2017). *Ana metal sanayi sektörü*. A&T Bank Ekonomik Araştırmalar Departmanı.
- Rahman, M., Saima, F., & Jahan, K. (2020). The impact of financial leverage on firm's profitability: an empirical evidence from listed textile firms of Bangladesh. *Journal of Business, Economics and Environmental Studies*, 10(2), 23-31. doi:10.13106/jbees.2020.vol10.no2.23
- Rayan, K. (2008). *Financial leverage and firm value*. The University of Pretoria.
- Sayılgan, G. (2019). *Soru ve yanıtlarıyla işletme finansmanı*. Siyasal Kitabevi.
- Shanmugam, K., & Bhaduri, S. (2002). Size, age, and firm growth in the Indian manufacturing sector. *Applied Economics Letters*, 9(9), 607-613.
- Şengül, Ü. (2020). BIST 100 de yer alan ana metal sanayi firmalarının veri zarflama analizi ile performans ölçümü. *Journal of Life Economics*, 7(2), 161-176. doi:<https://doi.org/10.15637/jlecon.7.011>
- Şit, A., Ekşi, H., & Hacıevliyagil, N. (2017). BİST'te ana metal sanayi endeksinde faaliyet gösteren işletmelerin finansal performans ölçümü: 2011-2015 Dönemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(17), 83-91. doi:10.21076/vizyoner.284906
- T.C. Ekonomi Bakanlığı (2016). *Yatırım Teşvik Bülteni -Aralık 2016 verileri*.
- T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2023). 2023 tarihinde yatırım teşvik istatistikleri. <https://www.sanayi.gov.tr/istatistikler/yatirim-istatistikleri/mi1304021615>
- Türkdönmez, C., & Babuşcu, Ş. (2019). Bankaların kârlılık performansını etkileyen faktörler. *Başkent Üniversitesi Ticari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 37-54.
- Uluyol, O., Lebe, F., & Akbaş, Y. (2014). Firmaların finansal kaldıraç oranları ile öz sermaye karlılığı arasındaki ilişki: Hisseleri Borsa İstanbul (BİST)'da işlem gören şirketler üzerinde sektörler bazında bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 70-89.
- Uygurtürk, H., & Korkmaz, T. (2012). Finansal performansın TOPSIS çok kriterli karar verme yöntemi ile belirlenmesi: Ana Metal Sanayi işletmeleri üzerine bir uygulama. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİbf Dergisi*, 7(2), 95-115.
- Yardelen Tatoğlu, F. (2018b). *Panel veri ekonometrisi*. Beta.
- Yıldız, O. (2019). *Metal sektörü durum analizi*. Karabük Üniversitesi-T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı.

### Uzun Öz

İşletmelerde optimal sermaye yapısının oluşturulması işletme finansmanında kullanılan uzun vadeli yabancı kaynak ve özsermayenin dengelenerek finans politikası açısından önemli bir

karardır. Bu karar firmanın değerini etkilemekte ve dolayısıyla yatırımcılara yol gösterici nitelikte olmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada Borsa İstanbul Ana Metal Endeksi'nde yer alan firmaların sermaye yapısının firma performansına etkisinin tahmini amaçlanmaktadır. Bu firmaların incelenmesindeki ana motivasyon ana metal sanayi sektörünün farklı üretim alanlarında kullanılıyor olmasının yanı sıra sektörün rekabet gücünün yüksek dirence sahip olmasıdır. Ayrıca sektörün kısıtlı kaynaklarla geniş sektör grubuna etki ediyor olması sektörün ekonomik gelişmelerdeki önemini de ön plana çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra ana metal sanayi sektöründe yer alan firmaların yatırım teşviklerinden yararlanıyor olmasının firma karına ve istihdama olumlu etkisi kaçınılmazdır. Örneğin 2016 yılında imalat sektörüne yapılan 24.4 milyar TL değerindeki yatırımın ana metal sanayinin ekonomisini canlandırdığı söylenebilmektedir. Zira sektör bilançoları incelendiğinde 2016 yılında ana metal sanayi sektörünün dönem net karı %40 oranında bir artış söz konusudur. Sektör bilançoları incelendiğinde dikkat çekici bir başka husus ise borçlanma ile karlılık arasındaki doğrusal bağlantıdır. Borçlanmanın arttığı dönemlerde karlılığında artış gösteriyor olması ana metal sektöründe faaliyet gösteren firmaların borçlanmanın kaldırıcı etkisinden faydalanmış olabileceği düşünülmektedir. Tüm bu hususlar dikkate alınarak çalışmada 2011-2021 yılları arası Borsa İstanbul Ana Metal Endeksi'nde yer alan ve süreklilik gösteren 17 firmanın sermaye yapılarının firma performansına etkisi test edilmektedir. Firmalara ilişkin veriler Datastream veri tabanından sağlanmıştır. Çalışmada sermaye yapısını temsilen Finansal Kaldıraç, Uzun Vadeli Yabancı Kaynak/ Toplam Varlıklar, Kısa Vadeli Yabancı Kaynak/ Toplam Varlıklar ve Öz kaynaklar/ Toplam Varlıklar bağımsız değişkenleri, firma performansını temsilen ise Aktif Karlılığı, Özkaynak Karlılığı ve Tobins'q bağımlı değişkenleri kullanılmıştır. Satışlar ve firma yaşı ise kontrol değişkenler olarak analize dâhil edilmiştir. Söz konusu testlerin yapılabilmesi için Panel Veri Analizi yöntemi uygulanmıştır. Çalışmada oluşturulan modeller perspektifinde hipotez kurgusu şu şekildedir:

$H_0$ : Firma performansı ile sermaye yapısına ilişkin göstergeler arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır.

$H_1$ : Firma performansı ile sermaye yapısına ilişkin göstergeler arasında ilişki bulunmaktadır.

Bağımsız değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç ortaya çıkması halinde  $H_0$  hipotezi reddedilip,  $H_1$  hipotezi kabul edilecektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda öncelikle kullanılan değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistik ve korelasyon matrisi verilmiştir. Modelin açıklama gücünü etkileme olasılığı ile oluşturulan korelasyon matrisine yer verilmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait betimleyici istatistiksel verileri ele alınan değişkenler için ortalama, medyan, maksimum, minimum, standart sapma değerleri ile araştırmada kullanılan serilerin çarpıklık ve basıklık dereceleri tespit edilmiştir. Ayrıca oluşturulan korelasyon matrisinde değişkenler arasında hem pozitif hem de negatif yönde aşırı yüksek korelasyonun var olmadığı görülmüştür. Analizin devamında Panel Veri Modelleri arasında seçim kriterleri verilerek sırasıyla F (Chow) Testi, Breusch-Pagan Testi ve Hausman testi uygulanmıştır. Bu testler neticesinde ROE değişkeni için tesadüfi etkiler modeli ve Tobins'q değeri için ise yine sabit etkiler modelinin uygulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. ROA değişkeni için uygulanan sabit etkiler test sonuçlarına göre özkaynak/toplam varlıklar oranının %1 düzeyde ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. İkinci olarak tesadüfi etkiler modeli uygulamasında ROE bağımlı değişkeni üzerinde yine özkaynak/toplam varlık oranının %5 düzeyinde pozitif yönde anlamlı olduğu ve son olarak Tobins'Q değişkeni için sabit etkiler modeli uygulanmış ve aynı doğrultuda özkaynak/toplam varlık oranının negatif yönde ve %1 anlamlılık düzeyinde olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmanın devamında Panel Veri Modellerine İlişkin Temel Varsayım Testleri yapılmıştır. Bu testlerin uygulanmasındaki amaç serilerde değişen varyans, otokorelasyon ve yatay bağımlılık sorunlarının olup olmadığının tespit edilmesidir. Levene, Brown ve Forsythe Testi değişen varyans testi sonuçlarına göre serilerde değişen varyans sorunu tespit edilmiştir. Otokorelasyon sorununun tespiti için ise uygulanan Bhargava etc. DW ve Baltagi-Whu LBI sonuçlarına göre serilerde otokorelasyon sorununun olduğu dikkat çekmektedir. Son olarak yatay kesit bağımlılığı tespiti için uygulanan Fress testi sonuçları ise birimler arası korelasyonun varlığına işaret etmektedir. Çalışmada son olarak değişen varyans, otokorelasyon ve birimler arası korelasyon sorunlarının tespit edilmesi nedeniyle heteroskedasite problemine karşı dirençli olan ve



Huber (1976), Eicher (1976) ve White (1980) tarafından öne sürülen Huber Eicker White testi uygulanmıştır. Yapılan analiz neticesinde Özkaynak/Toplam varlıklar oranı yine üç bağımlı değişken için istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermiştir. Özkaynak/Toplam varlıklar oranının ROA değişkeni üzerinde %1 düzeyinde, ROE değişkeni üzerinde %5 ve Tobins'Q değişkeni üzerinde %1 düzey seviyesinde ve istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Firma yaşı bağımsız değişkeninin ROA değişkeni üzerinde ise %10 düzeyde ve pozitif yönde anlamlılığı söz konusudur. Dolayısıyla firmanın yaşının aktif karlılık üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilmektedir. Tüm sonuçlar göz önüne alındığında firmaların finansal kararlarının firma performansı üzerinde etkisinin olduğu söylenebilmektedir. Dolayısıyla  $H_0$  hipotezi reddedilerek "Firma performansı ile sermaye yapısına ilişkin göstergeler arasında herhangi bir ilişki bulunmaktadır."  $H_1$  hipotezi kabul edilmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda ülke ekonomisini açısından öneminin büyük olması sebebiyle imalat sektörünün ve alt sektörlerin makro açıdan incelenmesinin ulusal yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan, firma bazlı değerlendirmelerin piyasa katılımcılarına ilave katkılar sağlayabileceği öngörülmektedir.



## Öğretmenlerin İş Performansına Yönelik Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması

### School Administrators' and Teachers' Views on Teachers' Job Performance: A Case Study

Gürsen VURAL\*

Murat ÖZDEMİR\*\*

#### Makale Bilgisi

Geliş: 07.07.2023

Kabul: 15.09.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1324256

#### Anahtar Sözcükler:

*Öğretmen iş performansı,  
Öğretmen iş performansının geliştirilmesi,  
Okul yöneticisi,  
Öğretmen*

#### ÖZET

Bu çalışmada, öğretmenlerin iş performansına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yapılandırılmıştır. Bu araştırma, 2022/2023 yılı güz döneminde Türkiye'nin İstanbul, Ankara, Trabzon, Tokat, İzmir, Isparta, Erzurum, Siirt, Balıkesir, Eskişehir, Elazığ, Sivas ve Zonguldak illerinde farklı branşlarda görev yapan on üç öğretmen ve on dört okul yöneticisi olmak üzere toplam yirmi yedi katılımcı ile yapılmıştır. Katılımcılar amaçlı örneklem yönteminden maksimum çeşitliliğe göre belirlenmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen performansını etkileyen etmenlerin yönetici, meslektaş, öğretmenin kendisinden, veli, öğrenci, okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özellikleri ve çalışma koşullarından kaynaklandığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen iş performansını etkileyen etmenler arasında özellikle yöneticilerin liderlik davranışları, dönütleri, öğretmenleri ödüllendirilmesi, desteklemesi, adil olması, güçlü iletişimi, işbirliğini sağlaması, güveni oluşturması ve mobbing uygulaması; öğretmenlerin ise mesleki gelişimini destekleyici çalışmalar yapması gelmektedir. Ayrıca öğretmen iş performansının, öğretmen, öğrenci, kurum ve toplum açısından pek çok sonuç doğurduğu görülmüştür. Öğretmen iş performansının geliştirilmesi için öğretmenlik mesleğinin itibarını artıracak politikaların hayata geçirilmesi, maaş ve ücretlerin artırılması önerilir.

#### Article Information

Submission: 07.07.2023

Acceptance: 15.09.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1324256

#### Key Words:

*Teacher's job performance,  
Improving teacher's job performance,  
School administrator,  
Teacher*

#### ABSTRACT

The aim of this study is to reveal teacher's views on job performance. The research follows a case study design, which is one of the qualitative research methods. It was conducted during the 2022/2023 fall semester in various cities across Turkey, including Istanbul, Ankara, Trabzon, Tokat, Izmir, Isparta, Erzurum, Siirt, Balıkesir, Eskişehir, Elazığ, Sivas, and Zonguldak. The study involved a total of twenty-seven participants, consisting of thirteen teachers and fourteen school administrators from different subject areas. Participants were selected using purposive sampling to ensure maximum diversity. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers, and content analysis was employed for data analysis. The research findings indicate that factors influencing teacher performance include aspects related to administrators, colleagues, self-perception, parents, students, school environment, and socio-cultural characteristics, as well as working conditions. Especially, administrators' leadership behaviors, feedback, recognition of teachers, support, fairness, collaboration, communication, trust, and the presence of mobbing practices were identified as influential factors. Also, teacher's job performance has implications for teachers, students, institutions, and society. To enhance teacher's job performance, it is recommended to implement policies that elevate the prestige of the teaching profession, including potential salary and wage increases.

#### Atf İçin

Vural, G. & Özdemir, M. (2024). School administrators' and teachers' views on teachers' job performance: A case study. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 129-154. doi: 10.20296/tsadergisi.1324256

\* Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, [gursenvural61@gmail.com](mailto:gursenvural61@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2858-2845>

\*\* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, [mrtozdem@gmail.com](mailto:mrtozdem@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1166-6831>

## GİRİŞ

Eğitim bir toplumun çağdaş uygarlık seviyesine ulaşması ve refahında en önemli etkidir. Bir ülkenin hızla değişen dünyada değişmelere ayak uydurabilmesinde eğitime duyulan ihtiyaç gün geçtikçe önemini artırmaktadır. Eğitimin ana bileşeni okuldur. Okullarda ülkenin ekonomik büyümesini, kalkınmasını sağlayacak insan kaynağı yetiştirilmektedir. Çocuklar bir ülkenin geleceğidir. Bundan dolayıdır ki en iyi şartlarda eğitim almaları, yetiştirilebilmeleri, sağlıklı ve mutlu birey olmaları önem arz etmektedir. Burada eğitimin en önemli insan kaynağı olan öğretmenler kritik rol oynamaktadır. Bu bağlamda nitelikli çocukların yetiştirilmesinde belirleyici olan öğretmenlerin performansı önem taşımaktadır.

Öğretmen performansına yönelik araştırmacılar uzun bir süredir araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Shymansky, 1978). Araştırmacılar öğretmen performansına odaklanmış olup, yurt içi ve yurt dışında çok sayıda çalışmalar yapmıştır. Öğretmen performansının öncüllerini ve sonuçlarını incelemeye başlamışlardır. Öğretmen performansının öncülleri konusunda önceki araştırmalar yöneticinin liderlik davranışlarının öğretmen performansını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır (Akyüz, 2012; Aktaş, 2020; Aksoy, 2019; Bektaş, 2013; Çıpa, 2024; Göğüş, 2014; Küçük, 2008; Korkmaz, 2005; Seyidoğlu, 2020; Sincer 2021). Öğretmen performansının öncüllerin konusunda yapılan diğer araştırmalarda liderlik üye etkileşiminin yine benzer şekilde öğretmen performansını artırdığı üzerinde durmaktadır (Cerit, 2012; Tekin, 2018). Olumlu okul iklimi ile öğretmen performansı arasında da pozitif ilişki bulunmuştur (Arslan, 2019; Demir, 2008; Kılıç, 2019). Öğretmen performansında olumlu ve bilgilendirici veli tutumunun performansı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Alanyazında öğretmenlerin yöneticinin desteğini almasının performansı etkilediğini ortaya koymuştur (Özdemir, Biber ve Akkoç, 2017). Buna mukabil öğretmen performansının sonuçları konusunda önceki araştırmalar öğretmen performansının iş doyumunu sağladığını ortaya koymuştur (Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Ineson, Benke ve Laszlo, 2013). Öğretmen performansının sonuçları konusunda yapılan diğer araştırmalarda performansı yüksek öğretmenin örgüte olan bağlılığının artmakta olduğu görülmüştür (Altaş ve Çekmecelioğlu, 2007). Öğretmen performansının öğrenci üzerinde olumlu çıktıları olduğu, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Buyruk, 2014). Alanyazında öğretmen performansının yüksek olduğu okullarda okul etkililiği ve okulun prestijinin arttığı görülmüştür (Dalbulak, Özgenel, 2022; Turhan, Soytürk ve Tuncer, 2020).

Alanyazında görüldüğü üzere öğretmen performansının öncülleri ve sonuçları ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Ancak yapılan araştırmalarda öğretmen performansının öncülleri ve sonuçları ayrı ayrı çalışılmış olup, öğretmen performansına bütüncül yaklaşan araştırmalara rastlanmamıştır. Ayrıca yapılan çalışmaların çoğunlukla nicel yöntemlerle yapıldığı, keşfedici çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Güven, 2010; Ilgaz, 2011). Bu kapsamda literatürde öğretmen performansının Türkiye geneli öğretmen ve yöneticilerin görüşleri farklı kademe, yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş, kıdem, mevcut okuldaki çalışma süreleri de dikkate alınarak geniş ölçekli bütüncül bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu kapsamda bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen performansını artıran etmenler nelerdir?
2. Öğretmen performansını azaltan etmenler nelerdir?
3. Öğretmen performansının sonuçları nelerdir?
4. Öğretmen performansının geliştirilmesi için çözüm önerileri nelerdir?

Bu çalışmayı yapmak suretiyle (i) politika yapıcılara, (ii) uygulayıcılara, (iii) gelecek araştırmalara, (iv) ilgili literatürdeki boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışma politika yapıcılara öğretmen performansının geliştirilmesi konusunda veri sunarak, yol göstereceği umulmaktadır. Özellikle politika yapıcıların öğretmen performansının geliştirilmesinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve yöneticilerin liderlik davranışları ve yeterlilikleriyle ilgili ışık tutacağı düşünülmektedir. Çalışma aynı uygulayıcılardan öğretmen ve yöneticilere öğretmen performansının geliştirilmesi ile neler yapılması gerektiği hakkında katkı sağlayacağı

beklenmektedir. Ayrıca gelecek araştırmalar için yeni bir pencere açması ve bakış sunması beklenmektedir.

İş performansı alanyazında örgütün hedefe ulaşmasında kişinin katkısı olarak görülmektedir (Curral, 2014). Başka bir tanıma göre iş performansı kişiye verilen görevin yerine getirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Kişinin sergilediği performans bilgi, beceri ve etik değerlerini yansıtmaktadır (Darvishmotevali ve Ali, 2020). İş performansı, örgütlerin hedeflerine ulaşmada gerçekleştirdikleri eylemler olarak ifade edilmektedir (Campell ve Wiernik, 2015). Buradan iş performansı kişinin bilgi ve becerisi doğrultusunda örgütün hedeflerine ulaşmada beklentilerini karşılamadaki katkısı olarak düşünülebilir. Bu bağlamda performans, tek bir kişinin yaptığı bireysel bir davranıştır (Campell, McCloy, Oppler, & Sager, 1993). Öğretmen performansı ise bir öğretmenin öğrencilerin davranışlarında öğrenci başarısı ile sonuçlanan olumlu bir değişiklik meydana getirme yeteneğidir (Anderson ve diğerleri, 1988). Benzer bir şekilde öğretmen performansı, bir öğrencinin performansının, öğretimin amaçlarıyla tutarlı olarak artmasıdır (Olatoye, 2006). Buradan öğretmen performansının göstergesi olarak öğrenci başarısı olduğu söylenebilir. Başka bir tanımda ise öğretmen performansı öğretmenin işinde gösterdiği iş başarısıdır (Bozkurt, Bostancı ve Kayaalp, 2011).

İş performansı alanyazında (i) görev performansı, (ii) bağlamsal performans ve (iii) uyumsal performans olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Görev performansı bireylerin yaptığı işle ilgili temel görev ve sorumlulukları yerine getirmede gösterdiği, mesleğe özgü davranışlar olarak ele alınmaktadır (Williams ve Anderson, 1991). Dolayısıyla görev performansı örgüt amaçlarına ulaşmayla doğrudan ilişkilidir (Allworth ve Hesketh, 1999). Bireylerin işleriyle ilgili sahip oldukları, bilgi, beceri, yetenekleri doğrultusundaki davranışlar görev performanslarını etkilemiştir (Day ve Silverman, 1989). Alanyazında görev performansı rol performansı olarak da ifade edilmektedir (Zhu, 2013). Görev performansı bir başka tanıma göre bireylerin atandığı göreve kendisine verilmiş olan yetkinlik olarak tanımlanmaktadır (Hattrup, O'Connell ve Wingate, 1998). Böylece çalışanlar örgütteki varlık nedenlerini görev performanslarını sergileyerek hayata geçirmektedir. Görev performansının geliştirilmesinde öncelikle öğretmenin kendisinin gelişimini sağlayarak mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, yöneticilerin de öğretmenlere destek olmaları, olumlu tutum ve liderlik davranışları sergilemeleri, meslektaş ve zümrelerinde işbirliği içinde çalışmalarının etkili olabileceği düşünülebilir.

Bağlamsal performans, bir işin doğrudan temel faaliyetlerle ilişkisi olmayan işler dışındaki faaliyetlerde çalışanların bireysel çaba olarak sergiledikleri davranışlardır (Werner, 2000). Alanyazında bağlamsal performans örgütsel vatandaşlık kavramına benzer olarak ele alınmaktadır (Harris, 2003). Bağlamsal performans yüksek öğretmenlerin iş tatminlerinin motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür (Scotter, 2000). Bu performansta çalışanlar işin resmi parçası olmayan faaliyetleri gerçekleştirmek için gönüllü olarak çalışmaktadır. Bu bağlamda bağlamsal performans sergileyen bireylerin daha dışadönük, uzlaşmacı ve vicdanlı kişisel özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Bağlamsal performansta, çalışanlar işbirliği içinde örgütteki diğer kişilere yardım etmektedir. Böylece çalışanlar örgütte işbirliği içinde okulun norm ve değerlerinin yaşatılmasına katkı sağlamaktadır (Campbell, McHenry ve Wise, 1993). Buradan bağlamsal performansın olumlu okul iklimi oluşmasında katkı sağladığı söylenebilir. Bağlamsal performans, görevle ilgili faaliyetler veya süreçler için katalizör görevi görmektedir (Borman ve Motowidlo 1997). Bundan dolayıdır ki bağlamsal performans çalışanların bireysel motivasyonları, yönetici tutumları ve desteği, meslektaş, zümre işbirliği ve veli tutumlarından etkilenebilir.

Örgütlerin küresel rekabette değişime ayak uydurma ve gelişmeleri takip edebilmelerinde uyumsal performans sergileyen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Li ve Huang, 2012). Uyumsal performans, değişimle başa çıkma ve iş talepleri değiştikçe öğrenmelerini yeni durumlara aktarma becerisini gösteren davranışlardır (Allworth ve Hesketh, 1999). Kısacası uyumsal performansın değişimlere ayak uydurma becerisini sağlayan davranışlar olduğu söylenebilir. Uyumsal performansın acil durumların veya kriz durumlarının ele alınması; iş stresiyle başa çıkmak; sorunları yaratıcı bir şekilde çözmek; belirsiz ve öngörülemeyen çalışma durumlarıyla uğraşmak; iş görevlerini, teknolojilerini ve prosedürlerini öğrenmek; kişilerarası uyum gösterme; kültürel uyum gösterme;

ve fiziksel yönelimli uyum yeteneğinin gösterilmesi olmak üzere sekiz boyutu bulunmaktadır (Board, Rench ve Kozlowski, 2014). Uyumsal performans bireylerin kişilik özelliklerinden, kendini geliştirmesi ve mesleki gelişimini sağlamasından etkilenmektedir (Pradhan, Jena ve Singh, 2017). Ayrıca yönetici ve meslektaş desteğinin uyumsal performansı olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Performansı işe özgü bilgi, beceri ve çaba doğrudan etkilemektedir. Ayrıca çalışanın bireysel özellikleri, bilişsel yetenekleri, kişiliği, motivasyon çalışma ortamının fiziksel özellikler ve durumsal özellikler ödül yapısı, yönetsel, akran liderliği ve bunlar arasındaki etkileşimler performansın belirleyicileri arasındadır (Campbell vd., 1993). Öğretmen performansını etkileyen diğer bir etmen yöneticisinin liderlik davranışlarıdır (Korkmaz, 2005). Ayrıca okul yöneticilerinin adil olmayan uygulamaları performansı olumsuz etkilemektedir (Özgan ve Bozbayındır, 2011). Öğretmen performansını belirleyen bir diğer etmen ise öğretmenlerin mesleğe ve örgüte bağlılığıdır. Mesleğe ve örgüte bağlılığı olan öğretmenler işlerinde daha çok çaba gösterdiği görülmektedir (Özel, Kaya, Ekinci ve Yılmaz, 2023; Özdemir ve Gören, 2017). Okullardaki olumlu iklim öğretmenlerin performansını önemli düzeyde etkilemektedir. (Werang ve Lena, 2014). Öğretmenlerin karar almada görüşleri alınmakta ve çalışanlar birbirlerinin görüşlerine saygı duymaktadır. Meslektaşlar ve zümre öğretmenler işbirliği içinde çalışmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler bu olumlu iklimde çalışmaktan keyif almakta ve performansları artmaktadır. Öğretmen performansını olumsuz etkileyen etmenler de bulunmaktadır. Düşük öğretmen maaşları öğretmenlerin performanslarının gelişiminde engel teşkil etmektedir (Hou, 2011). Bu durum sebepleri arasında öğretmenin günümüz ekonomik koşulları arasında geçim sıkıntısı, çocuk okutma gibi kaygıları olabilir. Öğretmen performansını etkileyen bir diğer olumsuz etmenler ise iş stresi ve mobbingdir (Breugh, 1980). Stresli ve mobbing mağduru olan öğretmen huzursuz olacak ve motivasyonu düşecektir. Bu durum da onların performanslarının düşmesine neden olacaktır. Ayrıca mesleki tükenmişlik ile öğretmenlerin performansı arasında negatif ilişki olduğu görülmüştür (Sarı, 2021).

İş performansı, öğretmenin kendisi açısından, öğrenci, okul ve toplum açısından sonuçlar doğurmaktadır. İş performansının artmasıyla öncelikle öğretmen işinde tatmin olacaktır. Alanyazında da iş doyumunu ile performans arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Şimşek, 2022). Öğretmen performansının öğrenci açısından sonuçları ise akademik başarının artmasıdır. Alanyazında öğrenci başarısı ile öğretmen performansı arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen performansı arttıkça öğrenci başarısı artmaktadır (Dalbukal ve Özgenel, 2022). Öğrenci başarısı artan okulların etkililiği artmakta ve olumlu imajı oluşmaktadır (Dalbukal, 2022). İş performansı, örgütlerin başarısını ya da başarısızlığını belirleyen çok önemli bir psikolojik yapıdır (Sarraf, Talepasand, Rahimianboogar, Mohammadifar ve Najafi, 2017). Öğretmenlerin performansı okulların amaçlarına ulaşmasında önem arz etmektedir (Özdemir ve Gören, 2007). Öğretmen performansının bir diğer sonucu ise toplumda nitelikli insan gücünün yetişmesidir (Genç ve Balyer, 2023).

## YÖNTEM

Bu araştırma bilmediğimiz olgu ve olayları keşfetmemizi sağlayan nitel bir araştırmadır. Bu kapsamda durum çalışması desenine göre yapılandırılmıştır. Durum çalışmaları bir veya birkaç olayın bütüncül olarak araştırılıp, yoğun bir biçimde tanımlanması ve betimlemesi olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2013). Dolayısıyla bu çalışmada da öğretmen performansını etkileyen etmenler, sonuçları ve gelişmesine katkı sağlayacak olgu ve olaylar öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerini dikkate alınarak ayrıntılı keşif yapmak ve derinlemesine incelemek amacıyla durum çalışması tercih edilmiştir.

## Çalışma Grubu

Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Derinlemesine araştırma yapmaya yarayan bu örnekleme yöntemi, belli bir olguyu derinlemesine incelemeye olanak sağlayan katılımcılara ulaşılmayı hedeflemektedir (Patton, 2002). Araştırmada öğretmenlerin ve yöneticilerin; cinsiyet,

yaş, mesleki deneyim/kıdem, eğitim durumu, branş, okul kademe türü coğrafi yönden çeşitliliklerine göre konuyu ele alış biçimindeki farklılığı ortaya koymak için katılımcılar maksimum çeşitlilik örneklem tekniğine göre belirlenmiştir. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmadaki amaç çeşitliliğe göre problemin farklı durumlarını ortaya koymaktır (Creswell, 2013). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin İstatistikî Bölge Sınıflamasına göre 12 bölgesinde bulunan İstanbul, Ankara, Trabzon, Tokat, İzmir, Isparta, Erzurum, Siirt, Balıkesir, Eskişehir, Elazığ, Sivas ve Zonguldak illerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan farklı branşlarda olan 13 öğretmen ve 14 okul yöneticisinden oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Kategori	n	%
Cinsiyet		
Kadın	16	59,2
Erkek	11	40,8
Yaş		
<40	13	48,1
40>	14	51,9
Medeni Durum		
Evli	16	59,2
Bekar	11	40,8
Eğitim Düzeyi		
Lisans	12	44,4
Lisans Üstü	15	55,6
Mesleki Kıdem		
≤5	3	11,1
6-10	2	7,4
11-15	4	14,8
16-20	6	22,2
20>	12	44,4
Mevcut Okulda Çalışma Süresi		
<4	13	48,1
5-10	12	44,4
10>	2	7,4
Okul Kademe Düzeyi		
Okul Öncesi	7	25,9
İlkokul	7	25,9
Ortaokul	7	25,9
Lise	6	22,3
Branş		
Okul Öncesi	7	25,9
Sınıf Öğretmeni	7	25,9
Türkçe	4	14,8
Türk Dili ve Edebiyatı	2	7,4
Yabancı Dil	2	7,4
Kimya	1	3,7
Teknolojik Tasarım	1	3,7
Sosyal Bilgiler	1	3,7
Tarih	1	3,7
Bilişim Teknolojileri	1	3,7
Toplam	27	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların %48,1’i 40 yaşın altında, %51,9’u 40 yaşın üstündedir. Katılımcıların %59,2’si evli, %40,8’i bekârdır. %44,4’ü lisans mezunu, %55,6’sı lisansüstü eğitim yapmıştır. Katılımcıların %44,4’ünün mesleki kıdemi yirmi yıldan fazla, mevcut okulda çalışma süresi ise %48,1 dört yıldan azdır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından öğretmenlerin iş performansını etkileyen etmenler, iş performanslarının sonuçları ve iş performanslarının geliştirilmesi ile ilgili öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerini ortaya koymak için yarı yapılandırılmış öğretmen ve okul yöneticisi görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla eğitim yönetimi alanında üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüş formunda her bir madde için “Uygun”, “Düzeltilmeli” ve “Uygun değil” şeklinde üç cevap seçeneği ve görüşlerin belirtilmesi için boş bir alan bırakılmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından görüşme maddeleri için Lawshe (1975) tarafından geliştirilen içerik geçerlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu teknikte hesaplanan oran, uzmanlar arasında uyuma olup olmadığını göstermektedir. Maddelerin içerikle uyumluluğunun bir kanıtı olarak hesaplanan içerik geçerlik katsayısının üç uzman için .75 değerinden büyük olması gerekmektedir. Yapılan çalışmada da kapsam geçerlilik katsayısı .83 bulunmuştur. Bu durum, tüm maddelerin içerik geçerliği açısından uygun olduğunu göstermektedir. Araştırmada verilerin hangi yöntem ve araçlarla toplandığı belirtilir. Ölçme aracı ile ilgili detaylı bilgi sunulur.

### Uygulama

Araştırmanın uygulanabilmesi için öncelikle Etik kurul izni alınmıştır. Ardından Millî Eğitim Bakanlığında (MEB) araştırma uygulama izni alınmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci 2022/2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleşmiştir. Araştırmada katılımcıların gönüllülüğü esasına dikkat edilmiştir. Araştırmada öncelikle birer öğretmen ve yönetici ile pilot görüşme yapıldıktan sonra görüşmelere geçilmiştir. Katılımcılar Türkiye’nin farklı bölgelerinin on üç ilinde öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Bu bağlamda katılımcılara kolay ulaşılabilme için görüşmeler telefonla yapılmıştır. Görüşmelerde veri kaybetmemek için ses kaydı alınmıştır. Ardından ses kayıtları deşifre edilerek bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Ses kayıtlarının deşifreleri 341 sayfadandır. Görüşmeler 1110 dakika ve ortalama 42 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi yönteminde elde edilen veriler incelenerek birbirleriyle ilişki veriler kodlar ve temalar çerçevesinde birleştirilip yorumlanmaktadır (Özdemir, 2010). Bu kapsamda yer yer doğrudan alıntılara yer vererek katılımcı görüşleri desteklenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle yapılacak görüşmelerden elde edilen dokümanlar incelenmiş ve içeriğine dair bilgi elde edilmiştir. Ardından her biri okunarak, sorulara verilen cevapların yer alacağı muhtemel kategoriler seçilmiştir. Devamında kodlamalar yapılarak, dokümanlar tekrar gözden geçirilmiştir. Kodlar arasında geçişler veya kodların birleştirilmesiyle kodlar ve yavru kodlar belirlenmiştir. Kodlama sürecinin ardından kodlar incelenerek hangi temalarda birleştikleri tespit edilmiş ve temalar isimlendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda bulguların inanılabilirliği ve tutarlılığı çok önemlidir. Araştırmalarda inanılabilirliği sağlamak için veri çeşitlenmesi yapılır (Creswell, 2020). Bu bağlamda araştırmada öğretmen ve yöneticiler olmak üzere farklı türden katılımcılar belirlenmiştir. Böylece araştırmada veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Araştırmada katılımcı teyidi yapılarak bulguların tutarlılığı sağlanmıştır. Görüşmeler katılımcıya yazılı olarak verilmiştir. Anlaşılmayan yerler tekrar sorularak ne demek istediği netleştirilmiştir. Araştırmada tutarlılığı artırmak için yüksek kaliteli ses kayıt cihazı ile ses kaydı alınmıştır. Verilerin analizinde kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanmıştır. Alanyazında uyum oranlarının .80 ve üzeri beklenir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada da kodlayıcılar arası uyum indeksinin .95 olduğu görülmüştür. Bu değerler kodlayıcılar arası uyumun yeterli olduğunu göstermektedir.



**BULGULAR ve YORUMLAR****Öğretmen performansını artıran etmenlerle ilgili bulgular**

Öğretmen performansını artıran etmenlere ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Öğretmen performansını artıran etmenler*

Tema	Kategoriler	Kodlar
<b>İş Performansını Artıran Etmenler</b>	Yönetici Kaynaklı Etmenler	Öğretmenleri ödüllendirmesi (24), öğretmenleri desteklemesi (20), öğretmen isteklerini dikkate alması (16), yöneticinin olumlu tutuma sahip olması (16), adil olması (15), liderlik davranışları sergilemeleri (10) güçlü iletişime sahip olması (8), bilgi paylaşımı yapması (7), Oryantasyon yapması (7), çalışma ortamının hazırlanması ve iyileştirilmesi (6), işbirliği yapması (6), gelişim odaklı olması (4) öğretmenleri karar süreçlerine dahil etmesi (4), kriz durumlarına hazırlık yapması (4), çözüm odaklı olması (3), yöneticinin kişilik özellikleri (pozitif, güler yüzlü vb.) (3), şeffaf olması (2), eşgüdümü sağlaması (2), yöneticinin olumlu dönüt vermesi (2), erişilebilir olması (1)
	Meslektaş Kaynaklı Etmenler	Güçlü işbirliğinin olması (27), güçlü iletişimin olması (18), zümre ve meslektaş desteğinin olması (11)
	Öğretmenin Kendisinden Kaynaklı Etmenler	Mesleki gelişimini destekleyici çalışmalar yapması (24), örgüte (18) ve mesleğe bağlı olması (14) öğretmenin kişilik özellikleri (özgüven vb.) (14), işe yararlılık (7), yüksek motivasyona sahip olması (7), güçlü imaja sahip olması (7), çocuk sevgisine sahip olması (5), deneyime sahip olması (5), güven duyması (4), yaş (4), sorumluluklarının farkında olması (3), sağlık durumunun iyi olması (2), kabul görmesi (2), veli beklentisini dikkate alması (2), sorun çözme becerisine sahip olması (2), aile bireylerinin destek olması (1)
	Veli Kaynaklı Etmenler	Veli tutumunun olumlu olması (8), öğretmene destek vermesi (7), öğretmene güven duyması (1),
	Öğrenci Kaynaklı Etmenler	Olumlu dönüt vermesi (8), yüksek hazırbulunuşluğa sahip olması (6), istekliliğin olması (5), sorumlulukları yerine getirmesi (3), yüksek öğrenci profilinin olması (1)
	Okul ve Çevresinin Fiziksel, Sosyo Kültürel Özellikleri Kaynaklı Etmenler	Fiziksel şartlarının iyi olması (19), geliştirici okul kültürü okul kültürüne sahip olma (12), olumlu okul iklimi (7), öğrenen okul (7), sosyo ekonomik koşullarının yeterli olması (5), okulun vizyonu (2) ve misyonunun olması (2), elverişli çevre koşullarının olması (3)
	Çalışma Koşullarından Kaynaklı Etmenler	Çalışma barışının sağlanması (10), ekonomik koşulların iyi olması (9), düşük rekabetin olması (1)

Tablo1’de görüldüğü üzere öğretmen performansını artıran etmenler yönetici, meslektaş, öğretmenin kendisinden, veli, öğrenci, okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özellikleri ve çalışma koşullarından kaynaklı etmenler olmak üzere yedi kategoriden oluşmuş olup, elli dokuz

kod üretilmiştir. Her bir kategoride katılımcıların görüş ve deneyimleri dikkate alınarak alıntılarla örneklendirilmiştir.

### **Yönetici kaynaklı etmenler**

Öğretmen performansını artırmada yönetici kaynaklı etmenler kategorisinden on dokuz kod üretilmiştir. Katılımcılar en fazla öğretmenleri ödüllendirmesi (24), öğretmenleri desteklemesi (20), öğretmen isteklerini dikkate alması (16), yöneticinin olumlu tutuma sahip olması (16), adil olması (15), liderlik davranışları sergilemeleri (10) güçlü iletişimime sahip olması (8), bilgi paylaşımı yapması (7), oryantasyon yapması (7) kodundaki görüşleri ifade etmişlerdir. Nitekim katılımcılardan birkaçının görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

*“Ödül tebrik etmek çok güzel. İlla bir kağıt parçası vermek değil. Teşekkür takdirden bahsetmiyorum. Tebrik edilmek onaylanmak, güzel bir iş çıkardınız demek. Harika! güzel bir iş çıkardınız. Velilerinizle çok iyi iletişimdesiniz. Bunun söylenmesi bile insanın motivasyonunu, performansını artırıyor.”* (Ö13)

*“Yine idarecinin tutumu da performansınızı etkiler. İdareci de neticede öğretmenler arası işbirliğini destekliyor olması lazım. Çok ayırım yapmıyor olması lazım. Eşit davranıyor olması lazım. Bu da bizim performans yine etkiliyor.”* (Ö7)

### **Meslektaş kaynaklı etmenler**

Öğretmen performansını artırmada meslektaş kaynaklı etmenler arasında güçlü işbirliğinin olması (27), güçlü iletişimin olması (18), zümre ve meslektaş desteğinin olması (11) olmak üzere üç kod üretilmiştir. Katılımcıların en çok görüşlerinin olduğu güçlü işbirliğinin olması ile ilgili görüşler şu şekilde paylaşılmıştır:

*“Kendi branşında olan arkadaşlarla bir şekilde iş birliği yapman gerekiyor. Ya her insan aynı kapasitede olmayabilir; aynı fikir yapısında olmayabilir ama ortak noktamız nedir? Ben Tarih öğretmeniyim. Öğrencilere tarih dersini nasıl en iyi şekilde anlatılabilir, başarı nasıl sağlanabilir? Bu yönde sürekli iş birliği yapılması gerekiyor ki zaten sene başında zümre toplantıları yapılıyor. Hatta branşlar arasında dahi bu iş birliğinin yapılması gerekiyor, paylaşılması gerekiyor.”*

### **Öğretmenin kendisinden kaynaklı etmenler**

Öğretmen performansını artırmada öğretmenin kendisinden kaynaklı etmenler arasında on yedi kod üretilmiştir. Katılımcılar en çok kendini geliştirmesi (24), örgüte (18) ve mesleğe bağlı olması (14) ve öğretmenin kişilik özellikleri (özgüven vb.) (14) koduyla ilgili görüş vermişlerdir. Katılımcıların en çok görüşlerinin olduğu kodlarla ilgili görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

*“Öğretmenin işini sevmesi, yaptığı mesleğini severek yapmış olması, kuruma karşı güçlü aidiyet duygusunun geliştirilmiş olması performansını artırmaktadır.”* (Y13)

### **Veli kaynaklı etmenler**

Öğretmen performansını artırmada veli kaynaklı etmenler arasında öğretmene destek vermesi (9), veli tutumunun olumlu olması (8), öğretmene güven duyması (1) olmak üzere üç kod üretilmiştir. Katılımcıların en çok görüşlerinin olduğu kodlarla ilgili görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

*“Velilerin öğretmene karşı olumlu tutumu performansı artırır.”*(Y7)

*“Velinin isteği benim için çok önemli, sürece dâhil olması, yani ben onlardan bir şey istediğimde bunu böyle geri çevirmeden “tamam hocam, yapalım hocam, destek olalım hocam.” gibi dönütler aldığımda da yaptığım performans iki katına çıkıyor çünkü karşımda istekli bir kitle görüyorum.”*(Ö5)

### **Öğrenci kaynaklı etmenler**

Öğretmen performansını artırmada öğrenci kaynaklı etmenler kategorisinden beş kod üretilmiştir. Katılımcılar en fazla olumlu dönüt vermesi (8), yüksek hazırbulunuşluğa sahip olması (6),

istekliliğin olması (5) kodu ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların en çok görüşlerinin olduğu kodlarla ilgili görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

“Öğretmenlerimizin iş performansını artıran etmenler, açıkçası okulu kapsayan tüm etmenler var. Bunun için de örnek vermek gerekirse, öncelikle çocuklarımızın başarı durumları, öğrencilerimizin hazır bulunuşluk durumları, motivasyonları, öğretmene olan sevgisi, saygısı. Yani bunun gibi öğrenciye ait, gerek psikolojik, gerek sosyolojik, gerek akademik durumlar kesinlikle öğrencinin öğretmenin de performansını doğrudan etkiliyor.” (Y6)

#### **Okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özellikleri kaynaklı etmenler**

Öğretmen performansını artırmada, okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özellikleri kaynaklı etmenler arasında sekiz kod üretilmiştir. Katılımcılar en fazla fiziksel şartlarının iyi olması (19), geliştirici okul kültürü okul kültürüne sahip olma (12) kodu ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların en çok görüşlerinin olduğu kodlarla ilgili görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

“Fiziki ortamda bence öğretmenin performansını etkiler hocam. Fiziki şartlar ne kadar iyiye olanakları ne kadar iyiye performansı bence o kadar artırır.” (Ö6)

“Her öğretmenin farklı kabiliyeti var. Ekip çalışması ile uyum kurum kültürü rekabet değil yardımlaşma üzerine kurulmuşsa öğretmenler birbirlerine destek olacak ve yenilik ve değişime ayak uydurmada kolaylık olacak.” (Y7)

#### **Çalışma koşullarından kaynaklı etmenler**

Öğretmen performansını artırmada, çalışma koşulları kaynaklı etmenler arasında çalışma barışının sağlanması (10), ekonomik koşulların iyi olması (9), düşük rekabetin olması (1) olmak üzere üç kod üretilmiştir. Katılımcıların en çok görüşlerinin olduğu kodlarla ilgili görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

“Bence öğretmen performansını artırmada en önemli şey okuldaki huzur ortamı.” (Y8)

“Karakter olarak duygusal bir insan olduğum için iş yerimdeki huzurun olması benim çalışma performansım da etkiliyor. O gerekli. Öğretmenler arkadaşlarımla, gerek idareyle alakalı, onlarla huzurlu bir ortam içerisinde olduğumda yaptığım öğretmenliği de daha iyi icra ettiğimi düşünüyorum.” (Ö5)

“Öğretmenin ücretinin artması rahatlamasına, hani rahat olduğu için kendini daha rahat hissedecek. Bu da onun performansına etki edebilir.” (Ö12)

#### **Öğretmen performansını azaltan etmenlerle ilgili bulgular**

Öğretmen performansını artıran etmenlere ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen performansını azaltan etmenler

Tema	Kategoriler	Kodlar
İş Performansını Azaltan	Yönetici Kaynaklı Etmenler	Öğretmeni takdir etmemesi (15), mobbing uygulaması (14), adil olmaması (14), olumsuz yönetici tutumları (12), düşük destek vermesi (10), otokratik olması (9), yönetici yetersizliği (5), düşük oryantasyon sağlaması (5), öğretmeni değersizleştirilmesi (4), bilgi paylaşmaması (3), düşük iş birliğinin olması (2), düşük güven sağlaması (2), kişilik özellikleri (güler yüzlü olmamaları vb.) (2), kötü iletişimin olması (1)
	Meslektaşlardan Kaynaklı Etmenler	düşük işbirliğinin olması (21), meslektaşlar arası kötü iletişim (10), meslektaşlar arası anlaşmazlıklar (10), meslektaşların olumsuz tutumları (6), meslektaş ilgisizliği (4)

<b>Etmenler</b>	Öğretmenin Kendisi Kaynaklı Etmenler	kişisel sorunlar (12), mesleki gelişimini destekleyici çalışmalar yapmaması(10), kötü sağlık durumu (7), düşük örgüt bağlılığı (6), mesleki yetersizliğin olması (5), mesleki tükenmişlik (3), düşük güven (4) ve mesleğe bağlılık (4), kriz olaylarının olması (2), deneyimsizlik (3), yaş (2), kişilik özellikleri (sabit fikirli olma vb.)(2), düşük motivasyon (1)
	Veli Kaynaklı Etmenler	düşük veli profili (12), öğretmen ile kötü iletişim (10), veli şikayeti (6), veli bilinçsizliği (3), düşük destek (3), beklentinin yüksek olması (2), hırslı veli (1)
	Öğrenci Kaynaklı Etmenler	kişisel sorunların olması (12), düşük öğrenci profili (10), olumsuz öğrenci tutumları (3), teknoloji bağımlılığının olması (2), öğrenciler arası seviye farkının olması (2), öğrenci şikayeti (2), yetersiz sosyal aktivitenin olması (1), yanlış alan seçimi (1)
	Okul ve Çevresinin Fiziksel, Sosyo Kültürel Özellikleri	fiziksel şartlarının yetersiz olması (15), öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaşması (8), yetersiz sosyo ekonomik koşullar (7), elverişsiz çevre koşulları (6), olumsuz okul iklimi (3), kurum kültürünün oluşmaması (1), çevrenin beklentilerinin yüksek olması (1) ve olumsuz tutumları (1)
	Çalışma Koşulları	kötü ekonomik koşulların olması (10), çalışma barışının sağlanamaması (6)

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmen performansını azaltan etmenler yönetici, meslektaş, öğretmenin kendisinden, veli, öğrenci, okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özellikleri ve çalışma koşullarından kaynaklı etmenler olmak üzere yedi kategoriden oluşmuş olup, elli yedi kod üretilmiştir. Her bir kategoride katılımcıların görüş ve deneyimleri dikkate alınarak alıntılarla örneklendirilmiştir.

### **Yönetici kaynaklı etmenler**

Öğretmen performansını azalmasında yönetici kaynaklı etmenler kategorisinden on dört kod üretilmiştir. Katılımcılar en fazla öğretmeni takdir etmemesi (15), mobbing uygulaması (14), adil olmaması (14), olumsuz yönetici tutumları (12), düşük destek vermesi (10), kodundaki görüşleri ifade etmişlerdir. Nitekim katılımcılardan birkaçının görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

*“Öğretmenin iş performansını düşüren en etkili yönetici oluyor. Yönetici eğer öğretmenlere adil davranmazsa, çalışan çalışmayan gözetimini yapmazsa, çalışan ve çalışmayanı ayırmazsa yani burada şimdi çalışıyorlar hiçbir takdir edilmez ve çalışmayan da uyarı olmazsa çalışan bu sefer niye çalışıyorum ki? diyor. Hani ben de çalışıyorum. Aynı ücreti alıyorum. O da çalışıyor, aynı ücreti alıyor” gibilerinden bir kıyaslamaya düşüyorlar. Bu da performansı düşürüyor.” (Y2)*

*“Mobbing kesinlikle öğretmenin performansını azaltır. Yani sürekli kendini huzursuz ve rahatsız hisseden öğretmen de sınıfta ister istemez o beden diliyle o mesajı çocuklarına verecektir ve çocuklarda da o kaygı düzeyini okuyacaktır diye düşünüyorum.”(Ö9)*

### **Meslektaş kaynaklı etmenler**

Öğretmen performansını azalmasında meslektaş kaynaklı etmenler arasında düşük işbirliğinin olması (21), meslektaşlar arası kötü iletişim (10), meslektaşlar arası anlaşmazlıklar (10), meslektaşların olumsuz tutumları (6) ve meslektaş ilgisizliği (4) olmak üzere beş kod üretilmiştir.

Katılımcıların en çok görüşlerinin olduğu güçlü işbirliğinin olması ile ilgili görüşler şu şekilde paylaşılmıştır:

*“Zümre arkadaşlarımızın aşırı hep kendi dediklerinin olmasını istemesi, aşırı hırslı olması, başka fikirlere açık olmamaları kendi düşüncelerinin uygulamaya ısrarcı olması fikir ayrılıklarına çatışmaya sebep oluyor. Bu da dolaylı olarak da bizim performansımızı etkiliyor.”* (Ö13)

#### **Öğretmenin kendisinden kaynaklı etmenler**

Öğretmen performansının azalmasında öğretmenin kendisinden kaynaklı etmenler arasında on üç kod üretilmiştir. Katılımcılar en fazla kişisel sorunlar (12), kendini geliştirmemesi (10), kötü sağlık durumu (7), düşük örgüt bağlılığı (6), kodlarıyla ilgili görüş vermişlerdir. Katılımcıların en çok görüşlerinin olduğu kodlarla ilgili görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

*“Performansımızı birazcık koşullarımız aslında etkilemekte. İlla idare zümre hani veli olarak bakmayacağım da mesela sosyal hayatımızdaki, aile hayatımız mesela en basiti çocuğumu okula bırakıyorum. Okuldan sonra ben derse geliyorum onu yetiştirme telaşı yaşıyorum. Bu durum da performansımızı etkilemekte.”* (Ö3)

*“Eğer ben alanımla ilgili gelişmeleri takip etmiyorsam, bu durum performansımı da etkileyecektir. O yüzden gerekli eğitime katılmamam, gelişmeleri takip etmemem bence yine iş performansını azaltan nedenlerdendir diyebilirim.”* (Ö4)

#### **Veli kaynaklı etmenler**

Öğretmen performansının azaltılmasında veli kaynaklı etmenlerle ilgili yedi kod üretilmiştir. Katılımcılar en fazla düşük veli profili (12), öğretmen ile kötü iletişim (10) ve veli şikayeti (6) kodlarıyla ilgili görüş oluşturmuştur. Katılımcıların en çok görüşlerinin olduğu kodlarla ilgili görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

*“Bazı veliler inanılmaz hırslı. “Benim çocuğum iyi olacak. Benim çocuğuma şöyle öğreteceksiniz” vb. bazı velilerin böyle artık hadsizliğe giden bir boyutu da olabiliyor. Sürekli sıkıştıran, gecenin bir vaktinde mesaj atabilen veya arayabilen, gece 12’de öğretmeni arayabilen veliler de var. Bunlar performansı düşürür. Ondan sonra bir de tam tersi çok ilgisiz veliler var. Çocuğunu kahvaltı yaptırmadan, üstü başı pis okula gönderen, evde oturup da 2 satır çocuğa bir şeyler okutmayan, ödevlerini kontrol etmeyen veya okula çağırıp da asla uğramayan veliler de azaltır çünkü öğretmen o çocuğa ulaşmak ister ama ulaşamaz. Burada veli de çok önemli bir çocuğa ulaşması için veli de işin içinde olmalı.”* (Y9)

#### **Öğrenci kaynaklı etmenler**

Öğretmen performansını artırmada öğrenci kaynaklı etmenler kategorisinden sekiz kod üretilmiştir. Katılımcılar en fazla kişisel sorunların olması (12) ve düşük öğrenci profili (10) kodları ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların en çok görüşlerinin olduğu kodlarla ilgili görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

*“Özellikle pandemiden sonra öğrencilerimizdeki davranış bozukluğu okul kültürüne uyum sağlayamama, hatta kişisel ihtiyaçlarını karşılayamama, tuvalet ihtiyaçlarını bile karşılayamıyorlar. Öğrenci altını ıslattı, velisini çağır, telefon aç, haber ver. Bazen de cevap vermiyor. Arıyorsun. Zaman geçiyor. Velilerin tuvalet eğitimini vermemesi, bazen acil durumlar oluyor. Zamanımız, dersten alıyoruz. Bu durumda performansımızı düşürmekte.”* (Ö13)

*“Öğrencilerin de tutum davranışları performansı etkilemekte. Bazı A okulundaki öğrenciler çok iyi sınavla okullardan geliyor başarılı, B okulundaki öğrencileri tam tersi. O öğrencinin hazırbulunuşluğu da öğretmeni çok etkiler.”* (Y12)

#### **Okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özellikleri kaynaklı etmenler**

Öğretmen performansını artırmada, okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özellikleri kaynaklı etmenler arasında sekiz kod üretilmiştir. Katılımcılar en fazla fiziksel şartlarının yetersiz olması (15), öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaşması (8) ve yetersiz sosyo ekonomik koşullar (7) kodları

ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların en çok görüşlerinin olduğu kodlarla ilgili görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

“Fiziksel çevrenin de tabii ki olumsuzluklarına inanıyorum. Şimdi baktığınızda bir sınıftayız sadece bir dış ortamınızın dış çevrenin iyi olması önemli ama hiçbir yere çıkamıyoruz. Bir park bahçe, bir yeşil alan maalesef yok. Bu noktada bunlar da motivasyonumuz azaltıyor. Yani, çünkü çocukların. Biz hani tamam teneffüse çıkmıyoruz ama bir dışarıda 15 dakikalık bir oyun oynaması, bir serbest zaman dışarıda yapabilmesi onların da kalitesini artırıyor. Eğitimdeki dikkat sürelerinde davranış problemlerini azaltıyor. Bizim de performansımız artıracak. Biraz dış çevrelerin okullarda daha yapılandırılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö3)

### **Çalışma koşullarından kaynaklı etmenler**

Öğretmen performansının azaltılmasında çalışma koşulları kaynaklı etmenler arasında kötü ekonomik koşulların olması (10) ve çalışma barışının sağlanamaması (6) olmak üzere iki kod üretilmiştir. Katılımcıların en çok görüşlerinin olduğu kodlarla ilgili görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

“Buradaki performansı azaltan en temel unsurlardan bir tanesi angaryalar. Angarya verilen işler, angarya yapılanlar. Hatta şöyle söyleyeyim, angaryalar olmasa...” (Ö11)

“Evrak işini yaptığımda olumlu anlamda öğrenciye ve bana katkısının olacağını düşünmediğim, gereksiz bulduğum işler performansımı ve modumu biraz düşürüyor diyebilirim.” (Ö2)

“Maddi açıdan yaşam şartlarını düşündüğümüzde mesela öğretmenler odasında eskiden ben hiç faturaların konuşulduğuna denk gelmedim. Tek yaşayan birisiyim. Ben bile doğalgaz faturamı yeri geldiğinde ifade etmek zorunda kaldım. Yine ev kirasını aynı şekilde. Tabii ki bunlar bizim işimizi aksatmadı ama yine de kaygı seviyemizi yükseltti. Yani ben tek yaşıyorum; yine bir şekilde kendime yetebiliyorum ama başka öğretmen arkadaşlarım yani çocuk okutan, ailesine bakan, tek maaşla geçinen insanları düşündüğümüzde ve ekonomik şartları düşündüğümüzde çok büyük bir zorluk olduğunu görebiliriz.” (Ö12)

### **Öğretmen performansının sonuçları ile ilgili bulgular**

Öğretmen performansının sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen performansının sonuçları

Temalar	Kategoriler	Kodlar
	Öğretmen Açısından Sonuçları	Mesleki doyum (13), mutlu olmak (8), yüksek motivasyon (8), diğer çalışmalarda isteklilik (6), mesleki yeterlilik (5), mesleğe bağlılık (4), mesleki verimlilik (4), örgütsel bağlılık (4), işe yararlı olma (3), etrafını harekete geçirme (3), ruh sağlığı (2), benlik saygısı (1), kabul görme (1), fikirlerin önemsenmesi (1), gelişmiş özgüven (1)
<b>İş Performansının Sonuçları</b>	Öğrenci Açısından Sonuçları	Akademik başarının artması (21), sosyal uyum becerilerinin artması (9), mutlu olmak (8), öğrenci davranışlarının düzelmesi (6), iletişim becerilerinin gelişmesi (5), çok yönlü gelişim (5), okula bağlılık (3), yüksek motivasyon (8), öğretmene bağlılık (2), iyi arkadaş ilişkileri (2), kendini tanıma (1), sorumluluk duygusunun gelişmesi (1), aidiyet hissetme (1), okul devamsızlığının azalması (1), gelecekle ilgili yüksek hedef belirleme (1), güven duyma (1), problem çözme becerisi (1)

Okul Açısından Sonuçları	Prestij (17), artan okul başarısı (13), okula olan olumlu tutum (7), paydaşlar üzerinde olumlu etki (4), veli memnuniyeti (4), okul yöneticilerinin başarısında artma (2), güçlü kurum kültürü (1)
Toplum Açısından Sonuçları	Nitelikli çocuklar (18), mutlu toplum (6), ülkenin geleceği (5), sağlıklı ve dengeli kişiliğe sahip vatandaşlar (3), ekonomik katkı (2)

Tablo 3’te görüldüğü üzere öğretmen performansının sonuçları öğretmen, öğrenci, kurum ve toplum açısından sonuçları olmak üzere dört kategoriden oluşmuş olup, kırk beş kod üretilmiştir. Her bir kategoride katılımcıların görüş ve deneyimleri dikkate alınarak alıntılarla örneklendirilmiştir.

### **Öğretmen açısından sonuçları**

Öğretmen performansının öğretmen açısından sonuçları kategorisinde on altı kod üretilmiştir. Katılımcılar en fazla mesleki doyum (13), mutlu olmak (8) ve yüksek motivasyon (8) kodlarındaki görüşleri ifade etmişlerdir. Nitekim katılımcılardan birkaçının görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

“Öğretmen açısından bir kere iş doyumunu sağlar. Yani “bugün ben başarılı şeyler yaptım. Güzel şeyler yaptım” duygusunu ne güzel olduğunu biliyorsunuz değil mi? “Bugün de şunlara faydalı oldum şunu yaptım.” İş doyumunu çok önemli.” (Y1)

“Kendimi mutlu hissediyorum, mutlu olmak aile hayatıma da yansıyor. Sürekli yeni bir şeyler öğrenmek, tekdüzelikten kurtulmuş olmak beni daha pozitif yapıyor. Bir şeyler öğrenmek sürekli. Bunlar benim için önemli.” (Ö2)

“Öğretmenin performansı arttıkça yüksek motivasyonlu olduğunu görüyorum. Okula girdiği zamanki halini görüyorum. Mutlu bir şekilde geliyor. Gittiği zaman da selam vermeden akşam gitmez. “Hocam gidiyorum” diye mutlu bir şekilde gidiyor.” (Y3)

### **Öğrenci açısından sonuçları**

Öğretmen performansının öğrenci açısından sonuçları kategorisinde on yedi kod üretilmiştir. Katılımcılar en fazla akademik başarının artması (21), sosyal uyum becerilerinin artması (9), mutlu olmak (8) ve öğrenci davranışlarının düzelmesi (6) kodlarındaki görüşleri ifade etmişlerdir. Nitekim katılımcılardan birkaçının görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

“Kendilerini daha açık ifade edebiliyorlar. İtiraz edebiliyorlar. Sosyal uyum becerileri arttığını düşünüyorum. Yaşadığı kenti tanıyor, sokağı tanıyor. Sosyal uyum becerileri artıyor, farkındalıkları artıyor.” (Ö1)

### **Okul açısından sonuçları**

Öğretmen performansının okul açısından sonuçları kategorisinde yedi kod üretilmiştir. Katılımcılar en fazla prestij (17), artan okul başarısı (13) ve okula olan olumlu tutum (7) kodlarındaki görüşleri ifade etmişlerdir. Nitekim katılımcılardan birkaçının görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

“Okulun prestijine yansıyor. Performansı yüksek uygulama bir öğretmenin işte bir x uygulama, okullarda orman projesini Eskişehir’den bir öğretmenim getirdi; bize anlattı diğer öğretmenlere. Doğal olarak, biz ildeki okullarda orman projesini yapan ilk anaokulu oldum. İlk olma özelliğine sahip oldum. Tabii ki bu çok olumlu bir şey kurum açısından. Kurumun karizması, vizyonu, misyonu, güvenilirliği de artıyor tabii. Çünkü kendi içinde başarılı öğretmenlerin olduğu bir kurum.” (Y4)

“Kurumu yönetmek daha kolay olur. Okul müdürü ve diğer personel enerjisini başka ihtiyaç olan alanlarda kullanır. Kurumun akademik başarısı artar. Diğer aynı seviyedeki okullara göre daha kaliteli okul olarak ön plana çıkar. Uzun vadede daha iyi veliler ve öğrenciler okula yazdırmak için sıraya girer. Tercih edilen okul olur. Okulun itibarı, kalitesi akademik başarısı artar.” (Y7)

### Toplum açısından sonuçları

Öğretmen performansının toplum açısından sonuçları kategorisinde nitelikli çocuklar (18), mutlu toplum (6), ülkenin geleceği (5), sağlıklı ve dengeli kişiliğe sahip vatandaşlar (3), ekonomik katkı (2) olmak üzere yedi kod üretilmiştir. Nitekim katılımcılardan birkaçının görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

“Öğretmenlerin performansının iyi olması öğrencilerin de akademik performansı etkileyecek. Toplumda nitelikli insan gücünün oluşmasına katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (Ö6) “Mutlu, huzurlu toplum olur herhalde. Yani toplum açısından da mutlu çocuk, mutlu toplum. Yani bu çocuklar sonuçta okul öncesinden mezun olup orada kalmayacaklar; ilkokula başlayacak, ortaokula gidecek, başkalarını etkileyecek, başka çocuklarla bir araya gelecek, başka okullardan başka çocuklarla birlikte olacak. Yani mutlu olan çocuk da zaten etrafına o ışığı yayar.” (Y11)

### Öğretmen performansının geliştirilmesi ile ilgili bulgular

Öğretmen performansını artıran etmenlere ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur

Tablo 4. Öğretmen performansının geliştirilmesi

Temalar	Kategoriler	Kodlar
<b>İş Performansının Geliştirilmesi</b>	Yöneticiler İle İlgili Geliştirilmesi Gereken Etmenler	Yöneticilerin, öğretmenlere yönelik olumlu bir tavır içinde olmaları (24), liderlik davranışları sergilemeleri (23), adil olmaları (16), öğretmenlerle iş birliği yapmaları (14), öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı faaliyetleri yapmaları (12), öğretmenleri teşvik etmeleri (11), ilk atama sürecinde oryantasyon çalışmaları yapmaları (10), iletişim becerilerini geliştirmeleri (7), öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeleri (6), karar alma süreçlerini geliştirmeleri (5), güvenli ortamı oluşturmaları (5), okul çalışmalarına aktif katılım sağlamaları (5), kriz durumlarında önlemler hazırlık yapmaları (5), öğretmenlere bilgi paylaşımı yapmaları (4)
	Öğretmenler İle İlgili Geliştirilmesi Gereken Etmenler	Öğretmenin mesleki gelişimini destekleyici çalışmalar yapmaları (27), zümre ve meslektaşlarla işbirliği yapmaları (14), iletişim becerilerini geliştirmeleri (13), öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını geliştirmeleri (10), mentörlük faaliyetlerini geliştirmeleri (5) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını geliştirmeleri (2)
	Okul ve Çevresinin Fiziksel, Sosyo Kültürel Özellikleri İle İlgili Geliştirilmesi Gereken Etmenler	Okul veli işbirliğinin güçlendirilmesi (4), öğretmenlik mesleğinin itibarını artıracak politikaların hayata geçirilmesi (4)
	Çalışma Koşullarının İyileştirilmesi ile İlgili Etmenler	Maaş ve ücretlerin iyileştirilmesi (10), çalışma barışının sağlanması (7), objektif bir değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesi (3), öğretmeni motive edecek sosyal faaliyetlerin artırılması (1)

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmen performansının geliştirilmesi ile ilgili yönetici, öğretmenler, okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özellikleri ve çalışma koşullarından kaynaklı etmenler



olmak üzere dört kategoriden oluşmuş olup, yirmi altı kod üretilmiştir. Her bir kategoride katılımcıların görüş ve deneyimleri dikkate alınarak alıntılarla örneklendirilmiştir.

### **Yöneticiler ile ilgili geliştirilmesi gereken etmenler**

Öğretmen performansının geliştirilmesinde yöneticiler ile ilgili geliştirilmesi gereken etmenler kategorisinde on beş kod üretilmiştir. Katılımcılar en fazla yöneticilerin, öğretmenlere yönelik olumlu bir tavır içinde olmaları (24), liderlik davranışları sergilemeleri (23), adil olmaları (16) ve öğretmenlerle iş birliği yapmaları (14) kodlarındaki görüşleri ifade etmişlerdir. Nitekim katılımcılardan birkaçının görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

*“Öğretmenlerini kesinlikle daha fazla dinlemeliler. Üstün körü, onunla ilgileniyormuş gibi yapmamalıdır. Öğretmenler arasında ayrımcılık kesinlikle yapmamalıdır, adil olmalı hocam hepsi adil olmalı.”* (Ö10)

*“Yönetici olarak öğretmenlerin huzur içinde kendilerini güvende hissettikleri ortamı sağlamak, okuldaki personel veya veli-öğrenci ile herhangi bir sorun yaşandığında okul yöneticisi olarak sorunun anında çözülmesini sağlamak. Öğretmenlerin işini sevmesini sağlamak ve ufak sorunlar olduğunda öğretmenleri üzmeden sorunları çözmek.”* (Y5)

### **Öğretmenler ile ilgili geliştirilmesi gereken etmenler**

Öğretmen performansının geliştirilmesinde öğretmenler ile ilgili geliştirilmesi gereken etmenler kategorisinde altı kod üretilmiştir. Katılımcılar en fazla öğretmenin kendini geliştirme çalışmaları yapmaları (27), zümre ve meslektaşlarla işbirliği yapmaları (14) ve iletişim becerilerini geliştirmeleri (13) kodlarındaki görüşleri ifade etmişlerdir. Nitekim katılımcılardan birkaçının görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

*“Mutlaka öğretmenler kendi yaptıkları iş alanlarıyla ilgili belli periyotlarda hizmet içi eğitimlerden geçmeleri gerekiyor çünkü zaman ve bilgi çok çabuk eskiyor ve bilgi çok çabuk yenileniyor. Mutlaka öğretmenin kendini güncelleyebilecek alanları sürekli açık tutulması gerekir. Bence öğretmen performansının artırılmasındaki en önemli nedenlerden bir tanesi.”* (Y13)

*“Kendilerini geliştirmek adına hizmet içi eğitimlere, başka okul kültürlerini tanımalı, zümreler ve okul idaresiyle işbirliğinde bulunulmalı.”* (Y5)

*“Meslektaşlarıyla uyum içerisinde çalışmaya özen göstermeli. Kendisi de öğretmene yakışır şekilde, yani bir insana yakışır şekilde davranırsa zaten daha güzel olacaktır.”* (Y1)

### **Okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özellikleri ile ilgili geliştirilmesi gereken etmenler**

Öğretmen performansının geliştirilmesinde okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özellikleri ile ilgili geliştirilmesi gereken etmenler kategorisinde okul veli işbirliğinin güçlendirilmesi (11) ve öğretmenlik mesleğinin itibarını artıracak politikaların hayata geçirilmesi (4) olmak üzere iki kod üretilmiştir. Nitekim katılımcılardan birkaçının görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

*“Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki önemini eğer gerçekten topluma tekrar kazandırılırsa öğretmen camiası olarak çok daha fazla doyuma ulaşırız. İşimizi gerçekten zaten çoğu meslektaşım gerçekten hani severek yapıyoruz, daha fazla olur diye düşünüyorum.”* (Ö9)

*“Okul yöneticilerine, okul kaynaklarının eşit ve verimli kullanılması, okulun çevre ile iyi ilişkiler kurması, velilerin okulu sahiplenmesini ve desteklenmesini sağlamalı, çeşitli meslekteki velilerle faaliyetler düzenlenmesi, olumlu okul iklimi ve iletişimin sağlanmasını öneririm.”* (Ö13)

### **Çalışma koşullarının iyileştirilmesi**

Öğretmen performansının geliştirilmesinde çalışma koşullarının geliştirilmesi ile ilgili etmenler kategorisinde maaş ve ücretlerin iyileştirilmesi (10), çalışma barışının sağlanması (7), objektif bir değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesi (3) ve öğretmeni motive edecek sosyal faaliyetlerin artırılması (1) olmak üzere dört kod üretilmiştir. Nitekim katılımcılardan birkaçının görüşleri şu şekilde paylaşılmıştır:

“Öğretmen performansının geliştirilmesinde çalışma barışının sağlanması çok önemli. Özellikle öğretmenler odasında gruplaşmalar olmadığında ne kadar aile ortamı, rahat bir ortam olursa performanslar da öğretmenlerin o kadar fazla artıyor.” (Ö9)

## TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin iş performansını etkileyen etmenler, iş performanslarının sonuçları ve iş performanslarının geliştirilmesi ile ilgili etmenler öğretmen ve okul yönetici görüşleri dikkate alınarak keşfedilmiştir. Öncelikle öğretmen performansını artıran etmenlerin yönetici, meslektaş, öğretmenin kendisinden, veli, öğrenci, okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özellikleri ve çalışma koşullarından kaynaklandığı saptanmıştır. *Yöneticilerden kaynaklanan etmenlerin* başında yöneticilerin liderlik davranışları sergilemesinin iş performansını artırdığı görülmüştür. Alanyazında da benzer şekilde liderlik davranışları sergilemenin öğretmen performansını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Esen, 2023; Tekin, 2023). Yöneticilerden kaynaklanan bir diğer etmen ise okul yöneticilerinin öğretmenlerle, velilerle güçlü iletişimi sağlamasıdır. Alanyazın araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Alphan Şentuna, 2007; Öksüz, 2008). Araştırma sonucunda iş performansını etkileyen yöneticiden kaynaklanan diğer etmenlerin yöneticilerin öğretmenleri ödüllendirmesi, desteklemesi, isteklerini dikkate alması, adil, gelişim odaklı, çözüm odaklı, şeffaf, erişilebilir olması, olumlu tutumu, bilgi paylaşması, işbirliği, oryantasyon, kriz durumlarına hazırlık yapması, çalışma ortamının hazırlanması ve iyileştirilmesi, öğretmenleri karar süreçlerine dahil etmesi, yöneticinin kişilik özellikleri, olması, eşgüdümü sağlaması, yöneticinin olumlu dönüt vermesinin olduğu görülmüştür.

Öğretmen performansını artıran diğer bir etmen ise *meslektaş kaynaklı etmenlerdir*. Bu araştırmanın sonucunda da öğretmen performansında meslektaşların ve zümrelerin birbirine desteği, işbirliği ve iletişimin öğretmen performansında ne denli önemli olduğu keşfedilmiştir. Alanyazında da benzer şekilde meslektaş işbirliği arttığında öğretmenlerin verimliliği, buna bağlı olarak başarıları arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Altınova, 2019; Hıraoğlu ve Hıraoğlu, 2023). Bu durumun muhtemel sebepleri arasında öğretmenlerin meslektaş işbirliğiyle eksiklerini tamamlamaya çalışması, mesleki gelişimine katkı sağlaması görülebilir. Öğretmen performansının artırılmasında *öğretmenin kendisinden kaynaklı etmenlerin* başında öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının olmasıdır. Alanyazında da benzer şekilde mesleki bağlılığın öğretmen performansını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Özan, Güneş ve Cengiz Güneş, 2023). İş performansının artırılmasında öğretmenin kendisinden kaynaklanan bir diğer etmen ise örgüte bağlılıklarıdır. Alanyazın araştırmalarında da benzer şekilde örgüte bağlılığın öğretmen performansını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Riketta, 2002; Ostroff, 1992). İş performansının artırılmasında öğretmenin kendisinden kaynaklanan diğer etmenlerin mesleki gelişimini destekleyici çalışmalar yapması, örgüte ve mesleğe bağlı olması, öğretmenin kişilik özellikleri, işe yararlılık, yüksek motivasyona, güçlü imaja, çocuk sevgisine, deneyime ve sorun çözme becerisine sahip olması, güven duyması, yaş, sorumluluklarının farkında olması, sağlık durumunun iyi olması, kabul görmesi, veli beklentisini dikkate alması ve aile bireylerinin destek olmasının olduğu görülmüştür.

Öğretmen performansını artıran diğer bir etmen ise *veli kaynaklı etmenlerdir*. Araştırma sonucunda velinin tutumu, öğretmene destek vermesi ve öğretmene güven duymasının öğretmen performansını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın araştırmalarında da benzer şekilde olumlu veli tutumlarının öğretmen performansını artırdığı görülmüştür (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Öğretmen performansını artıran diğer bir etmen ise *öğrenci kaynaklı etmenlerdir*. Araştırma sonucunda öğrencilerin olumlu dönüt vermesi, hazırbulunuşluğun yüksek istekliliğinin olması, sorumlulukları yerine getirmesi ve *yüksek öğrenci profilinin* olması öğretmen performansını artırdığı görülmüştür. Bunun nedenleri arasında öğretmenin istekli öğrenci karşısında daha da nasıl faydalı olabilirim düşüncesi ile kendini ve mesleki gelişimini sağlamasının performansı artırabileceği düşünülebilir.

Öğretmen performansını artıran diğer bir etmen de *okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özellikleri kaynaklı etmenlerdir*. Araştırma sonucunda okulun fiziksel şartlarının iyi olması, geliştirici okul kültürü ve okul kültürüne sahip olması, olumlu okul iklimi, öğrenen okul, sosyo

ekonomik koşullarının yeterli olması, okulun vizyonu ve misyonunun, elverişli çevre koşullarının olması öğretmen performansını artırmaktadır. Alanyazın araştırmalarında da benzer şekilde olumlu okul iklimi ile öğretmen performansı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Dilbaz Sayın, 2017). Öğretmen performansını artıran diğer bir etmen ise *çalışma koşullarından kaynaklı etmenler*dir. Öğretmen performansının artırılmasında *çalışma koşullarından kaynaklanan etmenler* arasında çalışma barışının sağlanması, ekonomik koşulların iyi olması ve düşük rekabetin olmasının etkilediği keşfedilmiştir. Önceki araştırmalarda da öğretmen performansı üzerinde ekonomik koşulların önemli olduğu görülmüştür (Hasbay, 2015).

Öğretmen performansını azaltan etmenlerin *yönetici, meslektaş, öğretmenin kendisinden, veli, öğrenci, okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özellikleri ve çalışma koşullarından* kaynaklandığı saptanmıştır. *Yöneticiden kaynaklı* en önemli etmenlerin arasında öğretmeni ödüllendirmemesi yer almaktadır. Alan yazın araştırmalarında da benzer sonuçlar görülmüştür (Altınova, 2019). Araştırma bir diğer sonucu okul yöneticilerin olumsuz tutumları ve kayırmacılığının (Yeşilyurt, 2023) öğretmen performansını azalttığıdır. Alan yazın araştırmalarında da benzer sonuçlar görülmüştür Araştırmanın diğer sonuçları arasında ise mobbing uygulaması (Yılmaz, Özcan, Mercan, 2023), adil olmaması (Tekin, 2023), düşük destek vermesi, otokratik olması (Aktaş, 2020), yönetici yetersizliği, düşük oryantasyon sağlaması, öğretmeni değersizleştirilmesi, bilgi paylaşmaması, düşük iş birliğinin olması, düşük güven sağlaması, kişilik özellikleri ve kötü iletişimin olması yer almaktadır. Öğretmen performansının azaltılmasında *veli kaynaklı etmenlerin* düşük veli profili, öğretmen ile kötü iletişim, veli şikayeti, veli bilinçsizliği, düşük destek, beklentinin yüksek olması ve hırslı velinin olduğu görülmektedir. Alanyazında da benzer şekilde sonuçlara ulaşılmıştır (Özdoğru, 2021). Öğretmen performansının azaltılmasında *öğretmen kaynaklı etmenlerin* öğretmenin kişisel sorunları, kendini geliştirmemesi, kötü sağlık durumu, düşük örgüt bağlılığı, mesleki yetersizliğin olması, düşük güven ve mesleğe bağlılık, kriz olaylarının olması, deneyimsizlik, yaş, kişilik özellikleri ve düşük motivasyona sahip olmasıdır. Araştırmada mesleki tükenmişliğin öğretmen performansını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında da benzer şekilde sonuçlara ulaşılmıştır (Kazak ve Gündoğdu 2023). Öğretmen performansının azaltılmasında meslektaş kaynaklı etmenler arasında ise düşük işbirliğinin olması, meslektaşlar arası kötü iletişim, anlaşmazlıklar, meslektaşların olumsuz tutumları ve meslektaş ilgisizliğinin olduğu görülmektedir. Öğretmen performansının azaltılmasında *öğrenci kaynaklı etmenlerin* a öğrencinin kişisel sorunların olması, düşük öğrenci profili, olumsuz öğrenci tutumları, teknoloji bağımlılığının olması, öğrenciler arası seviye farkının olması, öğrenci şikayeti, yetersiz sosyal aktivitenin olması ve yanlış alan seçmesinin olduğu görülmüştür. Alanyazında da çalışma sonuçlarıyla uyumlu olarak öğrencilerin ve derse karşı ilgisi olmayan ve istenmeyen davranış gösteren öğrencilerin Altınova (2019) ve derse hazır gelmemesinin Kansu (2011)'e göre öğretmen performansını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen performansının azaltılmasında *okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özellikleri kaynaklı* en önemli etmenlerin arasında yetersiz ve düşük sosyo ekonomik koşulların olduğu görülmektedir. Alanyazında da benzer şekilde sonuçlara ulaşılmıştır (Çolak, Yükselen ve Doğru, 2023). Öğretmen performansının azaltan okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özellikleri kaynaklı diğer etmenlerin öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaşması, elverişsiz çevre koşulları, olumsuz okul iklimi, kurum kültürünün oluşmaması çevrenin beklentilerinin yüksek olması ve olumsuz tutumların olduğu görülmektedir.

Öğretmen performansı öğretmen, öğrenci, okul ve toplum açısından sonuçlar doğurmaktadır. Öğretmen performansının *öğretmen açısından sonuçlarından* biri iş doyumunun sağlanmış olmasıdır. Alan yazın araştırmalarında da öğretmen performansı ile iş doyumunu arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur (Büyükgöze, Özdemir, 2017). Araştırmada öğretmen performansının öğretmen açısından diğer sonuçlarının mutlu olmak, yüksek motivasyon, diğer çalışmalarda isteklilik, mesleki yeterlilik, mesleğe bağlılık, mesleki verimlilik, örgütsel bağlılık, işe yararlı olma, etrafını harekete geçirme, ruh sağlığı, benlik saygısı, kabul görme, fikirlerin önemsenmesi ve özgüvenin gelişmesine olduğu görülmüştür. Öğretmen performansının *öğrenci açısından sonuçlarından* biri ise akademik başarının artmasıdır. Alan yazın incelendiğinde de benzer sonuçlar görülmektedir (Bakar, 2018; Hanushek & Kain, 2005; Rivkin). Ancak Dalbudak ve Özgenel (2022) yaptığı çalışmada öğretmen performansı ile öğrenci başarısı arasında düşük bir

ilişki bulmuştur. Araştırmada öğretmen performansının öğrenci açısından diğer sonuçlarının sosyal uyum becerilerinin artması, mutlu olmak, davranışlarının düzelmesi, iletişim becerilerinin gelişmesi, çok yönlü gelişim, okula bağlılık, yüksek motivasyon, öğretmene bağlılık, iyi arkadaş ilişkileri, kendini tanıma, sorumluluk duygusunun gelişmesi, aidiyet hissetme, okul devamsızlığının azalması, gelecekle ilgili yüksek hedef belirleme, güven duyma, ve problem çözüme becerisi gelişmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen performansının *okul açısından en önemli sonuçları* arasında okul başarısının ve buna bağlı olarak okulun prestijinin artmasıdır. Alan yazın araştırmalarında da araştırma sonuçlarıyla ilgili benzer sonuçlar bulunmuştur (Özgür, 2015). Araştırmada öğretmen performansının okul açısından diğer sonuçları arasında okula olan olumlu tutum, paydaşlar üzerinde olumlu etki, veli memnuniyeti okul yöneticilerinin başarısında artma ve güçlü kurum kültürünün oluşması olduğu görülmüştür. Öğretmen performansının *toplum açısından sonuçlarından* biri de öğretmenlerin geleceği emanet edeceğimiz öğrencileri yetiştirmesidir. Alan yazın araştırmalarında da araştırma sonuçlarıyla ilgili benzer sonuçlar bulunmuştur (Özel, Ekinci ve Yılmaz, 2023; Sevinç, 2023). Araştırmanın diğer sonuçlarının öğretmen performansının artmasıyla nitelikli çocuklar, sağlıklı ve dengeli kişiliğe sahip vatandaşların yetişmesinin olduğu görülmüştür. Böylece mutlu toplumla ülkenin ekonomisine ve geleceğine olumlu etki olacağı umulmaktadır.

*Öğretmen performansının geliştirilmesinde yöneticilerle ilgili geliştirilmesi gereken etmenlerin* yöneticilerin, öğretmenlere yönelik olumlu bir tavır içinde olmaları, liderlik davranışları sergilemeleri, adil olmaları, öğretmenlerle iş birliği yapmaları, öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı faaliyetleri yapmaları, öğretmenleri teşvik etmeleri, ilk atama sürecinde oryantasyon çalışmaları yapmaları, iletişim becerilerini geliştirmeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeleri, karar alma süreçlerini geliştirmeleri, güvenli ortamı oluşturmaları, okul çalışmalarına aktif katılım sağlamaları, kriz durumlarında önlemeye yönelik hazırlık yapmaları ve öğretmenlere bilgi paylaşımı yapmaları olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda yöneticilerin adil olmalarının öğretmen performansının geliştirilmesinde katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın araştırmalarında çalışma sonuçlarıyla uyumlu olarak öğretmenlerin kendilerine adil davranıldığında performanslarının artabileceği ifade edilmiştir (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter ve Ng, 2001). Öğretmen performansının geliştirilmesinde *öğretmenlerle ilgili geliştirilmesi gereken* en önemli faktörün öğretmenlerin kendilerini güncel tutmaları, kendini geliştirerek mesleki gelişimlerini destekleyici çalışmalar yapmaları olduğu görülmüştür. Alanyazında da araştırma sonuçları ile uyumlu sonuçlara ulaşılmıştır (Esen, 2023). Araştırmanın öğretmen performansının geliştirilmesinde öğretmenlerle ilgili geliştirilmesi gereken etmenlerle diğer sonuçların zümre ve meslektaşlarla işbirliği yapmaları, iletişim becerilerini, mesleki bağlılıklarını, örgütsel bağlılıklarını ve mentörlük faaliyetlerini geliştirmelerinin olduğu görülmüştür. Öğretmen performansının geliştirilmesinde *okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özellikleri ile ilgili geliştirilmesi gereken etmenler* arasında okul veli işbirliğinin güçlendirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin itibarını artıracak politikaların hayata geçirilmesi yer almaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalarda öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün düşük olduğu görülmüştür (Ulutaş, 2017). Yapılan bu çalışmada da öğretmen performansının artırılması için öğretmenlik mesleğinin itibarını artıracak politikaların hayata geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Erzen ve Epçaçan, 2018). Araştırma sonucunda öğretmen performansının geliştirilmesinde *çalışma koşullarının iyileştirilmesi ile ilgili etmenlerin* maaş ve ücretlerin iyileştirilmesi, çalışma barışının sağlanması, objektif bir değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesi ve öğretmeni motive edecek sosyal faaliyetlerin artırılması olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde de çalışma sonucuyla uyumlu olarak öğretmenlerin ekonomik koşullarının iyileştirilmesinin performansı artıracacağı sonucuna ulaşılmıştır (Genç ve Balyer, 2023). Bunun sebepleri arasında ekonomik rahatlık sağlayan öğretmenlerin ev geçindirme, çocuk okutma vb. sorunlar konusunda kafalarının daha rahat olduğundan işine tam odaklanabileceği bu durumunda performansı artılabileceği düşünülebilir.

Yapılan bu çalışma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda gelecek araştırmaların karma yöntemle yapılabileceği önerilir. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanılarak

yapılmıştır. Bununla birlikte katılımcı gözlem formuyla gözlem yapılarak daha doğru detaylı sonuçlara ulaşılabilir. Araştırma on üç ilde yirmi yedi katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Gelecek olan araştırmalar farklı illerde ve katılımcı sayısını artırarak yapılabilir. Bu çalışmada öğretmenlerin iş performansını etkileyen etmenler, iş performanslarının sonuçları ve iş performanslarının geliştirilmesi ile ilgili etmenler keşfedildi. Bu kapsamda elde edilen sonuçların politika yapıcılara ve uygulayıcılara açısından çeşitli doğurguları vardır. Politika yapıcılar yöneticilerin liderlik davranışlarının, yönetici yeterliliklerinin ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitim faaliyetleri yapabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyici ve iletişim becerilerini geliştirici eğitim faaliyetlerinin yapılması önerilir. Emsallerine göre üstün çaba gösterip, topluma faydalı çalışmalar yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılması için yurt dışına gözlem ve eğitim amaçlı gönderilebilir. Öğretmen ve yöneticilere yönelik eğitim faaliyetlerini gerçekleştirecek Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde doktora eğitimini almış uzmanlık alanlarına göre akademik bir kurul oluşturulabilir. Objektif bir ölçek hazırlanarak ödüllendirilmelerin buna göre yapılması sağlanabilir. Öğretmenlik mesleğinin itibarını artıracak politikaların hayata geçirilmesi, bu bağlamda maaş ve ücretler artırılabilir. Çalışma koşullarının iyileştirilmesi adına her okulda çalışma barışının sağlanacağı politikaların belirlenebilir. Öğretmenleri motive edecek ücretsiz kültürel gezi, sanatsal faaliyetler yapılabilir. Uygulayıcılardan yöneticilerin de öğretmenlerin işbirliği içinde çalışacağı ortamlar oluşturabilir. Öğretmenlere yönelik olumlu tavırlar içinde olup, motive edici, geliştirici, çözüm odaklı olabilir. Öğretmenlerin ilgi alanlarını tespit ederek, adil bir görev dağılımı yapabilir. Öğretmenleri karar süreçlerine dâhil edebilir. Ödüllendirmede adil bir yaklaşım sergilemeleri önerilir. Erişilebilir olup, öğretmenin sorunlarıyla ilgilenebilir. Okulun fiziki şartlarını ve kaynaklarını geliştirici, huzurla, güvenle çalışabilecek ortam oluşturabilir. Okul veli işbirliğini geliştirici çalışmalar yapabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ortam oluşturup, teşvik edebilir. Yeni atanan öğretmenler için oryantasyon çalışmalarını artırabilir. Yönetici yeterliliklerini geliştirmek hizmet içi eğitimlere katılabilir. Uygulayıcılardan öğretmenlerin ise mesleki gelişimini destekleyici eğitimler alması, mesleğine ve kurumuna bağlı olması önerilir. Meslektaşları ve zümre öğretmenler ile işbirliği içinde çalışıp, deneyimlerini paylaşabilir. Yönetici, meslektaş, zümre öğretmen ve öğrenci ile iletişim becerilerini güçlendirebilir. Aday öğretmenlere danışmanlıklarında geliştirici bir tutum sergileyebilir.

## KAYNAKLAR

- Akpınar, E. N. (2016). Öğretmenlerin mobbing algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (56). <https://doi.org/10.17755/esosder.90041>.
- Aksoy, M. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımları uygulama dereceleri ve öğretmenlerin performansına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Aktaş, A. & Özgenel, M. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijls/issue/56102/721883>.
- Aktaş, A. (2020). *Okul müdürlerinin otokratik, demokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Akyüz, B. (2012). *Hizmetkâr liderlik davranışlarının örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışları ve performans üzerine etkisi: eğitim sektörü üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.
- Allworth, E., & Hesketh, B. (1999). Construct-oriented biodata: Capturing change-related and contextually relevant future performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 7: 97-111. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00110>.
- Alphan Şentuna, D. (2007). *Değişen liderlik rolleri perspektifinde okul yöneticilerinin öğretmen performansını yönetmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Altaş, S. S., & Çekmecelioğlu, H. G. (2007). İş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışının iş performansı üzerindeki etkileri: bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 7(28), 47-57.
- Altunova, N. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş performansını etkileyen faktörlerin incelenmesi: bir q metodu araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*.
- Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Baard, S. K., Rench, T. A., & Kozlowski, S. W. (2014). Performance adaptation: A theoretical integration and review. *Journal of Management*, 40(1), 48-99. <https://doi.org/10.1177/0149206313488210>.
- Bakar, R. (2018). The influence of professional teachers on Padang vocational school students' achievement. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.017>.
- Bektaş, F. (2013). *Okul yöneticilerinin davranışları, iş yaşamı kalitesi ve öğretmen performansının öğrenci açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human performance*, 10(2), 99-109. [https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_3).
- Bostancı, A. B., & Kayaalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 127-140.
- Breaugh, J. A. (1980). A comparative investigation of three measures of role ambiguity. *Journal of Applied Psychology*, 65(5), 584. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.65.5.584>.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Büyükgöze, H. & Özdemir, M. (2017). İş doyumunu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 311-325. <https://doi.org/10.17679/inuefd.307041>.
- Campbell, J. P., & Wiernik, B. M. (2015). The modeling and assessment of work performance. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2(1), 47-74. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111427>.
- Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H., & Sager, C. E. (1993). A theory of performance. *Personnel Selection In Organizations*, 3570, 35-70.
- Campbell, J. P., McHenry, J. J., & Wise, L. L. (1990). Modeling job performance in a population of jobs. *Personnel Psychology*, 43(2), 313-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1990.tb01561.x>.
- Cerit, Y. (2012). Lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (28), 33-46.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.86.3.425>.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. H. Ekşi). Edam.
- Creswell, J.W. (2013) *Research design: quantitative, and mixed methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc.
- Curral, L. (2014). Job core performance measures, *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, 3435-3438.
- Çıpa, D.(2014). *Örgüt kültürü ve dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen performansına etkisi üzerine İstanbul ilinde yapılan deneysel bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Çolak, M., Yükselen, C. A. & Doğru, M. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin okulda karşılaştıkları stres kaynakları üzerine bir araştırma: Hatay örneği. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 196-209. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1230662>.
- Dalbudak, K. & Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve genel akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 1-15.

- Darvishmotevali, M., & Ali, F. (2020). Job insecurity, subjective well-being and job performance: The moderating role of psychological capital. *International Journal of Hospitality Management*, 87, 102462. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102462>.
- Day, D. V., & Silverman, S. B. (1989). Personality and job performance: Evidence of incremental validity. *Personnel Psychology*, 42(1), 25–36. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1989.tb01549.x>.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora lisans tezi]. Çanakkale Üniversitesi.
- Erzen, Z., & Epçaçan, C. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, (9), 331-345.
- Esen, D. (2023). Hizmetkar liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde öğretmen özerkliğinin aracılık rolü. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 55-86. <https://doi.org/10.58689/eibd.1245874>.
- Genç, Y., & Balyer, A. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 18, 1. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.66432>.
- Göğüş, M. S. (2014). *Özel okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Güven, H. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmen performanslarını geliştirmek için kullandıkları yöntemler üzerine nitel bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>.
- Hasbay, D. (2015). *Orta öğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin performansını etkileyen faktörler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(4). <https://doi.org/10.15869/itobiad.90789>.
- Hattrup, K., O'Connell, M. S., & Wingate, P. H. (1998). Prediction of mulitdimensional criteria: Distinguishing task and contextual performance. *Human performance*, 11(4), 305-319. [https://doi.org/10.1207/s15327043hup1104\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327043hup1104_1).
- Hıraoğlu, S. & Hıraoğlu, E. (2023). Öğretmen liderliğini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi. *Enderun*, 7 (1), 96-120.
- Hou, D. (2011). Education Reform in the Kyrgyz Republic-Lessons from PISA.
- Ilgaz, A.Ö. (2011). *Öğretmen performansına denetimin ve yöneticilerin etkileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Ineson, E. M., Benke, E., & László, J. (2013). Employee loyalty in Hungarian hotels. *International Journal of Hospitality Management*, 32, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2012.04.001>.
- Kansu, M.(2011). *İlköğretim Fen ve Teknoloji öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen performansına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kazak, E. & Gündoğdu, G. (2023). Öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerine ve tükenmişliğin etkilerine yönelik nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 175-207. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1161056>.
- Khan, I. U., Idris, M., & Amin, R. U. (2021). Leadership style and performance in higher education: the role of organizational justice. *International Journal of Leadership in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1854868>.
- Kılıç, M. Y. (2019). Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 807-836.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 401-422.

- Küçük, M. (2008). *Eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerine ve eğitimcilerin performansına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Li, J., & Huang, Y. (2011). A Empirical Study of Transformational Leadership on Employees' Adaptive Performance. In *Proceedings of 2011 International Conference on Information Management and Engineering (ICIME 2011)*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (Second edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc
- Olatoye, R. A. (2006). Science teacher effectiveness as a predict Students Performance in the Senior Secondary School Certificate examination. *Journal of Educational Studies*, 6, 104-110.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963–<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.77.6.963>.
- Öksüz, S. (2008). *Endüstri meslek ve teknik liselerde çalışan yönetici davranışlarının öğretmen performansına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Özan, M., Güneş, N., & Cengiz Güneş, Özge. (2023). Algılanan sorumlu liderlik, öğretmenlerin kariyer tatmini ve işe adanmışlık arasındaki ilişki. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 485–495. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7774180>.
- Özdemir, M. & Gören, S. Ç. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *İlköğretim Online*, 16 (1), <https://doi.org/10.17051/fo.2017.21847>.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, O., Birer, İ. & Akkoç, İ. (2019). Lider desteği ve örgütsel adalet algısının iş performansına etkisinde kişi-örgüt uyumunun aracılık rolü. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (10), 77-106. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iisbf/issue/46482/559062>
- Özdoğru, M. (2021). İlkokullarda öğretmen-veli ilişkisinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 68-76.
- Özgan, H. & Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 66-85. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47949/606674>
- Özgür, E. Ö. (2015). *Algılanan örgütsel prestij, örgütsel özdeşleşme ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mevlana Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd edition. Sage Publications, Inc.
- Pradhan, R. K., Jena, L. K., & Singh, S. K. (2017). Examining the role of emotional intelligence between organizational learning and adaptive performance in Indian manufacturing industries. *Journal of Workplace Learning*.
- Ricketta, M. (2002). Attitudinal organizational commitment and job performance: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(3), 257-266. <https://doi.org/10.1002/job.141>.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>.
- Sarı, M. (2021). *Özel eğitimde çalışan öğretmenlerin mesleğe bağlı tükenmişliklerinin performanslarına ve yaşam doyumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Sarraf, M., Talepasand, S., Rahimianboogar, E., Mohammadifar, M. A., & Najafi, M. (2017). Labor As The Mediator for the Structural Relationship Between Emotional job Demands



- and Teaching Satisfaction and Performance: the Moderator Role Of Emotional Intelligence. *International Journal of Behavioral Sciences*, 10(4), 137-146.
- Sevinç, F. (2023). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algı düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Seyidoğlu, Y. (2020). *Öğretmen algularına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Shymansky, J. A. (1978). Assessing teacher performance in the classroom: Pattern analysis applied to interaction data. *Studies in Educational Evaluation*, 4(2), 99-106. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(78\)90005-6](https://doi.org/10.1016/0191-491X(78)90005-6).
- Şimşek, T. (2022). İş tatmini ile çalışan performansı arasındaki ilişkide iş yaşamında yalnızlığın aracı rolü: market zincirleri çalışanları üzerine bir uygulama. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 1161-1175.
- Tekin, E. (2018). Lider-üye etkileşiminin çalışan performansı üzerindeki etkisinde örgütsel vatandaşlık davranışının aracılık rolü. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 343-364.
- Tekin, Y. F. (2023). *Öğretmenlerin örgütsel adalet alguları, motivasyon düzeyleri ve performansları: Bir yapısal eşitlik modellemesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Aydın Üniversitesi.
- Turhan, E., Soytürk, Ş., & Tuncer, H. (2020). Okul Etkililiğinde Performans Değerlendirme ve Örgütsel Adalet Kavramlarının Alan Yazın Çalışmalarıyla İncelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(4), 399-410. <https://doi.org/10.34056/aujef.757527>.
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin statüsü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Van Scotter, J. R. (2000). Relationships of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction, and affective commitment. *Human Resource Management Review*, 10(1), 79-95. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(99\)00040-6](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(99)00040-6).
- Werang, B. R., & Lena, L. (2014). Relationship between principal's leadership, school organizational climate, and teachers' job performance at state senior high schools in Merauke Regency–Papua–Indonesia. *International Journal of Education and Research*, 2(6), 635-640.
- Werner, J. M. (2000). Implications of OCB and contextual performance for human resource management. *Human Resource Management Review*, 10(1), 3-24. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(99\)00036-4](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(99)00036-4).
- Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of management*, 17(3), 601-617. <https://doi.org/10.1177/1014920639101700305>.
- Yeşilyurt, V. (2023). Okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının öğretmenlerin performansına etkileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(28), 409-422. <https://doi.org/10.10.52096/usbd.7.28.27>
- Yılmaz, A., Özler, D. E. & Mercan, N. (2008). Mobbing ve örgüt iklimi ile ilişkisine yönelik ampirik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (26), 334-357. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6140/82398>.
- Zhu, Y. (2013). Individual behavior: In-role and extra-role. *International Journal of Business Administration*, 4(1), 23-27. <http://dx.doi.org/10.5430/ijba.v4n1p23>.

### Extended Abstract

This study aims to identify the factors affecting teachers' job performance, the outcomes of job performance, and the perspectives of teachers and school administrators regarding the improvement of job performance. The research is structured according to the qualitative research method, specifically the case study design. The study was conducted with a total of 27 participants, including 13 teachers and 14 school administrators from various branches, during the fall semester of the 2022/2023 academic year in Istanbul, Ankara,

Trabzon, Tokat, Izmir, Isparta, Erzurum, Siirt, Balıkesir, Eskisehir, Elazığ, Sivas and Zonguldak provinces of Turkey. The participants were selected using a purposive sampling method for maximum diversity. Data was collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. Content analysis was used for data analysis. The research findings revealed that the factors influencing teacher performance, both positively and negatively, were attributed to the administrators, colleagues, the teachers themselves, parents, students, and the physical, socio-cultural characteristics of the school and working conditions. The factors enhancing teacher performance attributed to administrators include rewarding and supporting teachers, considering teacher requests, displaying a positive attitude, fairness, exhibiting leadership behaviors, maintaining strong communication, sharing information, providing orientation, creating, and improving the work environment, collaborating, being development-oriented, involving teachers in decision-making processes, preparing for crisis situations, being solution-oriented, the administrators' personal characteristics, transparency, and coordination, as well as providing positive feedback and accessibility. Factors enhancing teacher performance from colleagues include fostering strong collaboration, communication, and support among colleagues. Factors enhancing teacher performance attributed to the teachers themselves include engaging in activities that support their professional development, being committed to the organization and the profession, possessing desirable personal qualities, usefulness, high motivation, a strong image, a love for children, experience, trust, age, awareness of responsibilities, good health, acceptance, considering parental expectations, problem-solving skills, and family support. It was observed that positive attitudes, support, and trust from parents positively affect teacher performance. Factors enhancing teacher performance attributed to students include providing positive feedback, high readiness, having a high-profile, willingness, and fulfilling responsibilities. Factors enhancing teacher performance attributed to the school and its environment include having good physical conditions, a conducive school culture, possessing a learning-oriented school, adequate socio-economic conditions, a clear vision and mission, favorable environmental conditions, and a harmonious working environment. Factors enhancing teacher performance related to working conditions include establishing a peaceful working environment, good economic conditions, and low competition. Factors diminishing teacher performance attributed to administrators include failing to appreciate teachers, mobbing, unfairness, displaying negative attitudes, providing low support, being autocratic, incompetence, failing to provide orientation, devaluing teachers, withholding information, lacking collaboration, and trust. Factors diminishing teacher performance from colleagues include low collaboration, poor communication and disagreements among colleagues, negative attitudes, and indifference. Factors diminishing teacher performance attributed to the teachers themselves include personal problems, failure to engage in activities that support professional development, poor health, low organizational commitment, professional inadequacy, burnout, low trust and commitment to the profession, crisis situations, inexperience, age, and personal characteristics, low motivation. It was observed that low profile of parents, their lack of support, high expectations, complaints, unawareness diminish teacher performance. As for students, personal problems, low student profile, negative student attitudes, technology addiction, disparity among students, student complaints, inadequate social activities, and incorrect career choices. As for the school and its environment, inadequate physical conditions, the declining prestige of the teaching profession, inadequate socio-economic conditions, unfavorable environmental conditions, a negative school climate, the absence of a strong organizational culture, high expectations from the environment, and negative attitudes. Poor economic conditions and failure to establish a peaceful working environment were also observed to negatively affect teacher performance. Teacher performance has consequences for the teacher, students, institution, and society. The outcomes of teacher performance for the school include enhanced prestige, academic achievement, positive attitudes towards the school, positive impact on stakeholders, parent satisfaction, increased success of school administrators, and the development of a strong institutional culture. It was concluded that improving teacher performance is closely related to the factors originating from administrators, teachers, school's physical and social characteristics, environment, and the working conditions. Administrators can enhance teacher performance by demonstrating a positive attitude towards teachers, exhibiting leadership behavior, fairness, collaboration with teachers, boosting teachers' motivation, providing encouragement, conducting orientation activities after the assignment, improving communication skills, supporting teachers' professional development, improving decision-making processes, creating a safe environment, actively participating in school activities, preparing for crisis situations, and sharing information with teachers. Teachers can improve their performance by engaging in activities that support their professional development, collaborating and communicating with colleagues and their groups, enhancing their communication skills, developing their professional commitment, participating in mentoring

activities, and strengthening their organizational commitment. As for policymakers, in-service training activities can be implemented to enhance the leadership behaviors, managerial competencies, and communication skills of the administrators. They can implement policies to increase the prestige of the teaching profession such as salary increments. Motivating teachers can be achieved through free cultural trips and artistic activities. Administrators should create collaborative working environments, distribute tasks fairly, involve teachers in decision-making, adopt a fair approach to rewards, improve the physical conditions and resources of schools, provide a conducive working environment, enhance school-parent collaboration and support teachers' professional development. Administrators can enhance their competencies through in-service training, while teachers should engage in professional development activities, collaborate, strengthen their communication skills with administrators, colleagues, subject teachers, and students, provide constructive guidance to prospective teachers.



## Göçmen Lise Öğrencilerinin Yaşadıkları Ekonomik Sorunların Eğitimlerindeki Yeri

### The Effect of Economic Problems Encountered by Immigrant High School Students on Their Education

Tarkan MUĞLU\*

Fatih KANCINAR\*\*

#### Makale Bilgisi

Geliş: 13.10.2023

Kabul: 28.02.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1359132

#### Anahtar Sözcükler:

*Göç,  
Göçmen öğrencisi,  
Ekonomi,  
Eğitim*

#### ÖZET

Tarih boyunca insanlar çeşitli sebeplerden göç etmek zorunda kalmışlardır. Göç hem göç edenler hem de göçe maruz kalanlar açısından birçok soruna sebep olmaktadır. Göç olgusundan en çok etkilenen toplumsal kesimlerin başında çocuklar gelmektedir. Çocukların yeni yerleşilen toplulukla bağ kurmalarında ve bu topluma uyum sağlamalarında en önemli araç eğitimidir. Her birey için eğitimden yararlanmanın belli maliyetleri vardır. Dezavantajlı gruplar içerisinde yer alan göçmen öğrenciler açısından ise bu maliyetin karşılanması oldukça zor olan bir durumdur. Çünkü iç savaşın yıkıcılığından kaçıp başka ülkelere yerleşen göçmenler ekonomik birikimlerini de arkalarında bırakıp göç etmek zorunda kalmaktadırlar. Ekonomik zorluklar sebebiyle eğitime erişememek, göçmen çocukların geleceğe dair umutlarını yok edip, toplumsal anlamda istikrarsızlığa sebebiyet verdiği gibi onların toplumsal dışlanmalarına, radikalleşmelerine ve hızlıca aidiyet duygularını kaybetmelerine neden olabilir. Çalışmamız; resmi orta öğretim kurumlarında eğitim gören Afganistan, İran ve Suriye uyruklu 25 göçmen öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı; sosyal, siyasal, ekonomik vb. sebeplerden ülkelerini terk ederek Türkiye'ye sığınan liseli göçmen öğrencilerin yaşadıkları ekonomik sorunların eğitimlerine etkisini açığa çıkarmak ve konuyla ilgili çözüm önerileri geliştirmektir. Çalışmada; göçmen öğrencilerin okullarda eğitim araç-gereçlerini ve diğer giderlerini düzenli bir şekilde karşılayamadıkları ön plana çıkmaktadır. Göçmen öğrencilerin karşılaştığı bu sorunlar eğitimin kalitesini düşürmekte ve eğitimi ötelemektedir.

#### Article Information

Submission: 13.10.2023

Acceptance: 28.02.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1359132

#### Key Words:

*Migration,  
Immigrant Student,  
Economy,  
Education*

#### ABSTRACT

Throughout history, individuals have been compelled to migrate due to various reasons, children emerge as the societal group most profoundly affected by this phenomenon. Education serves as the crucial tool for children to establish connections with newly settled communities. However, there are inherent costs associated with accessing education for every individual. For migrant students within disadvantaged groups, particularly those forced to relocate to other countries due to the destructive nature of internal conflicts, covering these costs proves to be exceptionally challenging. Economic difficulties hindering access to education can not only extinguish the future aspirations of migrant children but also contribute to societal instability, social exclusion, radicalization, and a rapid loss of a sense of belonging. Our study, conducted through face-to-face interviews using a semi-structured questionnaire, involved 25 migrant students from Afghanistan, Iran, and Syria enrolled in official secondary education institutions in Turkey. The aim of this research is to unveil the impact of the economic challenges experienced by high school migrant students seeking refuge in Turkey for various reasons on their education and to develop solution proposals related to the subject. The study underscores that migrant students are unable to consistently cover educational expenses in schools.

#### Atf İçin

Muğlu, T. & Kancınar, F. (2024). Göçmen lise öğrencilerinin yaşadıkları ekonomik sorunların eğitimlerindeki yeri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 155-172. doi: 10.20296/tsadergisi.1359132

\* Atatürk Üniversitesi, Hıms Meslek Yüksekokulu, Erzurum, tarkan.muglu@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9290-5506

\*\* Öğr. Gör., Atatürk Üniversitesi, Hıms Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Erzurum, fatihkancinar@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9329-3281

## GİRİŞ

İnsanlar, tarihsel süreç içerisinde birçok sebepten dolayı göç etmek zorunda kalmışlardır. Göç; kişilerin ve toplulukların geçici ve kalıcı olarak bir yerden bir başka yere yaptıkları yer değişikliği hareketi olarak görülse de (Hagen-Zanker, 2008) esasında göç süreci sadece bir mekânsal yer değişikliği değildir. Göç, özellikle göç eden bireylerin ruhsal dünyalarını, kültürel kimliklerini ve bir bütün olarak toplumsal yaşamlarını da etkileyen ve değiştirip-dönüştüren bir olgudur. Diğer yandan göç olgusunun bireyler, mekânlar ve topluluklar üzerinde de kalıcı birçok etkisi olabilmektedir. Dolayısıyla göç toplumsal sebeplerden kaynaklansa da sonuçları itibarıyla toplumsal alanı siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel yönleriyle etkileyen ve çeşitli toplumsal dinamikleri de hareketlendiren bir olgudur (Castles & Miller, 2008). İnsanlar bireysel ve kitlesel olarak çoğu zaman zorunlu sebeplerden (doğal felaketler, çeşitli ekonomik ve sosyal imkânsızlıklar, işsizlik, savaş, baskı ve kötü muamele vb.) dolayı göçe maruz kalabildikleri gibi, iyi koşullarda yaşamak, iyi bir eğitim almak, geleceğe daha umutla bakmak, mesleğini daha iyi yapabilmek gibi sebeplerle de göç edebilirler. Dolayısıyla göç, siyasi, ekonomik, doğal vb. sebepler sonucunda insanların yaşadığı yerleşim yerlerini ve toplumunu değiştirmesiyle sonuçlanan veya yeni koşullara sahip olmak ve uyum sağlamak için gerçekleştirdikleri bir olaydır (Karahan, 2006). “Göç, bazen bir ülkenin doğumu (ABD), bazen dünyanın kaderini değiştiren bir olgu (Kavimler Göçü), bazen de Filistin’e Yahudi göçünde olduğu gibi çatışmaların kaynağı olabilmektedir. Göç, bazıları için de (insan tacirleri ve kaçakçılar) bir geçim kaynağı olabilmektedir” (Deniz & Etlan, 2009, s. 474). Castles & Miller’in (2008) de ifade ettikleri gibi göç; birçok toplumu etkilediği gibi farklı bir dünya düzenini de yaratma eğilimine sahiptir. Bu yüzden göç olgusu küreselleşen dünya düzeninde birçok noktada tartışılan ve önemi her geçen gün artan bir konu olmuştur. Çünkü göç olayı küreselleşmeyi de etkileyen ve toplumlarda etnik, dinsel, kültürel vb. konularda çeşitlilik ve birliktelik sağlayan öte yandan zıtlık ve çatışmayı da beraberinde getiren bir olgudur. Dolayısıyla göç olayları, farklı birçok kültürün bir araya gelmesini sağlamakta ve farklı kültürlerden insanların bir arada yaşama ihtiyacını, uyum ve çatışma konularını da gündeme getirmektedir. Bu bağlamda farklı kültürlerden gelen insanların beraber nasıl yaşayacakları, farklılıkların yönetilmesi, çeşitli uyum sorunlarının giderilmesi ve iletişim engellerinin kaldırılması da toplumların halletmesi gereken önemli konuların başında gelmektedir. (Aksoy, 2012). Göçle beraber, hem göçmen, hem göç edilen yer hem de göçün gerçekleştiği yer birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Göçmenler; temel ihtiyaçlarını karşılayamama, işsizlik, barınma, dil problemleri, eğitimin yarıda kesilmesi, çeşitli uyum sorunları gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Göç edilen yerde; nüfusun azalması, cinsiyete dayalı nüfus dengesizliği, tarım topraklarının atıl kalması gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Göçün gerçekleştiği yerlerde ise; nüfus yoğunluğu, çeşitli iktisadi sorunlar, çarpık kentleşme, konut yetersizliği, eğitim ve sağlık hizmetlerinin yetersiz kalması, ulaşım sorunları, çevre kirliliği, sınıfsal ve kültürel çatışmalar görülmektedir.

Kuşkusuz göç sürecinden en fazla etkilenen toplumsal gruplarından biri de çocuklardır (Giani, 2006; Dustmann & Glitz, 2011). Çocukların eğitime erişmeleri ve kaliteli bir eğitim-öğretim sürecinden geçmeleri hemen hemen her devletin öncelendiği bir durum olmuştur. Bu anlamda göçmen çocuklar için eğitim bir hak olarak görülmekte ve tüm devletlerin bu hakkı tanıması gerektiği ifade edilmektedir (UNİCEF, 2011). Eğitim; göçmen öğrencilerin geleceğe umutla bakabilmeleri ve iyi bir geleceğe sahip olmalarında, yeni dâhil oldukları toplumla bağ kurmalarında ve uyum sağlamalarında çok önemli bir işleve sahiptir (Rousseau & Guzder, 2008). Bu anlamda eğitim; mültecilerin hayata tutunmalarının ve yaşadıkları travmaları atlattıklarının önemli yoludur. Mülteci bir annenin eğitimle ilgili söylediği şeylerde bu durumu destekler niteliktedir. “Bir insan hastalanırsa tedavi olur ve iyileşir. Bir çocuk okula gitmezse, bu ileride büyük bir sorun olur ya sokağa düşer ya Suriye’ye döner ve savaşırken ölür, ya radikalleşir ve bir köktendinci olur, ya da Avrupa’ya ulaşmaya çalışırken denizde ölür” (Human Rights Watch, 2015). Fakat mülteci çocukların büyük çoğunluğunun temel eğitim alamadığı ve eğitimde inkâr edildikleri görülmektedir. Mültecilerin sığındıkları ülkenin altyapısının ve kaynaklarının yetersiz olması, öğretmen ve ders araç-gereç eksikliği, sınırlı ders saatleri, anadilde eğitimin olmaması, ekonomik sebepler dolayısıyla daha sonra ki eğitimin kademelerine ulaşamama, mültecilerin eğitimde karşılaştıkları genel sorunlar olmaktadır (UNHCR, 1994). Araştırmalar eğitimsiz gençlerin işsizlik

ile karşı karşıya olduklarını veya düşük ücretli işlerde çalıştıklarını göstermektedir. Bu durum da gençleri, kolay gelir elde etmek için çeşitli suç örgütlerinin eline düşürmektedir (Ateş & Yavuz, 2017). Sığınmacıların eğitimi, toplumsal ve sosyal sorunların çözümünde kilit rol oynamaktadır. Çünkü eğitimden yoksun kalan sığınmacılar, düşük gelir, ayrımcılık, dışlanmışlık ve güvensizlik duyguları nedeniyle suça daha meyilli hale geleceklerdir (Şeker & Aslan, 2015). Göç eden çocuklar, göç ettikleri yerlerde, ekonomik zorluklar ve yoksulluk, tehlikeli ve yorucu işlerde çalışma, kültürel izolasyon ve yok sayılma, sağlıksız koşullarda yaşama ve dille ilgili nedenler sebebiyle eğitimde dışlanmaktadır (Rossi, 2008). Bu durum çocuk işçiliğine yol açmakta, diğer yandan göçmen çocukları verimsizleşme, dilencilik, suça yatkın hale gelme, suç örgütlerine ve radikal örgütlere katılma, çeteleşme gibi durumlara açık hale getirmektedir (Watkins & Zyck, 2014). Göçmen çocukların eğitim-öğretimde dışlanmaları onların ekonomik hayata dâhil olmalarını ve gelecekte nitelikli işlerde çalışmalarını da engelleyecektir. Özellikle bu durum toplumsal refah ve kalkınma için önemlidir. Nitekim göçmenler için oluşturulacak doğru eğitim ve sosyal politikalar onların potansiyellerini açığa çıkaracak, kendilerini gerçekleştirmek için bir fırsat sunacak, iş gücü piyasalarına katkı sağlayacak ve toplumsal uyum ve barışı olumlu anlamda etkileyecektir. Özellikle zorunlu göçe maruz kalan göçmenler ekonomik sermayelerini ve birikimlerini de arkalarından bırakıp göç etmişlerdir. Bu durum göçmen öğrencilerin yaşadıkları beslenme, barınma ve eğitim ihtiyaçlarını da olumsuz etkilemiştir. Yaşadıkları ekonomik sorunlar dolayısıyla öğrenciler özellikle eğitimde çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Öğrenciler okullarına yürüyerek gitmek zorunda kalmakta, eğitimde kullanılan ek kaynaklara erişememekte, sosyo-kültürel faaliyetlere yeteri kadar katılamamakta, yeteri kadar beslenememekte ve okul dışında bir işte çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Dolayısıyla bu durum onları daha fazla kırılğan hale getirmiş ve eğitime katılmalarını olumsuz etkilemiştir.

Birleş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (UNHCR) yıllık olarak yayınladığı 2021 Küresel Eğilimler Raporuna göre, 2021 yılı sonunda; zulüm, şiddet, çatışma, savaş ve hak ihlalleri nedeniyle 89,3 milyon insan göç etmek zorunda kalmıştır. Aynı rapora göre Türkiye 3,8 milyon kişiyle en fazla mülteci barındıran ülke konumundadır (UNHCR, 2021). Diğer yandan Uluslararası Göç Örgütü'nün (IOM) yayınladığı 2022 Dünya Göç Raporu verileri baz alındığında da Türkiye 3,6 milyon mülteci nüfusuna sahip olan en kalabalık ülkedir (IOM, 2021). 2022 yılında patlak veren Ukrayna-Rusya savaşı ve 2023 ekim ayında başlayan ve halen devam eden İsrail-Filistin savaşıyla beraber bugün dünya genelinde zorunlu göçlere maruz kalan kitlenin 100 milyon kişiye ulaştığı düşünülmektedir. Bu kitlenin önemli bir bölümünün ekonomik zorluklar yaşadıkları bilinmektedir. Nitekim BMMYK'nın 2014 yılında Suriyeli mülteciler için ayırdığı fonda Türkiye'ye yalnızca 497 milyon doların ayrıldığı ve bu tutarında sadece %28'nin verildiği görülmektedir (BMMK, 2014). Akın ve Bozbaş'ın (2020) yaptıkları çalışmada Suriyeli mültecilerin sosyo-ekonomik sorunlar yaşadıkları, alt gelir grubu içinde oldukları tespiti yapılmıştır. Çalışmamızda da göçmen öğrenci ailelerinin işsiz olmaları yada düşük ücretli işlerde çalışmaları sebebiyle ekonomik sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin eğitimine olumsuz bir şekilde yansımaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; sosyal, siyasal, ekonomik vb. sebeplerden dolayı ülkelerini terk ederek Türkiye'ye sığınan liseli göçmen öğrencilerin yaşadıkları ekonomik sorunların eğitimlerine etkisini açığa çıkarmak ve konuyla ilgili çözüm önerileri geliştirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda; araştırma sorularımız niteliğinde olan, tespitini hedeflediğimiz sorunları şu şekilde sıralayabiliriz:

Ev ekonomisine katkı sunmak adına neler yapıyorsunuz ve bu durum okul döneminde de devam ediyor mu?

Aile ekonomisi sarsılmasın diye eğitim ihtiyaçlarınızdan vazgeçiyor musunuz?

Sosyal ve kültürel etkinliklere maddi sebeplerden dolayı katılmadığımız oluyor mu?

Eğitiminiz için ailenizden yeterli-düzenli bir harçlık alıyor musunuz? Almıyorsanız bu durumdan dolayı nelerden feragat ediyorsunuz (yeme-içme, ulaşım, sosyalleşme gibi)?

Eğitime yönelik ek kaynak ve kırtasiye ihtiyaçlarınızı karşılayabilme hususundaki değerlendirmeleriniz nelerdir?

Eğitiminizi destekleyici bir faaliyete (kurs, dersane, özel ders vb.) katılıyor musunuz?

Araştırma ödevlerinizi yapmak için hangi teknolojik imkânlardan faydalanıyorsunuz?

Hangi mesleği yapmak isterdiniz? Neden?

Bu sorularla, göçmen öğrencilerin yaşadıkları ekonomik sorunların eğitimlerini ne ölçüde etkilediğini ortaya çıkarmak, bunları tartışmak ve soruna yönelik çözüm önerileri sunmak çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Önemi**

Göçmen öğrencilerin eğitimlerini konu edinen alan yazın araştırmaları son yıllarda artış göstermiş olsa da bizzat konunun gerçek özneleri olan göçmen öğrencilerle yapılmış kapsamlı, bütünsel ve eğitim sorununun ekonomik kaynaklı olup olmadığını derinlemesine irdeleyen çalışmalar oldukça azdır. Yapılan çalışmaların çoğu ya öğretmenlerle, velilerle, okul idarecileri ve çeşitli STK temsilcileriyle ya da göçmen öğrencilerin akrabalarıyla sınırlı tutulmuştur. Diğer yandan çalışmaların önemli bir bölümü de sadece tek uyruklu göçmen grubuyla yapılmıştır.

Bu çalışmada ise göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların ekonomik kaynaklı olup olmadığı, göçmen öğrencilerin yaşadıkları ekonomik zorlukların onların eğitimlerini ne ölçüde etkilediği ve olası çözüm önerileri bu sorunu yaşayan göçmen öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkılarak tartışılmıştır. Herhangi bir soruna en fazla maruz kalan ve sorunun gerçek öznesi olan kişilerle yapılmayan her çalışma bize göre bilimsel anlamda eksik kalacak ve bu sorunun çözümünü de zorlaştıracaktır. Çalışma resmi liselerde eğitim gören göçmen öğrencileri kapsamaktadır. Lise öğrencileri bilerek hedef olarak alınmıştır. Çünkü lise dönemi alan, meslek ve kariyer seçiminin yapıldığı bir kademedir ve yükseköğretimin ön basamağıdır. Lise süreci öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve hayattan beklentilerinin şekillendiği, ileriki dönemlerde kişilerin toplumsal ve ekonomik yaşama daha fazla dâhil olacağı bir dönemdir.

Bir başka önemli husus göçmen çocukların daha fazla okullaşmaları ve nitelikli eğitim görmeleri onların kayıp kuşak olmasının önüne geçecektir. Göçmen öğrencilerin savaşın yarattığı travmaları atlatması ve normalleşmeleri, özellikle kız çocuklarının eğitime kazandırılması (kız öğrencilerin aileleri tarafından okula gönderilmemeleri sebebiyle), göçmen öğrencilere gerekli becerilerin kazandırılması, göçmen öğrencilerin ilerde mesleklerini yapabilmeleri ve iş bulmaları, ekonomik sisteme dâhil olmaları, yoksulluk sarmalında kurtulmaları ortak bir gelecek için oldukça önemlidir. Göçmen öğrencilerin eğitim sorununun güncel, önemli ve yakıcı olması, toplumsal barış ve uyum için elzem olması, kayıp bir kuşağın yaşanmaması bizi bu sorunu araştırmaya sevk eden etken olmuştur.

### **YÖNTEM**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışma deseni kullanılmıştır. Durum çalışma deseni olaylar ve olgular arasında daha derinlemesine bilgiler ve genellemeler yapmak amacıyla seçilmiştir. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi yapılmakta, olaylar ve olgular doğal ortamında gerçekçi ve bütünsel bir şekilde kavranmakta ve ortaya konulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 39). Nitel araştırmalarda asıl amaç; araştırma nesnesini bütünsel olarak kavranmak ve kendi bağlamında anlaşılmasını sağlamak (Punch, 2005) diğer yandan belirli bir soruna ait içeriği daha detaylı ve derinlemesine incelemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### **Çalışma Grubu**

Çalışmamızda Erzurum ili içerisinde Resmi orta öğretim kurumlarında eğitim gören başta Afganistan, İran ve Suriye uyruklu öğrenciler olmak üzere 45 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla yüz yüze görüşülerek veriler toplanmak istenmiş ancak 20 öğrenciden sonra araştırma verilerinin tekrara düşmesi sebebiyle araştırma 25 göçmen öğrenciyle sınırlandırılmıştır. Erzurum ili Afgan, İran, Irak'tan gelen göç güzergahı üzerinde olması sebebiyle tercih edilmiştir. 25 göçmen öğrencinin 16'sı kız 9'u erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin önemli bir bölümünün kalabalık aile üyelerine mensup oldukları görülmüştür.

Bilimsel araştırmalarda en ideal olan durum bütün evrenin araştırılmaya dâhil edilmesi olsa da (Lin, 1976) bu yöntem nitel araştırmalarda maliyet ve zaman açısından tercih edilmemektedir.



Nitel araştırmalarda farklı örneklem biçimleri kullanılsa da genellikle araştırma probleminin çözümüne en iyi katkıyı sunacak ve araştırılan konunun açıklanmasını en iyi şekilde sağlayacak örneklere ulaşmak hedeflenir (Baltacı, 2018). Bu sebeple çalışma verilerine ulaşmak için evrenin tamamına değil de seçilen örneklemden elde etmek daha kolay, daha hızlı ve daha kullanışlı bir yol (De Vaus, 1990) olması sebebiyle tercih edilmektedir. Amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak 9 Afgan, 8 Suriyeli ve 8 İranlı göçmen öğrenciyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Amaçlı örnekleme yönetiminde, araştırılması istenen durumlar derinlemesine incelenebilir ve araştırılacak olay, olgu ve konuya ilişkin önemli bilgi kaynaklarına ulaşmada araştırmacıya destek olur (Patton, 2018). Amaçlı örnekleme, araştırma amacına en uygun kişi, nesne ve durumlar seçilebilir (Balci, 2007).

### Verilerin Toplanması

Çalışma 25 liseli göçmen öğrenciyle yüz yüze görüşülerek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Görüşme formu hazırlanmadan önce literatür taraması yapılmış ve konuyla ilgili çalışmalar titizlikle incelenmiştir. Görüşme formu eğitim bilimlerinde uzman iki öğretim elemanının görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırma sorularının açık, net ve tutarlı olup olmadığı 8 öğrenciyle görüşülüp test edildikten sonra son şekli verilmiştir. Katılımcılara, araştırmanın ne amaçla yapılacağı, araştırmanın içeriğine ve görüşme süresine yönelik gerekli bilgiler verilmiştir. Görüşmelerin bir kısmı okul ortamında bir kısmı da göçmen öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri bir ortam sağlanarak yapılmıştır. Araştırmacı kişisel önyargı, tutum, değer ve inançlarını veri toplama sürecine dâhil etmekten kaçınmıştır. Bu bağlamda katılımcılar yönlendirilmemiş, görüşmelere müdahale edilmemiş ve güven sarsıcı davranışlardan olabildiğince kaçınılmıştır. Tüm katılımcılar görüşmeye gönüllüce katılmışlardır. Veri toplama sürecinde hem ses kayıt cihazı kullanılmış hem de bazı katılımcıların ses kayıt cihazı istememesi sebebiyle görüşmeler yazılarak kayıt altına alınmıştır. Veri toplama sürecinde herhangi bir veri kaybı gerçekleşmemiştir.

### Verilerin Analizi

Bilimsel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerliğin en önemli ölçütü araştırma sonuçlarının tutarlı ve inandırıcı olmasıdır. Dolayısıyla bir araştırmada güvenilirlik ve geçerliği (inandırıcılığı) sağlamak için; seçilen örneklem büyüklüğü yeterli olmalı, ele alınan konu çeşitli araştırmacı ile tartışılmalı, çok sayıda görüş ve kaynağa başvurulmalı, elde edilen veriler çok iyi belgelenmeli, yapılan çalışma ve elde edilen durumlar araştırma raporunda açıkça ifade edilmeli ve araştırma objektif olarak yürütülmelidir (Baltacı, 2019). Bahsedilen hususlar gözetilerek çalışma yapılmış ve araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik çözümlemesinde öncelikle toplanan veriler kavramsallaştırılır daha sonra elde edilen kavramlar mantıklı bir şekilde düzenlenir ve son olarak veriyi oluşturan temalar belirlenir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Belirlenen temalar, alt temalara ve nedenlerine ilişkin kodlarına göre tablo haline getirilerek katılımcı görüşleri ile açıklanmıştır.

### BULGULAR ve YORUMLAR

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplarla elde edilen bulgular tek tema başlığı altında toplanmış ve beş alt tema şeklinde de gruplandırılarak, nedenlerine ilişkin kodlar türetilmiştir. Çalışma bu verilere bağlı kalınarak yorumlanmış ve alan yazın çalışmalarıyla tartışılmıştır.

Tablo 1. *Ekonominin Eğitime Etkilerine İlişkin Tema, Alt Tema ve Nedenlerine İlişkin Kodlar*

Tema	Alt Tema	f	%	Nedenlerine ilişkin kodlar	F
Ekonominin Eğitime Etkisi	Destekleyici	24	96	Özel ders	24
	Eğitim			Dershane/Etüt merkezi	22
	Faaliyetlerine Katılmama			Kurs (dil, matematik vb.)	10
				İhtiyaçlarının sürekliliği	22
	Eğitim			Ailedeki çalışanların azlığı	20
	Başarısını	22	88	Ödev ve etkinliklerin zamanında	20

Etkilemesi			yapılmaması	
			Çocuk işçiliği (eğitsel iht., aileye yük olması)	16
			Devamsızlıkların oluşması	14
			Derslere adaptasyon sorunu	13
			Akran modeli	5
Eğitim Materyali İhtiyaçlarını Karşılalamama	20	80	Ek ders kaynakları	20
			Kırtasiye	14
			Giyim	10
Okulda ve Okul Dışında Sosyal ve Kültürel Etkinliklere Katılamama	19	76	Tiyatro- Sinema etkinliklerine ilişkin sorunlar	16
			Müzik etkinliklerine ilişkin sorunlar	11
			Resim etkinliklerine ilişkin sorunlar	9
			Spor etkinliklerine ilişkin sorunlar	8
Okul Harçlığının Yetersizliğine Bağlı Sorunlar	18	72	Yeme-İçme	18
			Ulaşım	16
			Sosyalleşme (akranlarla yapılan faaliyetler)	14
Teknolojik İmkânların Sağlanamaması	16	64	İnternetin olmaması	16
			Teknolojik araç-gereç eksikliği (akıllı tel., bilgisayar)	14

Tablo 1 incelendiğinde 25 göçmen öğrencinin 24'nün (% 96) ekonomik sorunlar gerekçesiyle destekleyici eğitim faaliyetlerine katılamadıkları, 22'sinin (% 88) ise ekonomik sebeplerin eğitimdeki başarılarını olumsuz etkilediği ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda ekonomik zorluklar sebebiyle göçmen öğrencilerin 20'sinin (% 80) eğitim materyali ihtiyaçlarını karşılayamadıkları, 19'nun (% 76) okulda ve okul dışında sosyal ve kültürel etkinliklere katılamadıkları, 18'nin (% 72) ailelerinden yeterli-düzenli okul harçlığı alamadıkları ve buna bağlı sorunlar yaşadıkları ve 16'sının (% 64) teknolojik imkânlardan yeteri kadar yararlanamadıkları ön plana çıkmaktadır. Alt temalara ilişkin nedenlere ait kodları içeren alt başlıklar aşağıda sunulmuştur.

### Destekleyici Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan bireylerin 24'ü (% 96) ekonomik sorunlar gerekçesiyle destekleyici eğitim faaliyetlerine katılmadıklarını bildirmektedirler. Bu alt temaya ilişkin görüş bildiren katılımcı kodlarından öne çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

#### Özel ders

K1: *Bu sene sınava (YÖS) gireceğim. Mesela bazı dersler var çok zorluklar çekiyorum. Özel ders alsam belki hallederim ama bunu nasıl karşılasın ki ailem. Karşılazamaz. Ailemi çok çok zorlarım. O yüzden hiç demiyorum beni dershaneye gönderin, bana hoca tutun diye. Zaten o kadar para kalmıyor ki bize, nasıl diyeyim.*

K12: *Ücretsiz kurslara katılıyorum. Özel ders hiç alamam, çok pahalı, parasını ödeyemem.*

K13: *Hayır. Ama katılmak isterdim. Fizik ve Matematik özel ders almak isterdim. Ama bunu yapamam, aileme çok yük olur.*

#### Dershane/Etüt merkezi

K10: *Kurslar ve dershane paralı olsa alamam. Okul açtığı zaman gidiyorum sadece.*

K17: Okul kurslarına katılıyorum. Diğer kurslara paramız yeterli değil. Abim de sınava hazırlık yapıyor, o da gidemiyor.

K18: İşe gittiğim için katılmıyorum. Herkes kurslara gidiyor, ben çalışıyorum. Ben de gitsem, iş kalacak. Arkadaşlarım gibi olsaydım keşke. Derslerime çalışsaydım hep keşke ve kurslara katılıp eksikliklerimi kapatsaydım.

### **Kurs (dil, matematik vb.)**

K3: Hayır, okuldan hariç başka yerlerde herhangi bir kursa katılmak istesem de katılamam çünkü kurslar normalde paralı oluyor ve parasını karşılayamam.

K19: Ben mesela tiyatroyu çok seviyorum, hiç tiyatroya gitmedim. Tiyatro kursuna gideceğim ama o da pahalı, ancak ücretsiz olursa gidebiliyorum. Sinemayı da çok seviyorum. Oyuncu olmak istiyorum zaten ama destek yok.

Araştırmamıza dâhil olan 25 göçmen öğrencinin neredeyse tamamının ekonomik zorluklar gerekçesiyle özel ders alamadıkları görülmektedir. Diğer yandan öğrencilerin büyük çoğunluğunun dersane/etüt merkezi gibi kurumları çok pahalı buldukları ve bu yüzden bu kurumlara da gidemedikleri anlaşılmaktadır. Göçmen öğrencilerin eğitimlerine yönelik açılan ya da ihtiyaç duydukları kurslara da anca bu kursların parasız olduğu zaman katıldıkları görülmektedir.

### **Eğitim Başarısının Etkilenmesine İlişkin Bulgular**

Görüşme yapılan bireylerin 22'si (%88) ekonomik zorlukların eğitim başarılarını olumsuz etkilediğini bildirmektedirler. Bu alt temaya ilişkin görüş bildiren katılımcı kodlarından öne çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

#### **İhtiyaçların sürekliliği**

K7: Oluyor. Çoğu ihtiyaçtan vazgeçiyorum zaten. Çünkü ev için, kira için, yakıt, elektrik ve gıda için çok masraf oluyor. Ailem de kalabalık. İhtiyaç çok yani, bana sıra gelmiyor.

K12: Çoğu zaman ailemden istemiyorum çünkü ailem ihtiyaçlarımı karşılamayınca üzülüyorlar, bu sebepten dolayı çoğu zaman istemiyorum. Çok şeye ihtiyacım var ama hep boş ver diyorum. Çünkü ailemin kazancı az, nasıl alsınlar ki.

K22: Evet, öğretmenlerimin istediği kaynakların çoğunu alamıyorum. Ailemden harçlık almıyorum, kendi çalıştığım harçlıklarla ihtiyacım olan kaynakları alıyorum. Ama çok birikiyor ihtiyaçlarım, birini almak istiyorum, öteki oluyor. Ben de bazılarını almıyorum. Kurslara, dershanelere gitsem param yok. Servis kullansam o zaman diyorum belki başka bir şey alırım. Elbise, kitaplar, yemek bir sürü şey var.

#### **Ailedeki çalışanlarının azlığı**

K11: Evde sadece annem çalışıyor, babam hasta. Annemle beraber hafta sonları temizlik işlerine gidiyorum.

K15: Şuan bir şey yapamıyorum, çok istiyorum çalışmak ama okul var, annemle babam da okumamı istiyor. Biz 6 kişiyiz ve babam tek çalışıyor ve düzenli bir geliri yok.

K23: Bazı hafta sonları babama yardıma gidiyorum. Babam inşaatlarda boyacılık yapıyor. Kışın çok çalışmıyor ama. İşi hep yarım, bir çalışıyor bir çalışmıyor. İş olduğu zaman işte ben de gidiyorum.

#### **Ödev ve etkinliklerin zamanında yapılmaması**

K9: Evet, çalıştım ve çalışmak istiyorum çünkü babam tek başına çalışıyor. Çalıştım ama çok zorlandım, okul için baya sıkıntı oldu, derslerden uzak oldum, hiç anlamıyordum. Çalıştığım zaman yorgun oldum okula gittiğimde. Okula ya geç gittim ya da gitmediğim günler çok oldu. Mesela ödevlerimi, araştırmalarımı yapamıyordum yorgun olduğum için.

K10: ... İnternet olmadığı için ödevlerimi yapamadığım çok oldu. Hoca kızıyor ama diyorum hocam internet yok, diyor ki bahane istemiyorum. Gerçekten keşke internet hep olsa ben araştırma yapsam, video izlesem derslerimle ilgili ama biraz giriyorum bitiyor ve artık param olunca ancak alıyorum.

K18: Babamın terzi dükkânı var orda çalışıyorum. Belki okulu bırakırım bu yüzden. Çalışmam lazım çünkü. Çünkü çalışmazsam okula da gidemem. Böyle de zor. İş, okul çok zor. Hangisine yetişsem bilmiyorum. Derslerim kalıyor, sınavlarım düşük hep. Bu dönem devamsızlıktan kalmasam iyi.

### **Çocuk işçiliği (eğitsel ihtiyaçların aileye yük olması)**

K13: Kuaförde çalışıyorum. Okul döneminde okuldan çıkıp gidiyorum. Harçlığımı çıkarıyorum eve de yardım ediyorum. Çoğu zaman ödevlere ve etkinliklere zaman ayıramıyorum, çünkü eve geç geliyorum. Derslerim iyi olmuyor böyle ama ya okulu bırakacağım ya da böyle devam edeceğim. Mecburum. Devamsızlığım da çok olmuş. İş yeri çok yoğun olunca o gün gitmiyorum okula.

K24: Annemle beraber örgü bebek yapıp çevremdeki kişilere satıyorum. Bazen de halı yıkıyoruz para karşılığında. Böylece kendi harçlığımı kendim kazanıyorum. Bu sayede aileme katkıda bulunuyorum. Ama yorucu oluyor, yeteri kadar derslerime zaman ayıramıyorum. Ödevler oluyor, sınavlar oluyor ben yeterli çalışmayı sağlayamıyorum. İstek kalmıyor, o yüzden sınavlarım iyi değil.

### **Devamsızlıkların oluşması**

K16: Okulum evimden uzak, şimdi yürüyerek gidiyorum ama kışın soğuk param olursa belki servis kullanırım. Bazen sabahları geç kalıyorum. Bu yüzden devamsızlık oluyor tabii ki.

K17: Bir yandan okumayı çok seviyorum, bir yandan da diyorum ki çalışıp ben de kardeşlerime bakayım. Bu durum kafamı çok karıştırıyor. Bu yüzden bazen okula da gitmiyorum. Doğru düzğün kendimi derslerime de veremiyorum. Bir abim var o da okuyor, 12. sınıfta. O da diyor ki ben çalışacağım.

### **Derslere adaptasyon sorunu**

K2: Bazı ihtiyaçlarımı karşılayamadığım için eğitimde sıkıntılar yaşayabiliyorum. Derslerim daha düşük oluyor mesela bu da beni derslerimden koparıyor.

K11: Evde sadece annem çalışıyor, babam hasta. Annemle beraber hafta sonları temizlik işlerine gidiyorum. Okul dönemlerinde de bazen gidiyorum. Okul döneminde gittiğim zaman derslerim kötü oluyor. Hiç kendimi veremiyorum öyle. Ben para kazanmak zorundayım. Babam çok hasta, bu durum çok üzüyor beni. Belki okulu da bırakırım, hep çalışmak için.

### **Akran modeli**

K3: Arkadaşlarım bazen sinemaya ve tiyatroya gidiyor ben gidemiyorum. Onlar geziyor, etkinlik yapıyor, kaynakları oluyor, özel kurslara gidiyorlar, ben yapamıyorum. Çok gitmek istiyorum ama yeterli param olmuyor. Bu aslında çok zoruma gidiyor, çünkü okuldan sonra bir şey yapmak istiyorum, kafam rahatlasın diye ama olmuyor pek. Bazen okula gitmesem hep iş bulsam çalışsam mı diyorum. En azından paraya ihtiyacım olmaz belki sevdiğim şeyleri yaparım diyorum. Maddi sıkıntılar beni okuldan soğutuyor.

Araştırmamıza dâhil olan göçmen öğrencilerin 22'si ekonomik zorlukların eğitimdeki başarılarını etkilediğini ifade etmektedirler. Bu duruma etki eden en önemli faktörün ekonomik ihtiyaçların sürekliliği olduğu görülmektedir. Diğer yandan; ailelerdeki kalabalık nüfus, ailede çalışanların azlığı ve geçim için zorunlu olan sürekli bir iş ve gelirin olmaması bir diğer sebep olmaktadır. Göçmen öğrencilerin yarısından fazlası gerek okul dönemlerinde gerek okuldan sonraki dönemlerde çalışmaktadır. Göçmen çocuklar arasında yaygın bir çocuk işçiliğinin olduğu görülmektedir. Bu durumun ödev ve etkinliklerin zamanında yapılmamasına, okula devamsızlıkların olmasına ve derslere adaptasyon sorunlarının yaşanmasına sebep olduğu

görülmektedir. Akranlar arası ekonomik eşitsizliklerin de eğitim-öğretimde öğrencileri olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

### **Eğitim Materyali İhtiyaçlarını Karşılalamamaya İlişkin Bulgular**

Görüşme yapılan bireylerin 20'si (%80) ekonomik sıkıntılar sebebiyle eğitim-öğretimde kullanacakları eğitim materyalleri ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını bildirmektedirler. Bu alt temaya ilişkin görüş bildiren katılımcı kodlarından öne çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

#### **Ek ders kaynakları**

*K7: Bazen bir kitap gerekiyor ben arkadaşımından ödevin kopyasını alıp yapıyorum. Bazı testler, soru bankaları ve kitaplar almam gerekir, alamıyorum.*

*K8: Yani istenen kitapların hepsini alamıyorum, ayırabildiğim bir kaç kitap oluyor. Onlar da ana ders diye zar zor alıyorum. Zorunlu olduğu için tamam gittiğim eğitim kursu, dersane gibi masraflı değil ama yine de harcamamız gereken bir miktar para oluyor. Denemesi olsun, hocaların çıkarttıkları testler olsun, kitaplar ayrı bir konu zaten, onunda zaten fotokopisini çıkarıyorum, hem renklisini gereksiz bulduğumdan hem de maliyeti fazla diye.*

*K22: Evet, öğretmenlerimin istediği kaynakların çoğunu alamıyorum. Bana sınav için çok kaynak lazım, alamıyorum.*

#### **Kırtasiye**

*K3: Artık herkes eğitime yönelik ek kaynakların, kitapların ve kırtasiye malzemelerinin yani eğitimle ilgili her şeyin ne kadar pahalı olduğunu biliyor diye düşünüyorum ve bu yüzden ben de bu konuda sorun ve zorluk yaşıyorum.*

*K12: Tam anlamıyla rahat bir şekilde kırtasiye ihtiyaçlarımı karşılayabilme imkânım olmuyor. Bazen sınıf arkadaşlarımın bazen öğretmenimin yardımıyla bu ihtiyaçlarımı karşılıyorum.*

#### **Giyim**

*K1: ...Okul için bazı kıyafetler lazım mesela alamadım.*

Araştırmamıza dâhil olan göçmen öğrencilerin 20'si ekonomik zorluklar sebebiyle eğitim materyali ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını belirtmektedir. Nedenlerine ilişkin kodlara bakıldığında göçmen öğrencilerin % 80'nin ek kaynak (test, soru bankaları, konu anlatımlı kitaplar, okuma kitapları, deneme vb.) ihtiyaçlarının olduğu ve bu ihtiyaçlarını karşılayamadıkları görülmektedir. Diğer yandan öğrencilerin yarısından fazlasının kırtasiye malzemelerine ihtiyacı olduğu ve bazı öğrencilerin de daha çok spor eğitiminde kullanacakları kıyafetlere ihtiyacı olduğu ve bunları temin edemedikleri anlaşılmaktadır.

### **Okulda ve Okul Dışında Sosyal ve Kültürel Etkinliklere Katılamamaya İlişkin Bulgular**

Görüşme yapılan bireylerin 19'u (%76) ekonomik zorluklar sebebiyle okulda ve okul dışında sosyal ve kültürel etkinliklere yeteri kadar katılamadıklarını bildirmektedirler. Bu alt temaya ilişkin görüş bildiren katılımcı kodlarından öne çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

#### **Tiyatro-Sinema etkinliklerine ilişkin sorunlar**

*K3: Arkadaşlarım bazen sinemaya ve tiyatroya gidiyor ben gidemiyorum. Onlar geziyor, etkinlik yapıyor, kaynakları oluyor, özel kurslara gidiyorlar, ben yapamıyorum.*

*K6: Evet hem maddi hem de manevi açıdan sosyal ve kültürel etkinliklere katılamıyorum. Hem yeteri kadar gücümüz yok hem de lise son sınıf öğrencisi olduğum için üniversiteye hazırlanıyorum. Okul zaten yorucu ve sınava hazırlık yapıyorum o da çok yorucu.*

*K19: Evet, çok oluyor. Mesela, tiyatro ve sinemaya hiç gitmiyorum.*

#### **Müzik etkinliklerine ilişkin sorunlar**

K4: Kaç kere istediğim müzik kursuna katılmak istedim ama pahalı olduğu için gidemedim ve benim kız kardeşimin de iyi bir oyma yeteneği var ama maddi sebeplerden her hangi bir kursa gönderemedik.

K9: Çok oldu mesela, ben gitar çalmak istiyorum ama gitar almaya paramız olmadığı için gidemedim.

#### **Resim etkinliklerine ilişkin sorunlar**

K10: Evet oluyor, ben resim kursuna gitmek istiyorum, resim çizmeyi çok seviyorum ama kurs çok pahalı, gidemiyorum.

K20: Evet, iyi bir resim yeteneğim vardı önceden ama devam edemedim. Keşke çok iyi bir kurs ve eğitim alsaydım. Malzemeler pahalı bir de kursta pahalı o yüzden artık uğraşmadım.

#### **Spor etkinliklerine ilişkin sorunlar**

K19: Ben sporu çok seviyorum, spor salonuna gitmek istiyorum mesela, olmuyor maddiyattan.

Araştırmamıza dâhil olan göçmen öğrencilerin 19'u ekonomik zorluklar sebebiyle okulda ve okul dışında sosyal ve kültürel etkinliklere katılamadıklarını belirtmektedir. Nedenlerine ilişkin kodlara bakıldığında göçmen öğrencilerin %64'nün tiyatro-sinema etkinliklerine katılamadıkları, diğer yandan ilgi, yetenek ve becerilerini geliştirmek için ihtiyaç duydukları müzik, resim ve spor gibi sosyal ve kültürel etkinliklerden de maddi sebepler dolayısıyla yoksun kaldıkları görülmektedir.

#### **Okul Harçlığının Yetersizliğiyle İlgili Sorunlara İlişkin Bulgular**

Görüşme yapılan bireylerin 18'i (% 72) okul harçlıklarının yetersizliğine bağlı sorunlar yaşadıklarını bildirmektedirler. Bu alt temaya ilişkin görüş bildiren katılımcı kodlarından öne çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

#### **Yeme-İçme**

K1: Belli bir harçlık alamıyorum. Yani düzenli olmuyor, bazen hiç olmuyor. Okulda yemek yemiyorum çoğu zaman. İki sefer yiyorum günlük. Sabah, akşam. Çok aç olursam ve param olursa belki yiyorum.

K3: Hayır maalesef, çünkü sadece benim eğitim ihtiyaçlarım söz konusu değil, yeme içme, ulaşım, sosyalleşme, diğer yandan kardeşlerimin okul ihtiyaçları, ayrıca kira, elektrik, su, doğalgaz ve ev masrafları da var. Hayat artık aileler için gerçekten çok ama çok zor olmuş, çünkü her şey çok pahalı, bu yüzden eğitim için değil de belki de hiçbir şey için ailemden herhangi bir harçlık almıyorum.

K21: Genelde istememeye çalışıyorum. Çünkü babam evi ancak geçindiriyor. Birkaç sefer kira yüzünden evden çıktık. Yakacak var, elektrik var, gıda var, yani masraf fazla. Bu yüzden ben ailemi düşünüyorum daha çok ve bazı şeyleri kısıtlı yapıyorum. Yemekte yemiyorum, aç kalsam da yapacak bir şey yok.

#### **Ulaşım**

K7: Okulum evime çok uzak, bu yüzden okula geç kalıyorum. Bu yüzden de devamsızlığım çoğaldı. Servisler de çok pahalı, ben de yürüyorum mecbur.

K22: Ulaşım sıkıntım çok. Servis kullansam o zaman diyorum belki başka bir şey alırım. Elbise, kitaplar, yemek bir sürü şey var.

#### **Sosyalleşme**

K2: Çok arkadaşlarımla gezmiyorum mesela. Onların bazı şeyleri oluyor, benim sınırlı oluyor. Bir yere gidiyorsun çok para lazım oluyor. O yüzden çok gitmiyorum.

K11: Sosyalleşme olmuyor, zaman yok gezmeye, dolaşmaya, hep çalışıyorum. Arkadaşlarım hep geziyor, dolaşiyor ben yapamıyorum. Para kazanmazsam, okuyamam.

Araştırmamıza dâhil olan göçmen öğrencilerin 18'i (%72) ailelerinden yeterli ve düzenli bir harçlık alamadıklarını belirtmektedir. Nedenlerine ilişkin kodlara bakıldığında göçmen öğrencilerin 18'inin (%72) yeme-içme sorunu yaşadıkları, sağlıklı beslenemedikleri ve bazen de aç kaldıkları görülmektedir. Diğer yandan öğrencilerin yarısından fazlasının maddi sebepler dolayısıyla servis kullanmadıkları, ulaşım sorunu yaşadıkları, dolayısıyla bu durumun eğitimlerini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Yine öğrencilerin yarısından fazlasının ekonomik sebepler dolayısıyla akranlarıyla sosyalleşemedikleri de görülmektedir.

### **Teknolojik İmkânların Sağlanamamasıyla İlgili Sorunlara İlişkin Bulgular**

Görüşme yapılan bireylerin 16'sı (% 64) teknolojik imkânların sağlanamamasına bağlı sorunlar yaşadıklarını bildirmektedirler. Bu alt temaya ilişkin görüş bildiren katılımcı kodlarından öne çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

#### **İnternetin olmaması**

K4: *İnternet çok sınırlı oluyor. Bazen ödevler oluyor interneti kullanmak zorundayım ama internet olmadığı için yapamıyorum.*

K10: *Ama internet olmadığı için ödevlerimi yapamadığım çok oldu. Hoca kızıyor ama diyorum hocam internet yok, diyor ki bahane istemiyorum. Gerçekten keşke internet hep olsa ben araştırma yapsam, video izlesem derslerimle ilgili ama biraz giriyorum bitiyor ve artık param olunca ancak alıyorum.*

K17: *Çok zaman oldu, internet yokluğundan araştırma ödevlerimi de doğru düzgün yapamıyorum.*

#### **Teknolojik araç-gereç eksikliği (akıllı tel., bilgisayar)**

K5: *Araştırma ödevlerim için babamın telefonundan yararlanıyorum internet için de komsuların internetinden yararlanıyorum. Bilgisayarım yok.*

K16: *Telefonum yok, annemin telefonunu kullanıyorum. Bilgisayarım hiç olmadı. İnternet olunca kullanıyorum ancak.*

K23: *Telefondan faydalanıyorum, internet oluyor ama hızlı bitiyor. Hep kullanamıyorum. Bilgisayarım yok maalesef.*

Araştırmamıza dâhil olan göçmen öğrencilerin 16'sı (% 64) ekonomik sebeplerden dolayı teknolojik imkânlardan yeteri kadar yararlanamadıklarını belirtmektedir. Nedenlerine ilişkin kodlara bakıldığında göçmen öğrencilerin internet hizmetine ulaşamadıkları, bu sebepten; verilen ödevleri, projeleri ve çeşitli araştırmaları yapamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin yarısından fazlasının teknolojik araç-gereçlerden yoksun kaldıkları anlaşılmaktadır. Öğrenciler genel manada akıllı ya da tuşlu telefonlara sahiptirler. Fakat öğrencilerin önemli bir bölümü herhangi bir kişisel bilgisayar-tablet vb. teknolojik aletlere sahip değildirler.

### **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Araştırmamız neticesinde göçmen öğrencilerin eğitimlerinin önündeki en önemli engellerden birinin ekonomi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Göçmen öğrenciler destekleyici ve tamamlayıcı eğitim faaliyetlerine katılmak istemekte fakat ekonomik sebeplerle bu faaliyetlerden mahrum kalmaktadırlar. Öğrencilerin bireysel olarak neredeyse hiç özel ders alamadıkları görülmektedir. Diğer yandan dersane/etüt merkezlerine giden öğrenci sayısının çok az olduğu bir başka sonuç olmaktadır. Bu durumların öğrencilerin eğitsel başarılarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Çünkü öğrenciler eksik kalmış olduğu konuları tamamlayamamaktadırlar. Bu da sınıftaki özgüvenlerini olumsuz yönde etkilemekte ve sınıf içindeki başarılarını düşürmektedir.

Göçmen öğrenciler ilgi, yetenek ve becerilerine uygun kurslara da ancak bu kursların ücretsiz olmaları sebebiyle katıldıkları, bu kursların paralı olduğu zamanlarda da bu ihtiyaçlarından hızlıca vazgeçtikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler bu durum sebebiyle sosyalleşememekte ve yeteneklerini

ortaya koyamamaktadırlar. Öğrenciler genellikle bu olumsuzluklar sonucunda kendilerine benzeyen akranları ile zaman geçirmektedirler. Bu da onların buldukları ülkeye adapte olmalarını zorlaştırmaktadır. Tosun, Yorulmaz, Tekin & Yıldız'ın (2018) yapmış oldukları çalışmada da görülmektedir ki; göçmen öğrenciler sosyo-ekonomik sorunlarla mücadele etmektedirler ve eğitim alanında maddi zorluklar yaşamaktadırlar.

Göçmen öğrencilerin yaşadıkları ekonomik sorunların eğitim başarılarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Ailedeki nüfus fazlalığı, düzenli ve yeterli bir gelirin olmaması, ailedeki çalışanların azlığı, ekonomik anlamda ihtiyaçlarının sürekliliği gibi nedenler, göçmen ailelerin açlık ve yoksulluk düzeyinde bir hayat sürmelerini beraberinde getirmiştir. Bu durum göçmen çocuklar arasında çocuk işçiliği sorununu doğurmuştur. Araştırmamız neticesinde de göçmen öğrencilerin ailelerine yük olmamak ve para kazanmak zorunda oldukları için okul dönemlerinde ve okuldan sonraki dönemlerde çalıştıkları, bu soruna bağlı olarak öğrencilerin ödev ve etkinlikleri zamanında yapamadıkları, derslere devamsızlık yaptıkları, adaptasyon sorunları yaşadıkları, okuldan uzaklaştıkları ve bazen de okuldan ayrıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik kaygıların eğitimdeki başarıyı olumsuz etkilediği, eğitimi ötelediği ve çocuk işçiliği sorununa yol açtığı anlaşılmaktadır. Kaya ve Kıracı'nın (2016) yapmış oldukları çalışmada da Suriyeli göçmen ailelerin ekonomik sebepler dolayısıyla çocuklarını okula göndermedikleri tespiti yapılmıştır. Aynı çalışmaya göre göçmen ailelerin % 26'nın çocuklarını okula göndermeme nedenlerinin çocukların çalışarak aile gelirine destek olması gerektiğini, % 20,3' nün ise öğrencilerin eğitim masraflarını karşılama güçlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Yapılan diğer çalışmalarda da görülmektedir ki göçmen öğrenciler farklı ülkelerde de ekonomik sorunlar gerekçesiyle okula erişememekte ve okuldan kopmaktadırlar (Watkins & Zyck, 2014; Culbertson & Constant, 2015; Shuayb, Al Maghlouth, Held, Ahmad & Badran, 2016). Bu yönüyle de yapılan çalışmaların bu çalışmayı desteklediği görülmektedir.

Göçmen öğrencilerin ekonomik zorluklar sebebiyle eğitim materyali ihtiyaçlarını karşılayamadıkları, bu sebepten öğrencilerin eğitime aktif bir şekilde katılmadıkları, bu durumun eğitimi olumsuz etkileyeceği ve eğitimin kalitesini düşüreceği diğer yandan uzun vadede öğrencileri donanımsız, verimsiz ve geleceksiz bırakacağı sonucuna ulaşılmıştır. Göçmen öğrencilerin ek kaynak (test, soru bankaları, konu anlatımlı kitaplar, okuma kitapları, deneme vb.), kırtasiye malzemesi ve daha çok spor eğitiminde kullanacakları kıyafetlere ihtiyaçlarının olduğu fakat bu ihtiyaçlarını temin edemedikleri tespiti yapılmıştır. Gencer'in (2017) yılında yapmış olduğu çalışmada da göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim materyali eksikliği yaşadıkları, kırtasiye ve kitap gereksinimlerinin karşılanamadığı sonucu çıkmaktadır. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş'ın (2016) çalışmalarında da özellikle Suriyeli göçmen çocukların eğitim materyallerini eksik getirdikleri, ödevlerini yapmadıkları, derslere katılmadıkları ve başarısızlık gibi sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Araştırmamız neticesinde göçmen öğrencilerin yaşadıkları ekonomik zorluklar sebebiyle okulda ve okul dışında sosyal ve kültürel etkinliklere katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Göçmen öğrencilerin toplumsal uyum sürecinde sosyal ve kültürel etkinliklerin önemi düşünüldüğünde bu faaliyetlere katılmamak toplumsal ve siyasal birçok soruna yol açabilecektir. Öğrencilerin ekonomik sebeplerle ilgi, istek, yetenek ve becerilerine uygun sosyal ve kültürel aktivitelere (tiyatro-sinema, müzik, resim, spor vb.) katılmadıkları ve bu durumun okula uyum sürecini olumsuz etkilediği, akranlarla kaynaşmayı ve keyifli zamanlar geçirmeyi engellediği görülmektedir. Özbek, Özdeş ve Kavan'a (2021) göre de; göçmen öğrenciler yeni topluma alışamama, kendilerini ifade edememe, maddi zorluklar ve psikolojik yıkım gibi bir takım sorunlar yaşadıkları için daha fazla sosyo-kültürel faaliyetlere ihtiyaç duymaktadırlar.

Göçmen öğrencilerin ailelerinden yeteri kadar maddi destek alamadıkları, düzenli ve sürekli bir harçlığa sahip olamadıkları araştırmamız neticesinde ulaştığımız bir başka sonuçtur. Öğrencilerin okul giderlerini karşılayamadıkları, yeme-içme, toplu taşıma veya servis kullanmadıkları, akranlarıyla yeteri kadar sosyalleşemedikleri görülmektedir. Okulda hiç yemek yemeyen dolayısıyla açlık sorunu yaşayan öğrencilerin olduğu, araştırmamızca tespit edilen acı bir sonuç olmaktadır. Yeterli ve sağlıklı beslenememenin eğitim başarısını olumsuz etkileyeceği çok açıktır. Diğer yandan toplu taşıma ve servis kullanamamak da derslere devamsızlığı etkilemekte,



öğrencileri eğitim ortamında uzaklaştırmak da ve giderek okul terkini doğurmaktadır. Alan yazın çalışmalarında da göçmen öğrencilerin yoksunluk ve yoksulluklarla mücadele ettiklerini dair benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Butler ve Weatherley (1992) de yaptıkları çalışmalarında, yoksulluğun pek çok soruna yol açtığını ve bu sorunlardan en çok etkilenen gruplardan birinin de çocuklar olduğu söylemektedirler. Tanrıkulu'nun (2017) çalışmasında da, birçok göçmen ailenin çocuklarını okullara göndermeme nedenlerinden birinin de özellikle büyükşehirlerde ulaşım giderlerinin yüksek olması ve ailelerin bunu karşılamaya güçlerinin yetmemesi olduğu görülmektedir. Çalışmada göçmen çocukların bilhassa tam günlük okullarda yeme-içme ve giyim-kuşam konularındaki sıkıntılarının da devam ettiği ve bu sebeplerden birçok Suriyeli göçmen çocuğun eğitim hayatını yarıda bırakıp geçim derdi ile baş başa kaldığı tespit edilmiştir.

Araştırmamız neticesinde göçmen öğrencilerin ekonomik sebeplerden dolayı teknolojik imkânlardan yeteri kadar yararlanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Göçmen öğrencilerin özellikle internet hizmetine ulaşamadıkları ve teknolojik araç-gereçlerden yoksun kaldıkları (özellikle bilgisayar ve tablet) ve bu sebeplerden verilen ödevleri, projeleri ve çeşitli araştırmaları yapamadıkları görülmektedir. Alan yazın çalışmalarında da benzer bulguların olduğu görülmektedir. Akbal ve Akbal'ın (2020) yaptıkları çalışmada da öğrencilerin büyük kısmının bilgisayar, internet, akıllı telefon gibi iletişim araçlarına sahip olmadıkları tespiti yapılmıştır.

Bu araştırmanın kapsamı; Erzurum'da yaşayan Afganistan, İran ve Suriye uyruklu liseli göçmen öğrencilerle sınırlıdır. Öğrencilerin dil farklılıklarından doğan sorunları, bazı öğrencilerin araştırmaya katılma konusunda çekimser kalmaları ve liseli göçmen öğrenci sayısının az olması araştırmanın bir diğer sınırlılıklarındandır. Yapılacak çalışmalarda bu sınırlılıkların dikkate alınması göçmen öğrencilerin sorunlarını daha iyi tanımaya, anlamaya ve sorunlarına kalıcı çözümler bulmaya katkı sunacaktır.

## ÖNERİLER

Araştırmamız neticesinde göçmen öğrencilerin tamamına yakınının ekonomiye bağlı olarak eğitimde ciddi sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sorunların çözümüne yönelik öğrenci görüşlerinden yararlanıp elde ettiğimiz ve bu sorunların çözülmesine katkı sunacağını düşündüğümüz öneriler şöyle sıralanmıştır:

- 1- Okullarda göçmen öğrencilerin ekonomiye bağlı sorunlarının dinlenmesi, psikolojik ve sosyo-ekonomik durumlarının anlaşılması ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda gerekli desteklerin verilmesi;
- 2- Öğrencilerin eğitsel ve sosyo-kültürel ihtiyaçlarını karşılaması için her öğrenciye eğitim-öğretim dönemleri boyunca maddi durumlarına göre kademeli olarak bursun bağlanması (maddi durumu çok kötü olan öğrenciye daha fazla, maddi durumu iyi olan öğrenciye daha az);
- 3- Okullarda tam gün eğitim-öğretim gören göçmen öğrencilere (tüm dezavantajlı gruplara) beslenme (yeme-içme) hizmetinin ücretsiz olarak verilmesi;
- 4- Ekonomik anlamda ciddi yetersizliği olan göçmen öğrencilere yönelik teknolojik araç-gereç (akıllı telefon, bilgisayar ve tablet) teminin sağlanması;
- 5- Göçmen öğrencilere yönelik ödev, proje ve çeşitli araştırmaları yapabilecekleri belli bir kotaya sahip ücretsiz internet hizmetinin sağlanması;
- 6- Eğitim-öğretimin başlarında bir sefere mahsus göçmen öğrencilerin kırtasiye, ek kaynak ve giyim ihtiyaçlarını karşılayabilecek belli bir nakdî yardımın yapılması;
- 7- Çocuk işçiliğinin önüne geçmek için göçmen ailelerin asgari geçim koşullarının düzenlenmesi ve iş bulmalarının önünün açılması için; ebeveynlere yönelik meslek edindirme kurslarının açılması ayrıca daha önce nitelikli meslekleri olan göçmen ailelerin tespit edilerek mesleklerini icra etmelerinin önünü açacak belgelerin verilerek onların ekonomik hayata dâhil edilmesi,
- 8- Göçme öğrencilerin ileride işsiz kalmamaları için şimdiden doğru mesleki yönlendirmelerinin ve kariyer planlamalarının yapılması,

- 9- Göçmen öğrencilerin (tüm dezavantajlı grupların) destekleyici eğitim faaliyetlerine (özel ders, dersane-etüt, kurs) katılmaları hususunda çeşitli STK temsilcileriyle görüşülerek özel eğitim kurumlarında onlara belli bir kontenjanın ya da belli kolaylıkların sağlanması gerektiği tespit edilen sorunların giderilmesine yönelik önerilerdir.

## KAYNAKLAR

- Akbal, H. & Akbal, H. İ. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakış açısına göre AHP yöntemi ile incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 533-546. [https:// dx.doi.org/10.47129/bartiniibf.795863](https://dx.doi.org/10.47129/bartiniibf.795863)
- Akın, M. H., & Bozbaş, G. (2020). Suriye'den Türkiye'ye göçün sosyolojik sonuçları: Suriyeli göçmenler üzerine uygulamalı bir saha araştırması. *Liberal Düşünce Dergisi*, 25(97), 47-65.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal Of International Social Research*, 5(20).
- Ateş, H. & Yavuz, Ö. (2017). *Türkiye'de yaşayan Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunları: İstanbul ilinde bir alan araştırması*. Uluslararası 11. Kamu Yönetimi Sempozyumu Bildiri Kitabı. Elazığ: Fırat Üniversitesi, 1311-1330.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
- Castles, S. & Miller, M.J. (2008). *Göçler çağı - modern dünyada uluslararası göç hareketleri* (çev. B.U. Bal, İ. Akbulut). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Culbertson, S. & Constant, L. (2015). *Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan*. Rand Corporation.
- De Vaus, D.A. (1990). *Surveys in social research*. Unwin Hyman.
- Deniz, O. & Etlan, E. (2009). Kırdan kente göç ve göçmenlerin uyum süreci üzerine bir çalışma: Van örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 472-498.
- Dustmann, C. & Glitz A. (2011). *Migration and education*. Hanushek, Eric A., Machin, Stephen, Woessmann, Ludger (Ed.), Handbook of the economics of education vol. 4. Elsevier, pp. 327-441.
- Giani, L. (2006). Migration and education: Child migrants in Bangladesh. University of Sussex, Sussex Migration Working Paper No. 33. [www.sussex.ac.uk/migration/documents/mwp33.pdf](http://www.sussex.ac.uk/migration/documents/mwp33.pdf)
- Hagen- Zanker, J. (2008) Why do people migrate? A review of the theoretical literature. maastrecht graduate school of governance working paper. No.2008/WP002. <https://ssrn.com/abstract=1105657>
- Human Rights Watch. (2015). Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum. *Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller – Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek*. [https://www.hrw.org/sites/default/files/report\\_pdf/turkey\\_1115tu\\_web.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey_1115tu_web.pdf)
- IOM (2021), "World migration report 2022", <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022>

- Kaya, A. & Kırış, A. (2016). İstanbul'daki Suriyeli mültecilere ilişkin zarar görübilirlik değerlendirme raporu. Hayata Destek Derneği. <https://www.hayatadestek.org/wp-content/uploads/2019/06/istanbuldaki-suriyeli-multeciler-zarar-gorebilirlik-raporu.pdf> Lin, N. (1976). *Foundations of Social Research*. USA: Mc Graw-Hill.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bürün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş/ nicel ve nitel yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Rossi, A. (2008). *The impact of migration on children in developing countries*. Youth migration conference. 24-26 Nisan 2008. Bellagio: İtalya.
- Rousseau, C. & Guzder, J. (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(3), 533-549.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229.
- Shuayb, M., Al Maghlouth, N., Held, K., Ahmad, N. & Badran. T. (2016). An education for the future: the schooling experience of syrian refugee children in Lebanon And Germany. A report submitted to Global Education Opportunity.
- Şeker, B. D. & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal Of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (86), 127-144.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- Uluslararası Af Örgütü (2014). Hayatta Kalma Mücadelesi: Türkiye'deki Suriyeden gelen mülteciler, s.7. Kasım, 2014. <http://madde14.org/images/5/53/UaoHayattakalma2014.pdf>
- UNHCR (1994). *Refugee Children: Guidelines on protection and care*. Geneva, Switzerland: United Nations High Commissionerforrefugee. <https://www.unhcr.org/protection/children/3b84c6c67/refugee-children-guidelines-protection-care.html>
- UNHCR (2021). Global Trends Report 2021. <https://www.unhcr.org/62a9d1494/global-trends-report-2021>
- UNICEF (2011). Türkiye'de çocukların durumu raporu. <http://unicef.depar yazilim.com/files/bilgimerkezi/doc/sitan-tur-2011.pdf>
- Watkins, K., & Zyck, S. (2014). *Living on hope, hoping for education: The failed response to the Syrian refugee crisis*. Overseas Development Institute.
- Watkins, K., & Zyck, S. A. (2014). Living on hope, hoping for education. *The Failed Response to the Syrian Refugee Crisis*. OD.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

Throughout history, people have been forced to migrate due to various reasons. Although migration is often seen as the temporary or permanent movement of individuals and communities from one place to another, the migration process is not merely spatial relocation. Migration is a phenomenon that also affects and transforms the mental worlds, cultural identities, and overall social lives of migrating individuals, especially. On the other hand, the phenomenon of migration can have lasting effects on individuals, places, and

communities. Therefore, while migration originates from social reasons, its consequences affect the societal sphere in political, social, economic, and cultural aspects, igniting various societal dynamics. Migration causes many problems, both for the migrants and the areas they migrate to. Along with migration, both the migrants, the areas they leave, and the areas they move to face many problems. Migrants encounter issues such as the inability to meet basic needs, unemployment, housing problems, language barriers, interrupted education, and various integration issues. In the areas where migrants leave, problems such as population decrease, gender-based population imbalance, and abandonment of agricultural lands arise. In the areas where migration occurs, issues such as population density, various economic problems, unplanned urbanization, housing shortages, inadequate education and health services, transportation problems, environmental pollution, and class and cultural conflicts are observed. One of the most affected social groups by migration has consistently been children. Education is the most crucial tool for children to establish connections with their newly settled communities and to adapt to the societies they now belong to. There is a certain cost associated with education for every individual. For immigrant students, who often belong to disadvantaged groups, covering this cost is a formidable challenge. This is because immigrants, fleeing the devastation of civil wars and settling in other countries, are forced to leave their economic savings behind when they migrate. As they endure forced migrations, their almost non-existent 'economic capital' gradually diminishes. Additionally, lacking any capital (economic savings) to utilize and being unable to obtain work permits pushes them further into poverty and exposes them to hunger. Studies have also shown that in Turkey, more than half of the immigrants are children under the age of 18. Therefore, perhaps one of the most critical issues in the medium and long term is whether refugee children can access education and the challenges they encounter while receiving an education. Immigrant families want to send their children to school, and immigrant students themselves also aspire to attend school. However, the economic hardships experienced by immigrants, in particular, pose a significant barrier to their enrollment in schools. Despite the fact that the rate of school enrollment among immigrants increases from year to year, it is still not at the desired level. Poverty and the struggle for livelihood may delay education and potentially lead to the emergence of a lost generation in the future. Low-income parents often turn a blind eye to their children working in order to contribute to the family's income. This situation creates a long-term risk of educational deprivation and limited access to quality education. Inability to access education and receive quality education due to economic difficulties shatters the hopes of immigrant children for the future. It also leads to social instability, as well as causing them to become socially excluded, radicalized, and quickly lose their sense of belonging. Our study was conducted through face-to-face interviews with 25 immigrant students from Afghanistan, Iran, and Syria who are attending official secondary education institutions. The aim of this research is to uncover the impact of the economic problems faced by high school immigrant students who have left their countries due to social, political, economic, and other reasons and sought refuge in Turkey on their education. Furthermore, the study aims to develop solutions to these issues. In the research, we attempted to determine what immigrant students do to contribute to the household economy, whether they give up their educational needs to avoid disrupting the family's economic stability, and whether they participate in social and cultural activities due to financial reasons. Additionally, we aimed to assess whether students receive regular pocket money from their families for their education, whether they can meet their additional resource and stationery needs for education, whether they participate in activities that support their education, and which technological facilities they use to complete research assignments. Although research on the education of immigrant students has increased in recent years, comprehensive, holistic studies that are conducted with immigrant students themselves, who are the primary subjects of the issue, and deeply investigate whether the educational problem is economically motivated are still limited. Most studies are limited to either teachers, parents, school administrators, various representatives of Non-Governmental Organizations (NGOs), or peers of immigrant students. Moreover, a significant portion of the studies focuses on a single nationality of immigrant groups. In contrast, this study aims to discuss whether the problems encountered by immigrant students in the education process are economically motivated, to what extent the economic difficulties experienced by immigrant students affect their education, and to propose possible solutions, all based on the experiences of immigrant students who face these issues. The study emphasizes the importance of conducting research with immigrant students from various nationalities. The study highlights that immigrant students often struggle to cover their expenses related to education, including educational materials, stationery, transportation, clothing, and nutrition. Reasons such as having a high family population, the absence of regular and sufficient income, the scarcity of employed family members, and the ongoing economic needs have led immigrant families to endure lives on the brink of hunger and poverty. The problems faced by immigrant students diminish the quality of education and often result in delayed education. In an effort to avoid being a burden on their families and to earn money, immigrant students often work during school terms and after school. This situation leads to difficulties in completing homework and assignments on time, absenteeism from classes, and adaptation problems. In some cases, students either skip school, move away from school, or drop out entirely. It is evident that economic

concerns have a detrimental impact on educational success, cause delays in education, and contribute to the issue of child labor. It is clear that unless the living conditions of refugees and the economic problems they encounter are addressed, educational challenges will persist. This situation could hinder immigrant students from rebuilding their lives, establishing a new life in the host country, looking toward the future with hope, and potentially harm long-term societal well-being and peace.



## Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

### School Adjustment Scale for Middle School Students: A Scale Development Study

Semih KAYNAK\*

Okan USLU\*\*

#### Makale Bilgisi

Geliş: 09.08.2023

Kabul: 29.02.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1340077

#### Anahtar Sözcükler:

*Okula uyum*

*Ortaokul öğrencileri*

*Ölçek geliştirme*

*Sosyal ve akademik uyum*

#### ÖZET

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla okula uyum tanımları incelenmiş ve okula uyum sosyal ve akademik uyum olmak üzere iki temel boyutta kavramsallaştırılmıştır. Bu doğrultuda maddeler yazılmış ve uzman görüşleri sonucunda 29 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Üç farklı ortaokulda öğrenim gören 311 öğrenci ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, akademik uyum (9 madde) ve sosyal uyum (9 madde) olmak üzere iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu iki faktörlü yapı, paralel analiz ve yamaç birikinti grafiği ile desteklenmiştir. Dört farklı ortaokulda öğrenim gören 303 öğrenciden oluşan farklı bir çalışma grubu üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi, mükemmel uyum indeksleri göstererek ölçeğin geçerliliğine ilişkin kanıt sağlamıştır ( $X^2=232.591$ ,  $sd=134$ ,  $RMSEA=0.049$ ,  $CFI=0.938$ ;  $TLI=0.929$ ;  $SRMR=0.052$ ). Ölçek yüksek iç tutarlılık göstermiş, Cronbach alfa puanları ilk örnekleme akademik uyum için 0.87, sosyal uyum için 0.86 ve ölçeğin tamamı için 0.91; ikinci örnekleme ise akademik uyum için 0.88, sosyal uyum için 0.86 ve ölçeğin tamamı için 0.90 olarak bulunmuştur. Bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında yapılan analizler sonucunda, ölçeğin okul tükenmişliği ile negatif, okul başarısı ile pozitif korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin ortaokul öğrencilerinde okula uyumu ölçmede kullanılabilirliğine ilişkin psikometrik açıdan tatmin edici sonuçlar sunmaktadır.

#### Article Information

Submission: 09.08.2023

Acceptance: 29.02.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1340077

#### Key Words:

*School Adjustment*

*Middle School Students*

*Scale Development*

*Social and Academic Adjustment*

#### ABSTRACT

This study aimed to develop and validate a scale for measuring middle school students' school adjustment levels, focusing on social and academic dimensions. After reviewing the concept of school adjustment, a 29-item questionnaire was crafted and refined with expert feedback. The questionnaire was then administered to 311 students across three middle schools, with exploratory factor analysis identifying two distinct components: academic adjustment (9 items) and social adjustment (9 items). These findings were corroborated through parallel analysis and scree plot, indicating a robust two-factor structure. A confirmatory factor analysis on a new sample of 303 students from four different middle schools confirmed the scale's validity, showing excellent fit indices ( $X^2=232.591$ ,  $df=134$ ,  $RMSEA=.049$ ,  $CFI=.938$ ;  $TLI=.929$ ;  $SRMR=.052$ ). The scale demonstrated high internal consistency, with Cronbach's alpha scores of .87 for academic adjustment, .86 for social adjustment, and .91 for the overall scale in the first sample, and .88 for academic adjustment, .86 for social adjustment, and .90 for the overall scale in the second sample. Criterion-based validity tests showed the scale negatively correlated with school burnout and positively with school achievement, underscoring its effectiveness in assessing school adjustment among middle school students.

#### Atıf İçin

Kaynak, S. & Uslu, O. (2024). Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 173-190. doi: 10.20296/tsadergisi.1340077

\* Dr. Öğretim Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Amasya, [semihkaynak89@gmail.com](mailto:semihkaynak89@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9829-9634>

\*\* Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Zübeyde Hanım Anaokulu, Kırklareli, [okanusd@gmail.com](mailto:okanusd@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0239-3480>

## GİRİŞ

Farklı tanımlamalara sahip okula uyum, öğrencilerin ortaokul yıllarında akademik ve sosyal olarak başarılı olmalarında çok önemli bir kavramdır. Wang ve Eccles'e (2012) göre okula uyum, bir öğrencinin okul ortamında kendisini ne derece rahat ve yetkin hissettiğidir. Okula uyum, öğrencinin okul ortamının getirdiği zorluklarla mücadele etmek ve okuldaki görev ve sorumlulukları yerine getirmesini ifade eder (Adeyemo, 2005). Başarılı okul uyumu, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda akranlar ve öğretmenlerle olumlu sosyal ilişkiler kurma ve okul topluluğuna ait olma duygusunu da içerir (Wentzel, 2016). Okula uyum, öğrencilerin okul ortamının akademik, sosyal ve davranışsal taleplerine başarılı bir şekilde uyum sağlamasıdır (Ladd ve Burgess, 2001, s. 122). Bu açıdan bakıldığında okula uyum, sosyal ve akademik uyumun bir bileşimidir (Ryan ve Shim, 2008). Okula sosyal uyum, öğrencilerin okulun diğer üyeleri ile olan doyum sağlayıcı ilişki ve eylemlerini de kapsayan okul ortamının kural, beklenti ve geleneklerine uygun davranma yeteneği olarak ifade edilebilir (American Psychological Association Dictionary of Psychology, 2023). Akademik uyum ise akademik hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için gösterilen motivasyon, etkin ve verimli akademik çalışma, doyurucu akademik ortam ile öğretmenlerin isteklerine uygun akademik davranışlar sergileme ile karakterizedir (Baker ve Siryk, 1984). Tüm bu tanımlar dikkate alındığında okula uyum, sosyal ve akademik olarak okulun sundukları ve beklentileri ile öğrencinin hali hazırda sahip olduğu özellikler ve beklentileri arasında bir uyum oluşturulması, bu uyumun sürdürülmesi ve bu uyumdan tatmin sağlanması şeklinde tanımlanabilir.

Özellikle eğitim yaşantısına başlama ve eğitim kademeleri arasındaki geçiş süreçlerinde okula uyum ön plana çıkmaktadır. Yeni bir ortam, yeni öğretmenler ve yeni arkadaşları içeren ortaokula başlama, bu önemli geçiş süreçlerinden biridir (Barber ve Olsen, 2004). Nansel, Haynie ve Simons (2003) artan psikolojik problemler ile azalan akademik başarı ve motivasyonun ortaokula geçişin önemli değişimleri olduğunu ifade etmektedir. İlkokulda daha az sayıda öğretmen ile etkileşim kuran öğrenciler için ortaokula geçişle birlikte etkileşim kurdukları öğretmen sayısı ciddi şekilde artar. İlkokula göre daha kalabalıklaşan okul ortamında arkadaş edinmek ve akran desteği almak ilkokula göre zorlaşabilir (Brass vd., 2018; Eccles vd., 1993). Ortaokula geçiş yapan öğrenci bir yandan fiziksel olarak okulun yapısına uyum sağlamaya çabalarırken diğer yandan değişen okul ve sınıf kuralları, fazlalaşan ders sayısı ile artan akademik sorumluluklar, okulun üyeleri ile yaşadığı ilişkilerdeki karmaşalarla mücadele etmektedir (Birch ve Ladd, 1996). Okulun akademik ve sosyal ortamında oluşan bu köklü farklılıklar, öğrenciler için ortaokula uyumu güçleştirmektedir.

Ortaokulun ilk yıllarında okul ortamından kaynaklanan güçlüklerle başa çıkmaya çalışan öğrenciler, ortaokulun ilerleyen yıllarında gelişimsel olarak hızlı bir dönem olan ön ergenliğin kimlik krizi, arkadaş problemleri, fiziksel değişim ve duygusal çalkantıları ile başa çıkmaya çalışmaktadır. Bu dönemde öğrenciler daha fazla özerklik ve akranları ile olumlu ilişki ihtiyacı hissetmesine karşın bu dönem daha az arkadaş canlısı özellikler sergilemekte, baskı ve kontrol artmaktadır (Barber ve Olsen, 2004). Ortaokul bireylerin sosyal ve akademik uyumlarındaki düşüşün bir başlangıcıyken bu dönemdeki uyum problemleri ise bireylerin ergenlik ve yetişkinlik dönemleri için bir risk faktörü oluşturur (Brass vd., 2018; Eccles vd., 1993). Ortaokulun ön ergenliğe denk gelmesi öğrencilerin hem gelişimsel değişikliklere hem de okul ortamındaki değişimlere uyum sağlamasını gerektirdiğinden uyumsuzluk ve olumsuz özelliklerin gelişimi için risk faktörü oluşturur. Okula uyum sağlayan öğrencilerde olumlu, uyum sağlamakta zorlanan öğrencilerde ise olumsuz özelliklerin gelişmesi olası hale gelir.

Ortaokul öğrencilerinde okula uyum birçok araştırmaya konu olmuş ve birçok kavram ile ilişkilendirilmiştir. Okula uyum, akademik başarı (Carlson vd., 1999; Farmer vd., 2006), empati (Jin, Bi, Yan, 2021), algılanan okul aidiyeti (Kuperminc, Darnell ve Alvarez Jimenez, 2008), benlik saygısı (Reddy, Rhodes ve Mulhall, 2003), arkadaş kalitesi, algılanan popülerlik gibi sosyal başarı hedefleri (Ryan ve Shim, 2008), öznel iyi oluş ile ölçülülük, entelektüel güçler gibi karakter güçleri (Shoshani ve Slone, 2013), akran kabulü (Wentzel, 2003), psikolojik işlevsellik, sosyal yeterlik (Brass vd., 2018) ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Okula uyumsuzluk ise okuldaki



davranış sorunları, dikkat eksikliği, düşük öğrenme isteği ve düşük sorumluluk (Walters, 2018), düşük sosyal yeterlik, akran reddi (Bellmore, 2011), depresyon (Reddy vd., 2003), stres düzeyinde artış, okul tükenmişliği (Vasalampi, Salmela Aro ve Nurmi, 2010), akademik tükenmişlik (Choi ve Lee, 2014), devamsızlık (Inoue, Kato ve Yorifuji, 2018; Iverson vd., 2018), düşük akademik başarı ve okuldan kaçma (Sheldon ve Epstein, 2004), okul terki (Roorda vd., 2011) gibi olumsuz özellikler ile ilişkilendirilmiştir. Okula uyum sağlayan öğrencilerin pozitif ve istendik davranışlarında bir artış gözlenirken, okula uyum sağlama noktasında güçlük çeken öğrencilerde olumsuz ve istenmeyen davranışlar artış göstermektedir.

Önemli değişimler karşısında uyum sağlamak zorlaşmaktadır (Rutter, 1987). Ortaokula geçiş bireylerin eğitsel, kişisel, sosyal alanlarındaki işlevselliğini etkilemekte (Barber ve Olsen, 2004) ve bu etki sadece kademe değişiminde değil sınıf değişimlerinde de görülmektedir (Brass vd., 2018). Barber ve Olsen (2004) ortaokul döneminde uyuma konu olan geçişin sonucunda bireylerin hangi düzeyde etkilendikleri ile hayatlarının hangi alanlarında değişimler yaşandığına dair belirsizlikler olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda ortaokula uyum ile ilgili çalışmaların yapılmasına ve bu çalışmaları gerçekleştirecek ölçme araçlarına bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Türkçe alan yazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçme araçları olduğu görülmüştür. Yılmaz ve Avcı (2022) tarafından ortaokul ve lise öğrencilerinin okula uyumunu ölçmek amacıyla geliştirilen “Okul Uyumu Ölçeği” ölçeğinin yanı sıra Springer vd. (2009) tarafından geliştirilen Durnalı, Filiz ve Aydın (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okula Uyum Ölçeği” ve Gençtanırım Kurt (2022) tarafından uyarlanan “Okula Uyum Ölçeği” bulunmaktadır. Bu çalışma diğer çalışmalardan birtakım farklılıklar içermektedir. İlk olarak, okula uyum kavramının ilgili alanyazında sıklıkla sosyal ve akademik uyum olarak kavramsallaştırıldığı görülmüştür (Ryan ve Shim, 2008). Türkçe alanyazında yer alan ölçme araçları incelendiğinde, ölçek yapılarının bu kavramsallaştırmadan farklı yapılarda olduğu gözlenmiştir. Bu yönüyle geliştirilen ölçme mevcut araçlarından farklılık taşımaktadır. Ek olarak uyarlama çalışmalarının yanı sıra, bu çalışmada Türk kültüründe bir geliştirme yapılacaktır. Yılmaz ve Avcı (2022) tarafından yapılan geliştirme çalışmasında psikometrik özellikleri incelenen ölçek de Türk kültüründe geliştirilmiş olmakla birlikte 66 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada kullanılabilirliği daha yüksek ve madde sayısı daha az diğer bir ifade ile daha ekonomik bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okula uyumu ile ilgili çalışmaların azlığı, bu çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için kuramsal çerçeve ile uyumlu bir ölçme aracının olmaması bu araştırmanın söz konusu olan ortaokul öğrencileri için okula uyum ölçeğinin geliştirilmesine ihtiyacı ortaya koymaktadır.

## **Süreç**

Bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirme sürecinde Netemeyer vd.’nin (2003) önerileri dikkate alınmış, buna göre ilk olarak okula uyum kavramı ve olası bileşenleri araştırılmış diğer bir ifade ile ölçülecek özellik tanımlanmıştır. Ardından madde yazım sürecine geçilmiş, madde havuzu ve ölçeğin ilk uygulama hali oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada, gerekli etik ve yasal izinler alınarak veri toplama sürecine geçilmiş ve ölçeğin psikometrik özellikleri açıklayıcı faktör analizi (AFA) kullanılarak incelenmiştir. Dördüncü aşamada ise AFA sonucu elde edilen ölçme aracı kullanılarak farklı bir örneklemden tekrar veri toplanmış ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılarak ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Ek olarak, bir ölçüte dayalı geçerlik bağlamında öğrencilerin okula uyum düzeyleri ile okul tükenmişliği, devamsızlık süreleri ve okul başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlgili alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda okula uyum düzeyleri düştükçe öğrencilerin devamsızlık sayılarının ve okul tükenmişlik düzeylerinin artacağı, okul başarılarının ise düşeceği öngörülmüştür.

## I. VE II. AŞAMA: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKULA UYUMUN TANIMLANMASI VE ÖLÇEK MADDELERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Ölçülecek özelliğin tanımlanması ve madde yazımı birbirinden ayrı aşamalar olmakla birlikte birbirine binişik aşamalardır (Worthington ve Whittaker, 2006). Bu nedenle bu iki aşama birlikte raporlaştırılmıştır. Özellik tanımlanırken, işe vuruk tanımların incelenmesinin yanı sıra özelliğin tek boyutlu veya çok boyutlu bir yapı gösterip göstermediğinin belirlenmesi gerekmektedir (Hattie, 1985). Okula uyum ile ilgili alanyazında yer alan tanımlar incelendiğinde tanımlarda okuldaki arkadaş grubuna ait hissetme, olumlu arkadaşlıklar geliştirme ve bunu sürdürme, okuldaki arkadaşları ile işbirliği yapma gibi sosyal uyum ve okulun akademik beklentilerine uygun yanıt verme, derslere ilgi gösterme, okulda verilen görevleri zamanında yapma gibi akademik uyum ile ilgili özelliklerin sıklıkla tekrarlandığı görülmüştür (Adeyemo, 2005; Baker ve Siryk, 1984; Ladd ve Burgess, 2001; Ryan ve Shim, 2008; Wang ve Eccles, 2012; Wentzel, 2016). Bu nedenle okula uyum sosyal ve akademik uyum olmak üzere iki boyutta kavramsallaştırılmıştır.

Tanımın ve boyutların belirlenmesinin ardından madde yazım sürecine geçilmiştir. Maddeler yazılırken DeVellis'in (2017) önerdiği şekilde maddelerin olabildiğince kısa, açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiş, gereksiz sözcük kullanımından kaçınılmıştır. Bu kriterlere göre iki yazar tarafından ayrı ayrı maddeler yazılmış ve daha sonra yazılan maddeler bir araya getirilerek 59 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından, tüm maddeler yazarlar tarafından birlikte incelenmiş, binişik veya aynı anlamı içeren maddelerden bazen bir tanesi seçilmiş bazen ise iki madde birleştirilerek senteze varılmıştır. Maddelerin okula uyumun göstergesi olup olmadığı her iki araştırmacı tarafından değerlendirilirken, maddelerin teknik incelemesi birinci yazar tarafından; ortaokul öğrencilerinin maddeyi anlayıp anlamayacağına ilişkin değerlendirmeler ise ikinci yazar tarafından yapılmıştır. Değerlendirme sürecinde sosyal uyumu ve akademik uyumu ölçen maddelerin eşit sayıda olmalarına dikkat edilmiştir.

İki yazar tarafından birlikte yapılan değerlendirmeler sonucunda madde havuzunda 32 madde kalmıştır. Kalan 32 madde, okula uyum, sosyal uyum ve akademik uyum tanımlarını içeren bir form şeklinde psikolojik danışma ve rehberlik alanı mezunu olup, en az yüksek lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip ve en az bir ölçek geliştirme çalışması bulunan 3 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının önerisiyle 4 maddenin ifadesi düzenlenmiştir. 1 madde anlamsal olarak başka bir madde ile çok benzer olduğu, 2 madde ise okula uyum dışındaki bir özelliğin de göstergesi olabileceği gerekçesiyle alan uzmanları görüşleri temelinde formdan çıkartılmıştır. Düzenlenen 29 madde ölçme ve değerlendirme alanında doktora derecesine sahip bir uzman tarafından teknik olarak incelenmiştir. Son olarak maddeler, Türkçe yazım ve dil bilgisi kuralları açısından bir Türkçe uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Tüm bu süreçlerin sonucunda 29 maddelik bir form elde edilmiştir.

Form oluşturulduktan sonra, likert tipi olarak tasarlanan ölçeğin tepki kategorilerini belirlemek amacıyla ilgili alan yazın incelenmiştir. Adelson ve McCoach (2010) ortaokul öğrencilerinin beşli likert tipi şeklindeki maddelere yanıt verebildiğini belirtmektedir. Buna göre, tepki kategorileri "1=Bana Hiç Uygun Değil, 2=Bana Uygun Değil, 3=Ne Uygun Ne Uygun Değil, 4=Bana Uygun, 5=Bana Tamamen Uygun" şeklinde belirlenmiştir. Aynı fiil köküyle biten maddelerin art arda gelmemesine dikkat edilerek tamamen rastgele bir şekilde maddeler sıralanmış ve ölçeğin uygulama formu oluşturulmuştur.

### Etik ve Yasal İzinler

Uygulama yapabilmek için Amasya Üniversitesi Etik Kurulu'na başvurulmuş ve etik belgesi alınmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda ölçme aracını uygulayabilmek için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

### III. AŞAMA- AÇIMLAYICI FAKTÖR ANALİZİ (AFA)

#### Çalışma Grubu

AFA aşaması için kaç katılımcıya ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesi amacıyla ilgili alan yazın incelenmiştir. Mundfrom, Shaw ve Ke (2005) faktör analizi çalışmalarında örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 7 katı olması gerektiğini vurgularken, Nunnally (1978) tutarlı sonuçlar üretmek için örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı olması gerektiğini belirtmiştir. Comrey ve Lee (1992) ise 300 ve 500 katılımcı arasındaki örneklemi iyi olarak tanımlamıştır. Buna göre, araştırmanın AFA aşamasında en az 300 katılımcının yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bağlamda, çalışma grubu 3 farklı ortaokulda öğrenim gören 171'i kız (%55,0) 140'ı erkek (%45) olmak üzere toplam 311 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 70'i (%22,5) beşinci sınıfa, 87'si (%28,0) altıncı sınıfa, 67'si (%21,5) yedinci sınıfa ve 87'si (%28,0) sekizinci sınıfa devam etmektedir.

#### Veri Toplama Araçları

Çalışmanın bu aşamasında okula uyum ölçeği uygulama formunun yanı sıra Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

*Okul Tükenmişlik Ölçeği:* Salmela Aro vd. (2009) tarafından geliştirilen ölçek Seçer vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlama sürecinde yapılan AFA sonrasında ölçeğin varyansın %66,86'sını açıkladığı, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olmak üzere üç boyuttan oluştuğu görülmüştür. Elde edilen üç boyutlu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile test edildiğinde iyi düzeyde uyum değerleri elde edilmiştir ( $X^2=28,51$ ,  $sd=19$ ,  $RMSEA=.042$ ,  $SRMR=.013$ ,  $NNFI=.98$ ,  $CFI=.96$ ). Ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach alfa katsayısı ,75 olarak hesaplanırken, duygusal tükenmişlik boyutu için ,75; duyarsızlaşma boyutu için ,74 ve düşük kişisel başarı hissi boyutu için ,76 olarak bulunmuştur. 9 maddeden oluşan ölçekten en az 9 en çok 45 puan alınabilmektedir. Bu çalışmanın açımlayıcı faktör analizi aşamasında yer alan 311 öğrenci ile yapılan analizlerde ölçeğin Cronbach alfa değeri ,883 olarak hesaplanmıştır.

*Kişisel Bilgi Formu:* Katılımcıların cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ile mazeretli ve mazeretsiz devamsızlık süreleri sorulmuştur.

#### Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci kağıt kalem testleri şeklinde ikinci yazar tarafından yürütülmüştür. Okul yönetimi ve okul rehberlik servisinin iş birliği içerisinde yapılan uygulamalar ortalama 15 dakika sürmüştür.

#### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 347 öğrenciye ölçme araçları uygulanmıştır. Güvenilir olmayan yanıtlar (tüm maddeler için aynı kategoriyi işaretleme vb.) veren ve ölçme araçlarının %20'sinden fazlasını boş bırakan (Graham, 2009) 36 katılımcı veri setine dahil edilmemiştir. 311 kişi ile oluşturulan veri setinde ilk olarak veri girişleri kontrol edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan kontrollerin ardından, Little MCAR testi (Little, 1988) yapılmıştır. Little MCAR testi sonuçlarının anlamsız ( $X^2=37,540$ ;  $df=28$ ;  $p=.107$ ) ve herhangi bir maddede boş bırakan katılımcı sayısının %2'den az olması nedeniyle maksimum olabilirlik (expectation maximization) yöntemi kullanılarak boş verilere atama yapılarak veri seti oluşturulmuştur (Graham, 2009).

Veri setinde maddelerin ortalama değerleri ile basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Her bir madde için basıklık ve çarpıklık katsayılarının  $\pm 2$  arasında olduğu görülmüştür (George ve Mallery, 2019). Ölçeğin faktörleştirmeye uygunluğu KMO değerinin ,60'dan büyük olması

(Kaiser, 1974) ve Bartlett testinin sonuçlarının anlamlı olması (Bartlett, 1950) kriterleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Faktör yapısı belirlenirken ise Eigen değeri 1'den olan faktörler dikkate alınmış, Scree Plot grafiği incelenmiş ve ek olarak SPSS programında syntax yazılarak 1.000 rastgele veri üzerinde %95 güven aralığı kullanılarak paralel analiz yapılmıştır. Madde faktör yük değerleri incelenirken, Howard'ın (2016) önerileri doğrultusunda herhangi bir faktördeki madde faktör yükünün en az ,40 olması, maddelerin birden fazla faktördeki yüklerinin ,30'un üzerinde olmaması ve birden fazla faktöre yük veren maddeler arasında farkın ,20 olması kriterleri dikkate alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla Cronbach alfa ile Omega değerleri hesaplanmıştır. Son olarak, bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında okula uyum, okul tükenmişliği ve devamsızlık arasındaki ilişkileri ortaya koymak üzere Pearson Monetler Çarpım Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde SPSS 25.0 ve JASP 17.3 programları kullanılmıştır.

### BULGULAR: AFA

29 madde ile yapılan AFA sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin ,937; Bartlett testinin ise anlamlı olduğu ( $X^2=3782,764$ ;  $sd=406$ ;  $p<,001$ ) ve ölçeğin varyansın %58,67'sini açıklayan Eigen değeri 1'den büyük 6 faktörden oluştuğu görülmüştür. İlgili alan yazın ışığında okula uyumu oluşturan faktörlerin birbiri ile ilişkili olacağı öngörüldüğünden promax (Hendrickson ve White, 1964) döndürme tekniği kullanılmış ve döndürme sonrası oluşan madde faktör yükleri Howard'ın (2016) kriterleri dikkate alınarak incelenmiştir. Bunun sonucunda, 1 madde ,30'un altında faktör yük değerine sahip olduğu için; 4 madde birden fazla faktöre ,30 ve üzerinde yük verdiği için, 6 madde ise birden fazla faktöre verdiği madde faktör yük değerleri arasındaki fark ,20'den az olduğu için veri setinden çıkarılmıştır. Kalan 18 madde ile yapılan AFA sonucunda KMO değerinin ,942; Bartlett testi sonuçlarının ( $X^2=2282,366$ ;  $df=153$ ,  $p<,001$ ) anlamlı olduğu, ölçeğin varyansın %50,23'ünü açıklayan Eigen değeri 1'den büyük 2 faktörden oluştuğu görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, maddelere ilişkin aritmetik ortalamaların 3,60 ( $ss=1,32$ ) ile 4,26 ( $ss=1,11$ ) arasında değiştiği görülmektedir. AFA sonucunda elde edilen birinci faktörün Eigen değeri 7,44 olup varyansın %41,32'sini açıklamaktadır. Bu faktörde yer alan dokuz maddenin faktör yük değerleri ,54 ile ,86 arasında; faktöre ilişkin madde-test toplam korelasyonları ise ,52 ile ,67 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan tüm maddeler akademik uyum ile ilgili olduğundan bu faktör akademik uyum olarak adlandırılmıştır. AFA sonucunda elde edilen ikinci faktörün ise Eigen değeri 1,60 olup varyansın %8,90'ını açıklamaktadır. Bu faktörde yer alan dokuz maddenin faktör yük değerleri ,56 ile ,79 arasında; faktöre ilişkin madde-test toplam korelasyonları ise ,45 ile ,69 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan tüm maddeler sosyal uyum ile ilgili olduğundan bu faktör sosyal uyum olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin toplamına ilişkin değerler incelendiğinde ise ortak varyansların ,36 ile ,61 arasında; madde-test toplam korelasyonlarının ,41 ile ,69 arasında yer aldığı görülmüştür. AFA sonucu elde edilen akademik uyum ve sosyal uyum faktörleri arasında ,65 ( $p<,01$ ) düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

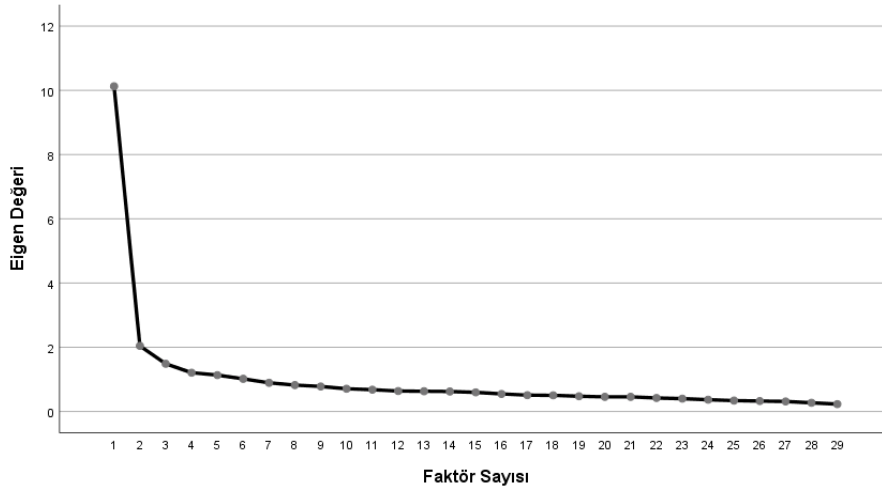
Tablo 1. Maddelere ilişkin betimsel istatistikler, madde faktör yükleri ve test-toplam test korelasyonları

Madde	Betimsel İstatistikler		AFA ve Güvenirlik Sonuçları				Toplam Ölçek	
	Ort.	Ss	Akademik Uyum		Sosyal Uyum		h	MTK
M2	4,11	1,02	,86	,67			,61	,60
M16	4,13	1,08	,82	,67			,60	,61
M12	4,05	1,10	,76	,64			,55	,60
M18	3,84	1,13	,71	,59			,49	,57
M14	3,74	1,20	,65	,55			,41	,51
M4	3,90	1,20	,65	,57			,45	,55
M24	4,26	1,11	,60	,57			,43	,56

M26	3,90	1,25	,59	,52			,38	,51
M10	4,13	1,19	,54	,61			,51	,64
M13	3,60	1,31			,79	,60	,52	,55
M23	4,13	1,20			,73	,69	,60	,67
M9	3,92	1,24			,72	,65	,55	,63
M15	3,66	1,27			,71	,45	,36	,41
M11	4,05	1,23			,70	,70	,61	,69
M21	3,64	1,38			,68	,53	,41	,49
M19	3,60	1,32			,67	,66	,55	,65
M1	4,10	1,13			,62	,63	,51	,63
M17	3,96	1,38			,56	,61	,49	,63
Eigen Değeri			7,44		1,60			
Açıklanan Varyans			41,32		8,90		50,23	

FY=Faktör Yüğü, MTK=Madde Test Korelasyonu, h=ortak varyans değeri (Communalities)

AFA sonucunda elde edilen iki faktörlü yapı birikinti yamaç grafiğı ve paralel analiz yapılarak test edilmiştir. 29 maddeyle yapılan AFA sonucu elde edilen birikinti yamaç grafiğı Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1. Yamaç-Birikinti Grafiğı

Şekil 1’de yer alan yamaç birikinti grafiğı incelendiğinde özellikle birinci ve ikinci faktörlerde eğimin yüksek olduğu bununlar birlikte üçüncü faktörden itibaren grafiğın yatay bir konum izlediğı görülmektedir. Buna göre, yamaç birikinti grafiğının iki faktörlü yapıyı desteklediğı söylenebilir.

Yamaç birikinti grafiğının incelenmesinin ardından paralel analiz yapılmıştır. Paralel analiz sonucunda elde edilen Eigen değeri ile 29 madde ile yapılan AFA sonucu elde edilen Eigen değerlerine ilişkin karşılaştırma Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. AFA ve Paralel Analiz Sonucunda Elde Edilen Eigen Değeri Karşılaştırılması

	1. Faktör Eigen Değeri	2. Faktör Eigen Değeri	3. Faktör Eigen Değeri	4. Faktör Eigen Değeri
29 Maddelik AFA	10,13	2,04	1,48	1,21
Paralel Analiz	1,70	1,58	1,51	1,45

Buna göre, 29 madde ile yapılan AFA sonucu elde edilen Eigen değeri ile (sırasıyla 10,13; 2,04; 1,48; 1,21; 1,13; 1,01) paralel analiz kapsamında %95 güven aralığında üretilen 1000 random veri seti üzerinden kestirilen Eigen değeri (1,70; 1,58; 1,51; 1,45; 1,39; 1,34) karşılaştırılmıştır.

Karşılaştırma sonucunda ilk iki faktörde gerçek veri setinden kestirilen Eigen değerinin paralel analiz sonucunda elde edilen Eigen değerinden yüksek olduğu, bununla birlikte üçüncü faktörden itibaren paralel analiz sonucu elde edilen Eigen değerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre (Hayton, Allen ve Scarpello, 2004), AFA sonucu elde edilen iki faktörlü yapının paralel analiz sonrasında desteklendiği söylenebilir.

### Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla hesaplanan Cronbach alfa değerleri Akademik Uyum faktörü için ,87; Sosyal Uyum faktörü için ,86 ve ölçeğin tümü için ,91 olarak bulunmuştur. Ek olarak, Omega katsayıları Akademik Uyum faktörü için ,87; Sosyal Uyum faktörü için ,86 ve ölçeğin tümü için ,91 olarak tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçeğin Güvenirliliğine İlişkin Cronbach Alfa ve Omega Değerleri

Faktör	Cronbach Alfa	Omega
Akademik Uyum	,87	,87
Sosyal Uyum	,86	,86
Ölçeğin Toplamı	,91	,91

### Bir Ölçüte Dayalı Geçerlik

Bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında okula uyum ile okul tükenmişliği ve devamsızlıklar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öngörüldüğü üzere, okula uyum ile okul tükenmişliği ve devamsızlık arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bulgulara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okula Uyum, Okul Tükenmişliği ve Devamsızlık Arasındaki İlişkiler

	Okul Tükenmişliği	Mazeretsiz Devamsızlık
Sosyal Uyum	-,377**	-,270**
Akademik Uyum	-,448**	-,219**
Toplam Okula Uyum	-,452**	-,271**

## VI. AŞAMA- DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ (DFA)

### Çalışma Grubu

Çalışmanın ikinci aşamasında, çalışma grubu 4 farklı ortaokulda öğrenim gören 172'si kız (%56,8) 131'i erkek (%45) olmak üzere toplam 303 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 64'ü (%21,1) beşinci sınıfa, 74'ü (%24,4) altıncı sınıfa, 81'i (%26,7) yedinci sınıfa ve 83'ü (%27,4) sekizinci sınıfa devam etmektedir. Örneklem sayısı, madde sayısının 10 katından daha fazla olduğu için DFA aşaması için yeterli olduğu düşünülmüştür (Nunnally, 1978).

### Veri Toplama Araçları

Çalışmanın bu aşamasında, AFA sonucu elde edilen 18 maddelik Okula Uyum Ölçeğinin yanı sıra Okul Tükenmişlik Ölçeği tekrar uygulanmış ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Okul tükenmişlik ölçeğinin Cronbach alfa değeri bu aşamada ,83 olarak hesaplanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, başarı durumları ve devamsızlık süreleri sorulmuştur.

### Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci kağıt kalem testleri şeklinde ikinci yazar tarafından yürütülmüştür. Okul yönetimi ve okul rehberlik servisinin iş birliği içerisinde yapılan uygulamalar ortalama 15 dakika sürmüştür.

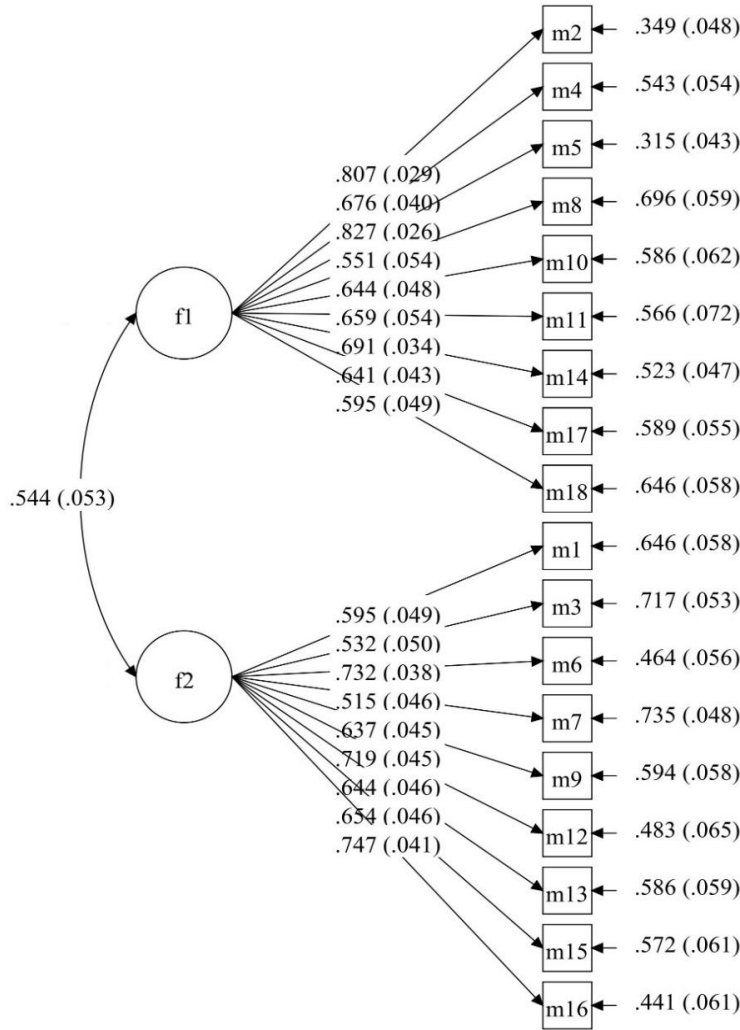
### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 351 öğrenciye ölçme araçları uygulanmıştır. Güvenilir olmayan yanıtlar (tüm maddeler için aynı kategoriyi işaretleme vb) veren ve ölçme araçlarının %20'sinden fazlasını boş bırakan (Graham, 2009) 48 katılımcı veri setine dahil edilmemiştir. 303 kişi ile oluşturulan veri setinde ilk olarak veri girişleri kontrol edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan kontrollerin ardından, Little MCAR testi (Little, 1988) yapılmıştır. Little MCAR testi sonuçlarının anlamsız ( $X^2=107,606$ ,  $df=98$ ,  $p=,238$ ) ve herhangi bir maddede boş bırakan katılımcı sayısının %2'den az olması nedeniyle maksimum olabilirlik (expectation maximization) yöntemi kullanılarak boş verilere atama yapılarak veri seti oluşturulmuştur (Graham, 2009).

Veri setinde ilk olarak maddelerin ortalama değerleri ile basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Her bir madde için basıklık ve çarpıklık katsayılarının  $\pm 2$  arasında olduğu görülmüştür. Sonrasında M-Plus 8.3 programı kullanılarak birinci ve ikinci düzey DFA yapılmıştır. Model-veri uyumu değerlendirilirken Brown (2015) tarafından önerilen Ki Kare / Serbestlik Derecesi ( $X^2/sd \leq 3$ ), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA  $\leq ,06$ ) değeri ve güven aralıkları, Standardized Root Mean Square Residual (SRMR  $\leq ,08$ ), Comparative Fit Index (CFI  $\geq ,90$ ), Tucker-Lewis Index (TLI  $\geq ,90$ ) değerleri dikkate alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ek kanıt için Cronbach alfa ile Omega değerleri tekrar hesaplanmıştır. Son olarak, bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında okula uyum, okul tükenmişliği ve devamsızlık arasındaki ilişkileri ortaya koymak üzere Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı hesaplanırken, başarı durumuna göre okula uyumun karşılaştırılmasında veri seti normal dağılım özellikleri gösterdiği için bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Güvenirlik ve kriter geçerliğe ilişkin hesaplamalarda SPSS 25.0 programından yararlanılmıştır.

### BULGULAR: DFA

AFA sonucu elde edilen iki faktörlü yapı, DFA kullanılarak farklı bir örneklem üzerinde tekrar test edilmiştir. Yapılan DFA sonucunda iki faktörlü yapının iyi düzeyde uyum gösterdiği görülmüştür ( $X^2=232,591$ ,  $df=134$ , RMESA [90%] =,049 [,038- ,060], CFI=,938; TLI=,929; SRMR=,052). Birinci düzey DFA sonucunda iyi düzeyde uyum değerleri elde edildiğinden, ikinci düzey DFA yapılmış, akademik uyum ve sosyal uyum boyutları genel bir okula uyum örtük değişkenine bağlanarak oluşturulan yapı test edilmiştir. İkinci düzey DFA sonucunda, kurulan modelin iyi düzeyde model-veri uyumu gösterdiği tespit edilmiştir. ( $X^2=203,586$ ,  $df=133$ , RMESA [90%]=,049 [,038- ,060], CFI=,938; TLI=,929; SRMR=,052). Birinci düzey DFA sonucunda elde edilen standardize değerlere ilişkin yol diyagramı Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 2. DFA Sonucu Elde Edilen Standardize Edilmiş Yol Katsayıları

### Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla hesaplanan Cronbach alfa değerleri Akademik Uyum faktörü için ,88; Sosyal Uyum faktörü için ,86 ve ölçeğin tümü için ,90 olarak bulunmuştur. Ek olarak, Omega katsayıları Sosyal Uyum faktörü için ,86; Akademik Uyum faktörü için ,87 ve ölçeğin tümü için ,91 olarak tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ölçeğin Güvenirliliğine İlişkin Cronbach Alfa ve Omega Değerleri

Faktör	Cronbach Alfa	Omega
Akademik Uyum	,88	,87
Sosyal Uyum	,86	,86
Ölçeğin Toplamı	,90	,91

### Bir Ölçüte Dayalı Geçerlik

Bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında okula uyum ile okul tükenmişliği ve devamsızlık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öngörüldüğü üzere, okula uyum ile okul tükenmişliği ve devamsızlık arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bulgulara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.



Tablo 6. Okula Uyum, Okul Tükenmişliği ve Devamsızlık Arasındaki İlişkiler

	Okul Tükenmişliği	Devamsızlık
Sosyal Uyum	-,397**	-,280**
Akademik Uyum	-,326**	-,229**
Toplam Okula Uyum	-,414**	-,276**

\*\*p&lt;,01

Ek olarak, başarı ve okula uyum arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Takdir alan, teşekkür alan ve herhangi bir belge almayan öğrencilerin okula uyum düzeyleri tek yönlü varyans analizi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Genel olarak, okul başarısı düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin ölçeğin akademik uyum boyutundan ve toplamından daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Sosyal uyumun ise okul başarısına göre değişmediği bulunmuştur. Ayrıntılı sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Akademik Başarı ve Okula Uyum

	Takdir (n=149)		Alan Teşekkür Alan (n=109)		Belge Almayan (n=38)		F	p
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss		
Akademik Uyum	38,31	5,99	35,79	6,74	31,74	7,91	16,410	,000
Sosyal Uyum	34,32	8,19	34,06	8,39	31,41	6,518	2,034	,133
Toplam Okula Uyum	72,63	12,31	69,84	13,18	63,15	12,10	8,726	,000

Farkların kaynağı: Akademik uyum boyutunda; takdir alan>teşekkür alan> belge almayan  
Toplam okula uyum boyutunda; takdir veya teşekkür alan>belge almayan

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokul öğrencileri için okula uyum ölçeği geliştirilmiş ve psikometrik özellikleri incelenmiştir. İlgili alan yazın temelinde sosyal uyum ve akademik uyum şeklinde iki temel bileşenden oluştuğu öngörülen okula uyum modelinin psikometrik bulgular tarafından desteklendiği görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin farklı tekniklerle elde edilen bilgiler birbirini destekler şekilde ölçeğin güvenilir sonuçlar ürettiğini işaret ederken, bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında yapılan analizlerde beklendiği şekilde okula uyum ölçeğinden elde edilen puanlar ile okul devamsızlığı ve okul tükenmişliği arasında negatif ilişkiler, akademik başarı arasında ise pozitif ilişkiler olduğu gözlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla iki farklı örneklem üzerinde yapılan AFA ve DFA sonucunda tatmin edici ve birbirini destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, öngörüldüğü şekilde, ölçeğin iki faktörden oluştuğu bulunmuştur. Yapılan paralel analiz bu iki faktörlü yapıyı desteklemiştir. Madde bazında yapılan incelemelerde en düşük madde faktör yükünün ,56 olduğu görülmektedir. Cotesllo ve Osborne (2005) ,50 ve üzeri faktör yüklerinin çok iyi olduğunu ve bir faktörde faktör yükleri ,50 üzeri olan en az 5 madde bulunduğu o faktörün daha tutarlı sonuçlar ürettiğini belirtmektedir. Madde-test toplam korelasyonları incelendiğinde hem faktörler özelinde hem de ölçeğin toplamına ilişkin olarak korelasyon değerlerinin oldukça yüksek olduğu (Nunnally, 1978;  $r \geq ,30$ ) görülmektedir. Ek olarak, ölçek iyi düzeyde varyans açıklama oranına sahiptir (Yaşlıoğlu, 2017,  $\geq \%50$ ). AFA sonucu elde edilen 18 maddelik ölçeğin, farklı ve bağımsız bir örneklem üzerinde DFA kullanılarak test edilmesi sonucunda  $X^2=232.591$ ,  $df=134$ , RMSEA [90%]=,049 [,038- ,060], CFI=,938; TLI=,929; SRMR=,052 değerleri elde edilmiştir. Ki kare/serbestlik derecesinin 2’nin (Cole, 1987) ve SRMR değerinin ,08’in altında olması mükemmel uyumun (Hu ve Bentler, 1999), CFI ve TLI değerlerinin ,90 ve üzerinde (Schumacker ve Lomax, 2015) ve RMSEA değerinin ,06’nın altında olması iyi uyumun (Hu ve Bentler, 1999) göstergesidir. AFA ve DFA sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde yeni geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin ikna edici psikometrik kanıtlara sahip olduğu görülmektedir.

Ek olarak, yeni geliştirilen ölçek iyi düzeyde iç tutarlılık ve güvenilirlik değerlerine sahiptir. Nunnally (1978) ,70 ve üzeri değerlerin iç tutarlılık için yeterli olacağını belirtirken, Netemeyer vd. (2003) yeni geliştirilen ölçeklerde güvenilirlik için ,80 ve üzeri Cronbach Alfa değerinin aranması gerektiğini belirtmektedir. Omega katsayısı için de benzer şekilde ,70 ve üzeri değerlerin istendiği, Omega katsayısı ne kadar yüksekse o kadar güvenilir sonuçlar elde edildiği vurgulanmaktadır (Zhang ve Yuan, 2016). Buna göre, ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iki farklı grup üzerinde iki farklı analiz tekniği ile elde edilen bulguların birbiriyle tutarlı şekilde yüksek güvenilirliği gösterdiği söylenebilir.

Yapılan analizlerde -öngörüldüğü üzere- okula uyum ile okul tükenmişliği ve devamsızlık arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okullar öğrencilerden akademik, sosyal çeşitli beklentiler içerisindedir. Her okul ve kademe değişiminde ise öğrenciden değişen beklentilere uyum sağlaması beklenmektedir. Bu beklentiler ise öğrencilerde strese yol açmakta ve okula ilişkin tükenmişlik duygusunu arttırmaktadır (Vasalampi, Salmela Aro ve Nurmi, 2010). Okula ilişkin tükenmişlik duygusu yaşayan birey ise okulun ifade ettiği anlama ilişkin duyarsızlaşmakta, okula karşı ilgisini yitirmekte ve akademik başarısı da düşmektedir (Luo vd., 2016). Salmela Aro (2017) ise akademik yaşamın önemli bir unsuru olan okulun bireyden istediklerine karşın bireyin bu isteklere cevap verebilecek kaynak ve yeterliliklere sahip olmaması durumunda okula karşı uyumunun düşeceğini ve bu durumun da okula ilişkin tükenmişliği arttıracaklarını ifade etmektedir. Choi ve Lee (2014) yaptıkları çalışmada, bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde, okula uyum ile akademik tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Okula uyum sağlamakta zorlanan öğrenciler, okula ilişkin olumlu tutumlarını yitirirken, azalan akademik başarılarının da etkisi ile okuldan soğumakta ve davranış sorunları ile okul devamsızlıklarında bir artış görülmektedir (Rogge, 2001). Battin Pearson vd. (2000) ise okul ile öğrenci arasında yaşanan uyuşmazlığın öğrencinin okula karşı ilgisini ve bağımlı azaltacağını, bu durumun da devamsızlığa ve düşük okul başarısına yol açacağını ifade etmektedir. Özdemir (2018) de okula uyumun negatif göstergelerinden olan okula karşı kendilerini ait hissetmeyen, okulu sevmeyen öğrencilerin devamsızlık ve okul terki davranışlarında bulunduğunu ifade etmektedir. Gottfried (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, okula uyum sağlayamayan öğrencilerin kendilerini okuldan kopmuş hissettikleri, olumsuz öğretmen ilişkilerine sahip oldukları ve daha yüksek düzeyde okul devamsızlığı oranlarına sahip oldukları bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında okula uyum problemleri yaşayan öğrencilerin okul tükenmişliklerinde ve devamsızlıklarında bir artış, akademik başarılarında ise bir düşüş olmaktadır. Alan yazınla tutarlı ilişkilerin bulunmuş olması, ölçeğin kriter geçerliliğine ilişkin güçlü kanıtlar sunmaktadır.

Bu çalışmada ortaokul öğrencileri için yeni bir okula uyum ölçeği geliştirmiş, geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin tatmin edici kanıtlar elde edilmiştir. Uzaktan eğitim, pandemi, doğal felaketler gibi nedenlerle okula uyum kavramı daha da ön plana çıkmaktadır (Yaşar, 2021). Sosyal uyum ve akademik uyum olmak üzere okula uyumun iki temel bileşeninin yer aldığı bu ölçek, bundan sonraki çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerini belirlemek için kullanılabilir.

## KAYNAKLAR

- Adelson, J. L. ve McCoach, D. B. (2010). Measuring the mathematical attitudes of elementary students: The effects of a 4-point or 5-point likert-type scale. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 796–807. <https://doi.org/10.1177/0013164410366694>
- Adeyemo, D. (2005). Parental involvement interest in schooling and school environment as predictors of academic self-efficacy among fresh secondary school student in Oyo State, Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 163- 180.
- American Psychological Association Dictionary of Psychology (2023). <https://dictionary.apa.org/>
- Baker, R. W. ve Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Barber, B. K. ve Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3–30. <https://doi.org/10.1177/0743558403258113>

- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3, 77–85.
- Battin Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. ve Hawkins, D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 282–295. <https://doi.org/10.1037/a0023312>
- Birch, S. H. ve Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. J. Juvonen ve K. R. Wentzel (Ed.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* içinde (s. 199–225). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.011>
- Brass, N., McKellar, S. E., North, E. A. ve Ryan, A. M. (2018). Early adolescents' adjustment at school: A fresh look at grade and gender differences. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 689–716. <https://doi.org/10.1177/0272431618791291>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford.
- Carlson, E. A., Sroufe, L. A., Collins, W. A., Jimerson, S., Weinfield, N., Hennighausen, K., Egeland, B., Hyson, D. M., Anderson, F. ve Meyer, S. E. (1999). Early environmental support and elementary school adjustment as predictors of school adjustment in middle adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 72–94. <https://doi.org/10.1177/0743558499141005>
- Choi, O. ve Lee, W. S. (2014). Mediating effects of self-efficacy in the relationships between academic burnout and school adjustment on middle school students. *Journal of Digital Convergence*, 12(9), 455–463. <https://doi.org/10.14400/JDC.2014.12.9.455>
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594. <https://doi.org/10.1037/0022006X.55.4.584>
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Costello, A. B. ve Osborne, J. (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. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Sage.
- Durnalı, M., Filiz, B. ve Aydın, E. (2018). Okula uyum ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 8, 115-127. <https://doi.org/10.19126/suje.357548>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. ve Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Farmer, T. W., Irvin, M. J., Thompson, J., Hutchins, B. C. ve Leung, M. C. (2006). School adjustment and the academic success of rural African American early adolescents in the Deep South. *Journal of Research in Rural Education*, 21, 1-14.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gottfried, M. A. (2010). Evaluating the relationship between student attendance and achievement in urban elementary and middle schools: An instrumental variables approach. *American Educational Research Journal*, 47(2), 434-465. <https://doi.org/10.3102/0002831209350494>
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, 549-576. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085530>
- Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, 9(2), 139-164.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *organizational research methods*, 7(2), 191-205. <https://doi.org/10.1177/1094428104263675>

- Hendrickson, A. E., & White, P. O. (1964). Promax: A quick method for rotation to oblique simple structure. *British Journal of Statistical Psychology*, 17(1), 65-70. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1964.tb00244.x>
- Howard, M. C. (2016). A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve? *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/10447318.2015.1087664>
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Inoue, S., Kato, T. ve Yorifuji, T. (2018) Self-rated school adjustment and absenteeism: An epidemiological study. *Health Behavior and Policy Review* 5(3), 59-66. <https://doi.org/10.14485/HBPR.5.3.6>
- Iverson, A., French, B. F., Strand, P. S., Gotch, C. M. ve McCurley, C. (2018). Understanding school truancy: Risk–need latent profiles of adolescents. *Assessment*, 25(8), 978-987. <https://doi.org/10.1177/1073191116672329>
- Jin, D., Bi, Y., ve Yan, M. (2021). Possible relationship between sense of coherence and adolescents' school adaptation through empathy and parenting: A moderated mediation model. *The Journal of Early Adolescence*, 41(6), 840–864. <https://doi.org/10.1177/0272431620961443>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. J., ve Alvarez Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31(4), 469-83. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.003>
- Kurt, D. G. (2022). Effect of Family, Friends and School Climate on School Adjustment of Middle School Students. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 193-209. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.431.13>
- Ladd, G. W. ve Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
- Little, R. J. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American statistical Association*, 83(404), 1198-1202. <https://doi.org/10.2307/2290157>
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A. ve Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202-208. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2015.08.056>
- Mundfrom, D. J., Shaw, D. G. ve Ke, T. L. (2005). Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. *International Journal of Testing*, 5(2), 159-168. [https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0502\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0502_4)
- Nansel, T. R., Haynie, D. L. ve Simons Morton, B. G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 45–61. [https://doi.org/10.1300/J008v19n02\\_04](https://doi.org/10.1300/J008v19n02_04)
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O. ve Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Sage.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw Hill.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. ve Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119–138. <https://doi.org/10.1017/s0954579403000075>
- Rogge, J. U. (2001). Çocuklar büyüyor (Çev. G. Bilgili). Rota Yayınları.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. ve Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rutter, M. D. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Ryan, A. M. ve Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 672-687. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.672>
- Salmela Aro, K., Kiuru, N. ve Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663–689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>
- Salmela Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, I. E. ve Nurmi, E. (2009). School-Burnout inventory: Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González Romá, V. ve Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2015). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge.
- Seçer, İ., Halmatoc, S., Veyis, F., & Bümyamin, A. T. E. S. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-24. <https://doi.org/10.19128/turje.181057>
- Sheldon, S. B., ve Epstein, J. L. (2004). Getting students to school: Using family and community involvement to reduce chronic absenteeism. *School Community Journal*, 14, 39-56.
- Shoshani, A., ve Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9374-y>
- Springer, A. E., McQueen, A., Quintanilla, G., Arrivillaga, M. ve Ross, M. W. (2009). Reliability and validity of the student perceptions of school cohesion scale in a sample of Salvadoran secondary school students. *BMC International Health and Human Rights*, 9(1), 30, 1-9. <https://doi.org/10.1186/1472-698X-9-30>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Çev. Ed. M. Baloğlu). Boston, MA: Pearson.
- Vasalampi, K., Salmela Aro, K. ve Nurmi, J. E. (2010). Education-related goal appraisals and self-esteem during the transition to secondary education: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(6), 481-490. <https://doi.org/10.1177/0165025409359888>
- Walters, A. (2018). Violence in schools: Our failure to protect children. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 34, 8-8. <https://doi.org/10.1002/cbl.30302>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5–28. <https://doi.org/10.1177/0272431602239128>
- Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yaşar, S. (2021). Pandemi sonrası okula uyum sürecine yönelik okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 114-127.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.

- Yılmaz, O. ve Dilek Avcı (2022). Okul uyumu ölçeğinin geliştirilmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(1), 41-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/opdd/issue/70744/1050571>
- Zhang, Z. ve Yuan, K. H. (2016). Robust coefficients alpha and omega and confidence intervals with outlying observations and missing data: Methods and software. *Educational and Psychological Measurement*, 76(3), 387-411. <https://doi.org/10.1177/0013164415594658>

### Extended Abstract

This study focused on the development and examination of a comprehensive school adjustment scale tailored to middle school students, with the intention of scrutinizing its psychometric properties. School adjustment, a multifaceted construct with various interpretations, holds immense significance in fostering academic and social triumph during secondary school years. According to the elucidation provided by Wang and Eccles (2012), school adjustment pertains to the extent to which a student experiences ease and competence within the scholastic milieu. It encompasses the student's adeptness in tackling the scholastic challenges and fulfilling obligations within the school environment (Adeyemo, 2005). Successful school adjustment encompasses not only academic attainment but also the cultivation of favorable social interactions with peers and educators, along with a sense of belonging within the school community (Wentzel, 2016). Furthermore, school adjustment epitomizes the adept adaptation of students to the academic, social, and behavioral exigencies inherent to the school environment (Ladd & Burgess, 2001, p. 122). From this vantage point, school adjustment constitutes a harmonious fusion of social and academic adaptation (Ryan & Shim, 2008). Social adaptation to school entails the capacity of students to comport themselves in accordance with the norms, anticipations, and customs intrinsic to the scholastic milieu, encompassing their gratifying interactions and engagements with fellow school constituents (American Psychological Association Dictionary of Psychology, 2023). In contrast, academic adaptation is characterized by the establishment of educational objectives, motivation to attain these aspirations, proficient and effective academic engagement, contentment within the academic setting, and demonstration of academic behaviors aligned with pedagogical preferences (Baker & Siryk, 1984). Concomitantly considering these comprehensive definitions, school adjustment can be posited as the harmonization between the social and academic offerings and anticipations of the school, intertwined with the attributes and expectations that the student inherently possesses. The iterative scale development process incorporated the tenets advocated by Netemeyer et al. (2003). This procedure commenced by delving into the intricacies of school adjustment and its plausible constituents, thereby elucidating the attributes to be assessed. Subsequently, the process of generating scale items commenced, culminating in the creation of an item pool and the initial rendition of the scale. The subsequent phase encompassed the procurement of requisite ethical and legal endorsements, ensuing in the inception of data collection and subsequent examination of the psychometric attributes via exploratory factor analysis (EFA). Following this, a distinct sample was enlisted to undergo the data collection process afresh with the refined measurement tool derived from the EFA outcomes. Subsequently, the validity and reliability of the scale were subject to scrutiny through confirmatory factor analysis (CFA). Moreover, within the framework of criterion-based validity, correlations between students' levels of school adjustment and indicators such as school burnout, absenteeism, and academic accomplishment were meticulously explored. The psychometric findings garnered resounding support for the proposed school adjustment model, prognosticating the presence of two pivotal components: social adjustment and academic adjustment, congruent with the existing literature. Various techniques employed to gauge the reliability of the scale yielded corroborative outcomes, underlining the dependable nature of the resultant measurements. In alignment with expectations, analyses grounded in criterion-based validity revealed inverse associations between scores derived from the school adjustment scale and indicators of school absenteeism and burnout, as well as a direct correlation with academic achievement. The veracity of the scale's construct validity was put to the test, yielding congruent and affirmatory results through EFA and CFA undertaken on distinct samples. EFA corroborated the bifurcated structure of the scale, a finding endorsed by parallel analysis. In-depth item-level scrutiny revealed the lowest item factor loading to be .56. Following the yardstick of Cotesllo and Osborne (2005), factor loadings exceeding .50 were deemed commendable, with a minimum of five items displaying such loadings signifying enhanced consistency within a factor. Evaluation of item-total correlations exhibited substantial correlations (Nunnally, 1978;  $r \geq .30$ ), both within the factors and across the overall scale. Furthermore, the scale demonstrated substantial capacity for explaining variance (Yaşlıoğlu, 2017,  $\geq 50\%$ ). Application of the EFA-derived 18-item scale in a separate and independent sample, subjected to CFA, yielded the following indices:  $\chi^2 = 232.591$ ,  $df = 134$ , RMSEA [90% CI] = .049 [.038 - .060], CFI = .938, TLI = .929, SRMR = .052. A chi-square/degree of freedom ratio below 2 (Cole, 1987), SRMR below .08, CFI and TLI values at or above .90 (Schumacker & Lomax, 2015), and RMSEA beneath .06 were deemed indicative of impeccable fit (Hu & Bentler, 1999). A comprehensive assessment of EFA and CFA outcomes unequivocally supports the

novel scale's construct validity, bolstering its psychometric integrity. Moreover, the nascent scale demonstrated commendable internal consistency and reliability metrics. While Nunnally (1978) stipulated that values exceeding .70 are indicative of satisfactory internal consistency, Netemeyer et al. (2003) contended that a Cronbach's Alpha exceeding .80 is optimal for gauging the reliability of emergent scales. Equally, an Omega coefficient surpassing .70 is deemed requisite, with higher coefficients signaling enhanced reliability (Zhang & Yuan, 2016). In congruence with these benchmarks, the reliability analyses, conducted using distinct methodologies on disparate groups, consistently yielded elevated reliability indices. As anticipated, discernible, and statistically significant negative correlations emerged between school adjustment and the manifestation of school burnout and absenteeism. Educational institutions impose a diverse array of scholastic and social expectations upon students. Transitions across academic tiers and schools necessitate students' adaptation to evolving expectations, often inducing stress and augmenting the likelihood of experiencing school burnout (Vasalampi, Salmela Aro, & Nurmi, 2010). Prolonged exposure to school burnout engenders a sense of detachment from the educational endeavor, coupled with waning enthusiasm for scholastic pursuits, ultimately impacting academic performance (Luo et al., 2016). Salmela Aro (2017) cogently asserts that unless students are equipped with the requisite resources and competencies to meet the demands levied by the scholastic domain, their capacity to adapt diminishes, thereby exacerbating school burnout. Analogous to this study's findings, Choi and Lee (2014) unearthed a compelling inverse linkage between school adjustment and academic burnout. Struggling to assimilate into the scholastic milieu impels a negative shift in students' attitudes towards education, thereby instigating disenchantment, faltering academic accomplishments, and amplifying behavioral issues and absenteeism (Rogge, 2001). Battin Pearson et al. (2000) argue that incongruence between students and the school environment engenders waning interest and affinity for schooling, precipitating absenteeism and diminished academic success. The convergence of these findings with existing literature cogently substantiates the criterion validity of the developed scale. In summation, the present study presents an innovative school adjustment scale tailored for middle school students, underscored by a robust array of validity and reliability indicators. Given the heightened pertinence of school adjustment in the backdrop of factors such as remote learning, pandemics, and natural calamities (Yaşar, 2021), this scale, enshrining the core constituents of school adjustment—social adaptation and academic adaptation—proffers a valuable tool for appraising the school adjustment levels of middle school students in forthcoming investigations.





**Eğitsel Robotlarla Boş Zaman Etkinliklerinin Öğrencilerin Bilgisayarca Düşünme Becerilerine, FeTeMM Mesleklerine Dönük İlgilerine Etkisi ve Öğrenci Görüşleri\***

The Impact of Leisure Activities with Educational Robots on Students' Computational Thinking Skills, Their Interest in STEM Professions, and Students' Opinions

Ayşe DOĞAN\*\*

Özgen KORKMAZ\*\*\*

**Makale Bilgisi**

Geliş: 12.08.2023

Kabul: 29.08.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1342169

**Anahtar Sözcükler:**

*Boş zaman etkinlikleri  
Eğitsel robotlar  
Bilgisayarca düşünme  
STEM*

**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine; fen, teknoloji, matematik ve mühendislik (FeTeMM) mesleğine dönük ilgilerine etkisini belirlemektir. Araştırmada karma araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar İli'nde özel bir kursa katılan 19'u kız 14'ü erkek toplam 33 öğrenci oluşturmaktadır. Altı hafta şeklinde planlanan çalışmada Lego Spike Prime Eğitim Seti kullanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmını ön test – son test kontrol grupsuz desen oluştururken, nitel boyutunu ise fenomenolojik araştırma deseni oluşturmaktadır. Nicel verilerin toplanmasında Bilgisayarca Düşünme Ölçeği ve Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik Mesleklerine Yönelik İlgililik Ölçeği kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise 10 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle nicel veriler analiz edilmiş, sonra nicel verileri desteklemek amacıyla nitel veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle toplanan verilerin normallik durumları Shapiro-Wilks testi ile incelenmiştir. Daha sonra parametrik testlerden aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi ve Cohen d değerleri incelenerek analizler gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin FeTeMM'e dönük ilgi toplam puanlarına ve Bilgisayarca Düşünme becerisine dönük toplam puanlarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı ve bu katkının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Article Information**

Submission:12.08.2023

Acceptance:29.08.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1342169

**Key Words:**

*Leisure activities  
Educational robots  
Computational thinking  
STEM*

**ABSTRACT**

This study aimed to assess the impact of leisure activities involving educational robots on students' computational thinking abilities and their interest in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) careers. A sequential explanatory design, a hybrid research methodology, was employed. The research involved 33 students (19 girls and 14 boys) from a private course in Afyonkarahisar Province. Activities were conducted using the Lego Spike Prime Education Set over a six-week period. The study utilized a pretest-posttest design without a control group for the quantitative aspect and a phenomenological approach for the qualitative facet. Data collection involved the Computational Thinking Scale and the Interest in STEM Professions Scale for quantitative data, and a set of 10 open-ended questions for qualitative insights. Quantitative data analysis was prioritized, followed by qualitative data collection to augment the quantitative findings. Initially, data normality was verified through the Shapiro-Wilks test. Subsequent analyses included calculating mean, standard deviation, and conducting independent sample t-tests and Cohen's d to evaluate effect size in parametric testing. The findings indicated that engaging in leisure activities with educational robots notably enhances students' overall interest in STEM fields and computational thinking skills, with a significant effect size observed.

**Atf İçin**

Doğan, A. & Korkmaz, Ö. (2024). Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine, FeTeMM mesleklerine dönük ilgilerine etkisi ve öğrenci görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 191-216. doi: 10.20296/tsadergisi.1342169.

\*Bu çalışma ikinci yazar yönetiminde birinci yazarın tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

\*\*Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Öğretim Teknolojileri Bilim Dalı, Amasya, ayseaksudogan@gmail.com, ORCID: 0009-0007-7720-326X

\*\*\*Prof. Dr., Amasya Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, Amasya, ozgenkorkmaz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4359-5692

## GİRİŞ

21. yüzyıl dünyasında bilim, teknoloji, üretim, ekonomi, iş gücü ve mesleklerde meydana gelen birtakım değişimler, bu değişimlere ayak uydurabilecek becerilerle donatılmış birey yetiştirme konusunu gündeme getirmiştir. Bu bağlamda bilimsel bilgiyi ve teknolojiyi tüketmekten çok üreten bireyler yetiştirmek günümüz eğitim sistemlerinin temel politikası haline gelmiştir (Yanış Kelleci, 2020). Bu temel politika ışığında 21. yüzyıl öğrencilerinden beklenen becerilerin bilgisayarca düşünme, iş birliğine dayalı öğrenme, problemlere birden çok çözüm yolu üretebilme, inceleme yapabilme, bilgiye nasıl erişeceğini bilebilme ve bu bilgiye erişimde iletişim becerilerini etkili kullanabilme, probleme eleştirel bakış açısıyla yaklaşabilme ve problemi sorgulayabilme olduğu görülmektedir (Kaya ve Yılayaz, 2013). Söz edilen bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olan yöntemlerden biri de eğitsel robotik setlerdir (Berland ve Wilensky, 2015). Çankaya, Durak ve Yünkül' e göre (2017) eğitsel robotik setlerin var olan bilgiyi somut bir şekilde ortaya koyması, bu eğitim setlerinin programlanması ve geliştirilmesi sürecinde öğrencinin aktif bir şekilde rol alması son yıllarda bu setlerin kullanımında artışa neden olmuştur. Bu artışın diğer bir sebebinin de öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümünde robotların anında geribildirim vermesi sonucu öğrencilerin motivasyonunun artması ve daha kolay öğrenmeleri gösterilebilir (Küçük, Şişman, 2016; Numanoğlu, Keser, 2017; Talan, 2020). Eğitsel robotik setlerin okul öncesi eğitimden başlayarak her kademede kullanıldığı bilinmektedir (Bers, Flannery, Kazakoff, Sullivan, 2014; Fridin, 2014). Öğrencilerin erken yaştan itibaren tanıştıkları eğitsel robotik setlerin günlük hayatta karşılaşılan birçok problemin çözümünde etkili olduğu görülmüştür (Barr, Stephenson, 2011). Bu durum birçok eğitsel robot setinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Kalelioğlu, Keskinliç, 2017; Numanoğlu, Keser, 2017; Weinberg, Yu, 2003). Alanyazın incelendiğinde, eğitimde en çok Arduino robot setlerine, micro:bit, Lego Mindstorms, Spike Prime eğitsel robot setlerine rastlandığı söylenebilir.

Eğitsel robot setlerinin var olan problemi somutlaştırma özelliği (Numanoğlu ve Keser, 2017), anında geri dönüt verebilmesi (Talan, 2020), günlük yaşama transferinin kolay olması (Wood, 2003), kabaşık öğrenmeye olanak vermesi (Erdoğan, Toy, Kurt, 2020), programlama becerilerini geliştirmesi (Numanoğlu ve Keser, 2017; Aparicio, Pereira, Aparicio ve Costa, 2019), 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına sağladığı katkı (Korkmaz, Altun, Usta ve Özkaya, 2014; Fidan ve Yalçın, 2012), erişimin eskiye oranla daha kolay ve maliyetinin düşük olması (Koç-Şenol, 2012) gibi nedenlerle adından çok söz edildiği ve her eğitim kademesinde kullanımının yaygınlaştığı söylenebilir. Fidan, Yalçın'a göre (2012) eğitsel robotik setlerin en önemli kullanım alanlarından biri de FeTeMM çalışmalarıdır. Eğitsel robot uygulamalarının eğitime entegrasyonu, öğrencilerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik (FeTeMM) becerilerinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlamıştır (Costa, Fernandes, 2004; Mizanoor Rahman, 2020). FeTeMM; fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerini aynı anda, bir arada kazandırmayı amaç edinmiş bir eğitim girişimidir (Buyruk ve Korkmaz, 2016; Bybee, 2010; Dugger, 2010; Rogers ve Porstmore, 2004). 21. yy. becerilerinin kazandırılmasında FeTeMM girişiminin önemli olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar eğitsel robotik setlerin kullanımının FeTeMM alanı ile ilişkili olduğunu (Jung, Won, 2018), ayrıca eğitsel robot setlerinin kullanımının öğrencilerin FeTeMM becerilerine pozitif anlamda katkı sağladığını kanıtlar niteliktedir.

Teknoloji çağında yetişen çocuklardan, bir problem karşısında var olan çözümleri olduğu gibi benimsememeleri, problemler için belirlenmiş çözüm yollarını geliştirebilmeleri ve bambaşka çözüm yolları üretebilmeleri, yani üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Kalelioğlu 2015; Sırakaya, Alsancak Sırakaya, Korkmaz, 2020). Bu üst düzey düşünme becerilerinden biri de bilgisayarca düşünmedir (Philips, 2009). Bilgisayarca düşünme kavramının 1996 yılında Papert ile “computational thinking” şeklinde uluslararası alan yazına girdiği, Türk alan yazınında ise bu kavramın Kompütasyonel düşünme (Şahiner, Kert, 2016), Bilgi- işlemsel düşünme (Tuğtekin, Barut, Kuzu, 2016), Hesaplamalı düşünme (MEB, 2017), Bilgisayarca düşünme (Korkmaz, Çakır, Özden, 2015) gibi farklı kavramlarla isimlendirildiği söylenebilir. Wing (2008) yaptığı çalışmalarda bilgisayarların düşünme yetisinin olmadığı varsayımından yola çıkarak sözü edilen kavramın bilgisayar gibi düşünmek şeklinde yorumlanmaması gerektiğini, “bir bilgisayar bilimcisi edasıyla düşünmek” algısını çağrıştıran “bilgisayarca düşünme” kavramının

kullanımının uygun olacağını belirtmiştir. Wing (2012)'e göre bilgisayarca düşünme, bir problemin insan ya da bir bilgisayar vasıtasıyla formülizasyonunu içeren ve direkt çözüm yolları sunmaya odaklı bir beceridir. Korkmaz, Çakır ve Özden (2017) bilgisayarca düşünmeyi tüm bireylerde bulunması gereken bir özellik olarak nitelendirmiştir. Wing (2006) bilgisayarca düşünmenin çok yakın bir zamanda okuma-yazma becerisi ve matematik becerisi gibi her insanda bulunması gereken bir yetenek olacağını dile getirmiştir. Bilgisayarca düşünme becerileri; problemlerin bilgisayar ve diğer teknolojik araçlar vasıtasıyla çözüme kavuşmak amacıyla formülizasyonunu, toplanan verilerin mantık süzgecinden geçirilerek düzenlenmesini ve analizini, verilerin anlamlandırılmasını, probleme yönelik çözümlerde algoritmik düşünceyi kullanmayı, olası çözüm yolları arasından işe yarayacak etkililikte bir seçim yapılmasını, problem çözme esnasında gerçekleşen tüm bu süreçleri, bir sonraki problemlere de transfer edebilmeyi gerektirir ( Barr, Harrison, Conery, 2011). Bilgisayarca düşünme kavramının tüm bu alt boyutlarıyla beraber öğrenciye kazandırılmasında etkili olabilecek çalışmalardan birinin, eğitsel robot setlerinin kullanımının yaygınlaştırılması ve hayatımızın her alanına entegre edilmesi olduğu söylenebilir.

Eğitsel robot setlerinin eğitim öğretimde kullanımının bireylerin FeTeMM becerilerine, 21. yy. becerilerine ve akademik başarılarına pozitif anlamda katkısı olduğuna dair pek çok çalışma bulunmaktadır (Karaahmetoğlu, Korkmaz, 2019; Burbaite, Stuikys, Damasevicius, 2013; Jeschke, Kato ve Knipping, 2008). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu becerilerin bireylere eğitsel robotlar vasıtasıyla çok kısa bir süre içerisinde kazandırıldığı ifade edilebilir. Ancak sözü edilen becerilerin daha çok eğitim ortamında bir ders kapsamında öğrencilere kazandırıldığı görülmektedir. Eğitsel robotların boş zaman etkinliği olarak kullanılmasının bireye sağladığı avantajlarla ilgili alan yazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan eğitsel robotların sadece ders kapsamında değil de boş zaman etkinliği olarak da kullanılmasının bireye kazandıracağı becerilere ilişkin bir araştırma yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine; fen, teknoloji, matematik ve mühendislik mesleğine dönük ilgilerine etkisiyle ilgili çıkarımlar yapmak amaçlanmıştır.

### **Problem ve Alt Problemler**

Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine; fen, teknoloji, matematik ve mühendislik mesleğine dönük ilgilerine etkisi ve öğrenci görüşleri nasıldır? Bu doğrultuda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine etkisi var mıdır?
- Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik mesleğine dönük ilgilerine etkisi var mıdır?
- Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerine dönük öğrenci görüşleri nasıldır?

### **Araştırmanın Önemi**

21. yüzyılın bilgi toplumunda bilim ve teknolojiye hızlı ilerleme öğrencilerin sahip olması gereken becerileri değiştirmiş ve alan yazında bu becerilerin ne olduğu ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır (Altınpulluk ve Yıldırım, 2021). Kaya ve Yılayaz (2013) bilgisayarca düşünme, problem çözme, iş birliğine dayalı öğrenme, eleştirel düşünme, etkili iletişim ve sorgulama becerilerini günümüzdeki öğrencilerin sahip olması gereken 21. yy. becerileri olarak tanımlamaktadır. Sözü edilen tüm bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olan yöntemlerden biri de eğitsel robotlardır (Berland ve Wilensky, 2015). Robotik kodlama eğitiminin öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini sağlayacak eğlenceli ve bol oyunlu bir ortam sunduğu yapılan araştırmalarda açıkça belirtilmekte (Küçük ve Şişman, 2016), eğitsel robotların da kodlama eğitimini somutlaştırdığı gerekçesiyle son yıllarda kullanımının arttığı görülmektedir (Numanoğlu ve Keser, 2017).

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişim göstermesi ve robotik araçlara ulaşılabilirlik eğitimde robotik kullanımı ile ilgili araştırmaları arttırmıştır (Yıldız Durak, Karaoğlu Yılmaz ve Yılmaz, 2018). Eğitimde robotik kullanımının öğrencilerin STEM alanlarına yönelik başarı, tutum ve ilgilerine

(Benitti, 2012), fen bilimleri dersine karşı tutumlarına ve STEM becerilerine (Korkmaz, Bahadır, Çakır, Erdoğan ve Çakır, 2019), özyeterlik inançlarına (Kasalak, 2017), hesaplamalı düşünme becerilerine (Angeli ve Valanides, 2020; Yolcu, 2018), motivasyonlarına (Şişman ve Küçük, 2019), uzamsal yeteneklerine (Julia ve Antolí, 2016), matematik kaygısına (Hangün, 2019), FeTeMM becerilerine, problemi anlama ve çözme yeteneklerinin gelişmesine (Avcı ve Şahin, 2019; Koç, 2019), fen ve matematik eğitiminde kullanılmasına (Papadopoulos, Lazzarino, Miah, Weaver, Thomas ve Koulouglioti, 2020), öğrencilerin akademik başarılarına (Yolcu, 2018), öğrenme transferine (Yolcu 2018) ve bilimsel süreç becerilerine etkisini ölçen birçok araştırma yapılmıştır. Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde bilgisayarca düşünmenin alt boyutları olan eleştirel düşünme, algoritmik düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, işbirlikli öğrenmenin yanı sıra, iletişim becerilerinin kazanılmasında eğitsel robotların eğitim ortamında kullanılmasının büyük önem taşıdığı söylenebilir. Ayrıca eğitsel robot kullanımının eğitime entegre edilmesi öğrencilerin FeTeMM becerilerine de olumlu yönde katkı sunmuştur (Mizanoor Rahman, 2020; Yolcu ve Demirer, 2017).

Görüldüğü gibi eğitsel robotların eğitim amaçlı kullanımına yönelik alanyazında çok fazla çalışma mevcuttur (Yolcu ve Demirer, 2017). Hatta alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında eğitime entegre edilen eğitsel robotların STEM (FeTeMM) alanları ile ilişkisinin araştırıldığı ve bilgisayar bilimlerini yansıtmasına yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak günümüz dünyasında eğitsel robotları sadece eğitim ortamında kullanmanın, eğitime entegrasyonu sonucunda belirli kategorilere yönelik etkisini analiz etmenin dışında boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla eğitsel robotları kullanan, bunu boş zaman aktivitesi olarak nitelendiren bireylere eğitsel robotların etkisi de en az eğitim ortamındaki sonuçları kadar önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışma boş zaman etkinliklerinde eğitsel robotları kullanan bireylerin bilgisayarca düşünme becerisi ve FeTeMM'e dönük ilgilerinin belirlenmesi konusunda yol gösterici olacaktır. Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine ve FeTeMM'e dönük ilgilerine etkisi araştırılan bu çalışma alan yazındaki boşlukları doldurmada yardımcı olacaktır.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte ele alındığı karma desen kullanılmıştır. Karma desen araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini takip eden birden çok çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak ifade edilir (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Johnson ve Turner (2003)'a göre ise karma desenin temel ilkesini, "farklı yöntem, yaklaşım ve stratejileri kullanarak çoklu veriler toplamak" oluşturur. Yapılan tanımlar incelendiğinde karma yöntem, araştırmalarda derinlemesine veri analizi yapılmasını kolaylaştırdığı için tercih edilmiştir (Acar, Çakır, Çakır, Erdoğan ve Korkmaz, 2019).

Yapılan çalışmanın nicel kısmında, öncelikli olarak kursun düzenlediği boş zaman etkinliklerine katılan 33 adet 6. sınıf öğrencisine ön test uygulanmıştır. Daha sonra grup ile, haftada iki ders saati olacak şekilde toplam altı hafta hazırlanan plan doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Süreç sonunda gruba son test uygulanmış ve toplanan nicel verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Nitel kısmında ise çalışmanın gerçekleştirildiği gruptan 27 öğrenciyle çalışmaya ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerin toplanması ve analizinin gerçekleştirilmesinden sonra nitel verilerin toplanma aşaması yer aldığı için bu çalışma "Sıralı Açıklayıcı Desen" modeline girmektedir. Creswell (2003)'e göre sıralı açıklayıcı desende nicel veriler toplandıktan ve verilere yönelik analiz gerçekleştirildikten sonra nitel veri toplanır. Nitel verileri toplamaktaki amaç nicel verileri desteklemektir. Nitel ve nicel verilerin analizi arasındaki ilişki genellikle verilerin yorumlanması ve tartışma bölümlerinde birleştirilir. Bu araştırmanın nicel kısmını ön test – son test kontrol grupsuz desen oluştururken, nitel boyutunu da fenomenolojik araştırma deseni oluşturmaktadır. Fenomenoloji, bireylerin herhangi bir fenomen ya da kavram üzerindeki anlayış, duygu, düşünce, algı ve bakış açılarını ifade etmelerine olanak tanıyan ve bu fenomeni nasıl ve ne şekilde deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby & Parker, 1995, s. 1124).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu Afyonkarahisar İli'nde özel bir kursunun düzenlediği boş zaman etkinliklerine katılan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışma grubu 19 'u kız 14'ü erkek olmak üzere toplam 33 öğrenciden meydana gelmektedir. Bu öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler

		N	%
Cinsiyet	Kız	19	57,6
	Erkek	14	42,4
<b>Toplam</b>		33	100,0

### Veri Toplama Araçları

#### Bilgisayarca Düşünme Becerileri Ölçeği (BDBÖ)

Öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerini ölçmek üzere KORKMAZ ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiş olan Bilgisayarca Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 22 madde ve beş faktörden oluşmaktadır. Maddenin dördü Yaratıcılık faktöründe, dördü Algoritmik Düşünme faktöründe, dördü İşbirliklilik faktöründe, dördü Eleştirel Düşünme faktöründe ve altısı Problem çözme faktöründe yer almaktadır. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda uyum iyiliği değerleri [ $\chi^2$  (d=195, N=241) = 448,11628,  $p < .01$ , CMIN/DF=2,298 RMSEA= 0,074, S-RMR= 0,078, GFI= 0,89, AGFI= 0,84, CFI= 0,91, NNFI= 0,91, IFI= 0,90] şeklinde bulunmuştur. Yaratıcılık faktörünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,640, Algoritmik Düşünme faktörünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,762, İşbirliklilik faktörünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,811, Eleştirel Düşünme faktörünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,714, Problem Çözme faktörünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,867 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,809 şeklinde belirtilmiştir. Yaratıcılık faktöründe iç tutarlık katsayısı 0,70 değerinin altında olmasına rağmen toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,70 değerinin üstünde olduğu için bu ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

#### Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeği (FeTeMM-MYİÖ)

Öğrencilerin Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik mesleklerine olan ilgilerini ölçmek üzere Koyunlu Unlu ve arkadaşları (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeği (FeTeMM-MYİÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliği ile ilgili analizler aşağıdaki gibi raporlanmıştır. Bu ölçek başlangıçta toplam 44 maddeden ve 4 faktörden oluşmaktadır. Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik faktörlerinin her birinde 11 madde bulunmaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizine tabi tutulan ölçekte her bir faktörün 11. sorusunda hata katsayılarının yüksek olduğu görülmüş ve toplam dört madde analiz dışı bırakılmıştır. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda Fen ( $\chi^2/df=3,86$ , GFI=0,95, AGFI=0,91, NFI=0,83, CFI=0,83, RMSEA=0,53), Teknoloji ( $\chi^2/df=2,14$ , GFI=0,95, AGFI=0,92, NFI=0,86, CFI=0,91, RMSEA=0,33), Mühendislik ( $\chi^2/df=2,27$ , GFI=0,96, AGFI=0,94, NFI=0,91, CFI=0,94, RMSEA=0,35) ve Matematik ( $\chi^2/df=3,96$ , GFI=0,94, AGFI=0,90, NFI=0,85, CFI=0,88, RMSEA=0,54) bulguları ortaya çıkmıştır. Tüm bu veriler göz önünde bulundurulduğunda Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin orijinal ölçekle kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Test tekrar test yöntemi kullanılarak korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için korelasyon katsayısı 0,86 bulunmuştur. Fen faktörü için korelasyon katsayısı 0,67, teknoloji faktörü için korelasyon katsayısı 0,73, mühendislik faktörü için korelasyon katsayısı 0,89 ve matematik faktörü için ise korelasyon katsayısı 0,85 şeklinde hesaplanmıştır. FeTeMM-MYİÖ'nün toplam ölçüm güvenilirliği 0,93 bulunmuştur. Fen faktörü için ölçüm güvenilirliği 0,86, Teknoloji faktörü için ölçüm güvenilirliği 0,88, Mühendislik faktörü için ölçüm güvenilirliği 0,94, Matematik faktörü için ölçüm güvenilirliği 0,90 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara bakıldığında ölçeğin güvenilir olduğu ortaya çıkmaktadır.

### **Görüşme Formu**

Öğrencilerin altı hafta boyunca kullanmış oldukları eğitsel robot seti Spike Prime ile ilgili düşüncelerinin ve görüşlerinin ne olduğunu saptamak amacı ile EK-1’de bulunan 10 tane açık uçlu sorudan meydana gelen görüşme formu oluşturulmuştur. Açık uçlu soruların ana hatları genel olarak Spike Prime uygulamasının kullanılabilirliği, uygulamanın kullanımı sırasında hoşlarına giden ve zorlandıkları noktaların tespiti, Spike Prime uygulamasının fen, matematik derslerine ve hayal gücüne olan katkısını belirlemeye yöneliktir.

### **Deneysel İşlemler**

Bu çalışma önceden Scratch 3.0 blok tabanlı kodlama programını kullanmayı bilen gönüllü 33 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Ön testle ilgili veriler elde etmek üzere gruba, Bilgisayarca Düşünme Ölçeği ve Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasının ardından eğitim süreci başlatılmıştır. Eğitim, pazar günleri 11.00-13.00 saatleri arasında toplam altı hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Çalışmada Lego Spike Prime eğitim seti kullanılmıştır. Beş adet Lego Spike Prime eğitim seti bulunduğu için öğrenciler eğitim sırasında yedişer kişilik gruplara ayrılmıştır. Her grup eş zamanlı olarak yönergeler doğrultusunda çalışmalarını yapmıştır. Deneysel süreç kapsamında yapılan tüm çalışmalar Afyonkarahisar merkezde bulunan özel bir kursun atölyesinde gerçekleştirilmiştir. Aşağıda hafta bazında uygulanan ders içerikleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### **Birinci Hafta İçeriği**

Lego Spike Prime eğitim robotu ve Spike blok temelli kodlama arayüzü hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Ardından bu dersin hazır robot seti olan “Break Dans” modelini kaynak program aracılığıyla tamamlamaları istenmiştir. Birleştirme işlemi yapılırken gruplarda takım çalışması ve zamanlamanın dikkate alınacağı belirtilmiştir. Daha sonra blok kodlama arayüzünü kullanarak dansçıya ilk hareketin verilmesi istenmiştir. Problem olarak gruplara “Dansçı kol ve bacaklarını senkronize bir şekilde nasıl hareket ettirebilir?” sorusu sorulmuş, gruplara 15’er dakika süre verip, sorunu çözmeleri istenmiştir. Süre sonunda her grup kendi kodlarını tahtaya yansıtarak yaptıkları kodun nasıl çalışacağını anlatmış ve diğer grupların kodları hakkında fikirlerini söylemiştir. Tüm gruplar oluşturdukları kodları modellerine yükledikten sonra, öğretmenin arka plandan müzik vermesi ile gruplar senkron bir şekilde robotlarını ve kodlarını çalıştırmışlardır. Etkinlik tamamlandıktan sonra modeller parçalanıp toplanarak ders bitirilmiştir.

### **İkinci Hafta İçeriği**

Eğitimin ikinci haftasında gruplardan, setin ana modellerinden biri olan “Zıp Zıp Çekirgeler” etkinliğini yapmak amacıyla Lego Spike Prime eğitsel robotu kullanarak, setin parçalarını birleştirmeleri istenmiştir. Model oluşturulduktan sonra, tüm gruplardan modelin nasıl hareket ettirileceği ile alakalı bir kod yazmaları istenmiştir. Kodlar yazıldıktan sonra, oluşturulan modeller üzerine kodlar yüklenmiş ve robotlar hareket ettirilmiştir. Kodlardaki mantık hataları düzeltilerek eşit sürede en uzağa gitme yarışması yapılmıştır. İki deneme ardından gruplara kodlarını değiştirme ve düzenleme fırsatı verilmiştir. Ardından yarış tekrarlanmış ve galip tebrik edilmiştir. Derse yeni bir boyut kazandırmak amacıyla, öğretmen kendi kodunu tahtaya yansıtarak, robotlara bu kodun yüklenmesini istemiş ve yarışma tekrarlanmıştır. Yarışma sonunda tüm robotların aynı noktada durduğu görülmüştür. Öğretmen tarafından gruplara “Kodu değiştirmemek şartı ile sadece model üzerindeki parçaları değiştirerek en hızlı giden robotu nasıl tasarlarız?” diye sorulmuş, gruplara 10 dakika düşünmek ve tasarlamak için süre verilmiştir. Ardından yarışma tekrarlanmıştır. Gruplar önce kendi modellerinde yaptıkları değişiklikleri anlatmış ardından diğer grupların modellerini yorumlamışlardır. Modeller parçalanıp toplanarak ders bitirilmiştir.

### **Üçüncü Hafta İçeriği**

Bu derse öğretmen, çevreye duyarlı bir gelecek sloganıyla başlamış ve gruplara etrafımızdaki çöpleri toplamak üzere bir model inşa edeceklerini söylemiştir. Ardından sette bulunan kuvvet (basınç) sensörü hakkında kısa bir bilgi verilmiş ve daha sonra gruplara Lego Spike Prime eğitim setinin süper temizlik etkinliğinde yer alan modelini, kuvvet (basınç) sensörünü de kullanarak inşa etmeleri söylenmiştir. Modeller inşa edildikten sonra kuvvet sensörüne sert bir şekilde

basıldığında mekanizmanın ağızının kapanması ve nesneyi (çöpü) kavraması; kuvvet sensörü serbest bırakılınca mekanizmanın ağızını açmasını ve nesneyi (çöpü) bırakması için uygun bir kod yazmaları söylenmiştir. Her grup kendi içinde kısa bir durum değerlendirmesi yaptıktan sonra kodlarını tamamlamış ve sıra ile yazdıkları kodları anlatmışlardır. Kodların çalışıp çalışmadığı sıra ile gruplar tarafından test edilmiş, hatalı kodlar değiştirilip düzenlenerek tekrar denenmiştir. Tüm takımların çalışmaları tamamlandığında, öğretmen bir grup yarışması planlamış, gruplardan sıra ile ellerindeki modeli kullanarak lego bloklarını üst üste dizmelerini istenmiştir. Tüm gruplar aynı anda bir lego bloğu alıp başka bir alanda üst üste koymaya başlamışlar, üç dakika içinde en uzun bloğu yapan grup yarışmayı kazanmıştır. Modeller parçalanıp toplanarak ders bitirilmiştir.

### ***Dördüncü Hafta İçeriği***

Dördüncü hafta dersinde otonom araç videoları izleyerek derse başlanmıştır. Ardından öğrencilerden basit bir araç modeli tasarlamaları istenmiş, önceki haftalarda yaptıkları ZıpZıp Çekirge etkinliğinin modelini baz alabilecekleri söylenmiştir. 15 dakika süre verilmesinin ardından gruplar araçlarını tasarlamışlardır. Spike blok kodlama arayüzünde bulunan “motorlar” ve “hareket” blokları açıklandıktan sonra gruplardan basit bir hareket kodu yazmaları istenmiştir. Gruplar deneme yanılma ile yazdıkları kodları araçlarında deneyerek basit bir kod oluşturmuşlardır. Öğretmen gruplara oluşturdukları kodlar ile ilgili dönüt ve düzeltmeler vermiş, grupların araçları ve kodları tamamlanmıştır. Ardından dersin başında izledikleri videoda, aracın bir engel algıladığında otomatik olarak durduğunu hatırlatan öğretmen, Lego Spike Prime setinde bulunan ultrasonik sensörün çalışma mantığını gruplara anlatmış ve daha sonra her gruptan bu sensörü araçlarının önüne yerleştirmesini istemiştir. Tahtaya sensörün çalışma şekliyle alakalı basit bir kod yansıtmıştır. Sonra gruplardan, kodlarında “araçlarının önüne 15 cm’den daha yakın bir engel çıkarsa araç otomatik dursun” şeklinde bir değişiklik yapmalarını istemiştir. Gruplara yeterli süre verildikten sonra kodlarını denemeleri sağlanmıştır. Gruplar basit otonom araçlarını engelde duracak şekilde denemiş, birbirlerinin kodlarını kontrol ederek hatalarını düzeltmişlerdir. Son olarak engel görünce ışık ve ses ile tepki verecek şekilde kodlarını düzenlemiş ve otonom araçlarını kullanmışlardır. Ardından modeller parçalanmadan toplanarak ders bitirilmiştir.

### ***Beşinci Hafta İçeriği***

Öğretmen derse bir online alışveriş firmasının kargo bölümünü gösteren video ile başlamıştır. Videoda otonom mini robotların belirli yolları takip ederek kargo bölümü içinde hareket ettikleri öğrenciler tarafından izlenmiştir. Daha sonra öğretmen çocuklara Lego Spike Prime içinde bulunan renk sensörünü tanıtmış ve kullanımı hakkında birkaç örnek kod bloğu göstermiştir. Ardından öğrencilerden sensörü geçen hafta tasarladıkları otonom model araçlara takmaları ve araç hareket ederken belirli renklere bazı tepkiler vermesi üzerine bir çalışma yapmaları istenmiştir. Gruplar renk sensörünü araçlara takip kodlarını hazırlamışlardır. Eğitim alanındaki masanın belirli bölümlerine yapıştırılan renkli bantların üzerinden geçerken, yavaşlama, hızlanma, durup 180° dönme gibi fonksiyonları gerçekleştirmişlerdir. Sonrasında öğretmen masaya uzun ve kıvrımlı siyah bir bant yapıştırıp, araçların bu çizgiyi otonom olarak takip etmeleri için kodlamalarını istemiştir. Grupların sorularına gerekli dönütleri verdikten sonra gruplar kodlarını yükleyip parkuru tamamlamışlardır. Finalde tüm araçlar, çizgiyi takip ederken önündeki engeli algılayan ve engele sesli ve ışıklı ikazlar gönderen birer otonom araç haline gelmişlerdir.

### ***Altıncı Hafta İçeriği***

Eğitimin son dersinde öğretmen elinde Lego Spike Prime ile yapılmış, hayali çikolata fabrikasındaki renye göre paketleri ayıran otomatik robot kol ile gelmiştir. Gruplara robot kolun arızalandığını ve tamir ekibinin bir ay sonraya randevu verdiğini söyleyerek derse başlamıştır. Gruplara, robotun eskiden nasıl çalıştığını anlatmış, fabrikanın tekrar çalışabilmesi için robota uygun bir kod hazırlamalarını söylemiştir. Robotun yeşil paket görünce paketi tutup sağdaki alana bırakması, kırmızı paket görünce tutup soldaki alana bırakması ve başka bir renk gördüğünde uyarı verecek şekilde kodlanması istenmiştir. Gruplar 20 dakika içinde kodlarını hazırlayıp robot kol üzerinde denemişlerdir. Robotu çalıştırabilen gruplar kodlarının sunumlarını yapmış, diğer gruplar ile fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Artık fabrika çalışması için bir engel kalmamıştır. Robot kol parçalanıp model paketine toplandıktan sonra gruplara son test yapılmıştır.

### Öğrenme Ortamı

LEGO Spike Prime, ortaokul ve lise öğrencileri (11 yaş ve üzeri) için tasarlanmış bir eğitim robotik platformudur. LEGO eğitim ürün serisinin bir parçasıdır ve STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics / Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) konularında deneyim sağlar. LEGO Spike Prime seti robotik, kodlama ve mühendislik ilkelerini tanıtmak için öğrencilerin yapabileceği bir dizi proje için gerekli olan LEGO yapı elemanları, motorlar, sensörler ve programlanabilir bir merkez ünite olan "Intelligent Hub" içerir. Aşağıdakiler, Spike Prime setinin ana bileşenleridir:

- LEGO Yapı Elemanları: Spike Prime seti, öğrencilerin çeşitli robotik projeler oluşturmasını sağlayacak LEGO teknik elemanları içerir.
- Programlanabilir Motorlar: Setteki programlanabilir motorlar, öğrencilerin robotlarını hareket ettirmelerine ve mekanik yapılarını kontrol etmelerine olanak tanır.
- Sensörler: Spike Prime seti, öğrencilerin robotlarının çevrelerini algılamasına yardımcı olan bir dizi sensör içerir. Renk sensörü, kuvvet sensörü, mesafe sensörü ve jiroskop sensörü gibi çeşitli sensörlerle birlikte gelir.
- Intelligent Hub: Spike Prime setinin merkezi birimi, programları yürütmek için bir mikrodenetleyiciye sahip olan programlanabilir bir hub'dır. Ayrıca, dahili Bluetooth ve şarj edilebilir bir pil içerir.

Öğrenciler, programlama öğrenmek için kullanabilecekleri Scratch tabanlı bir görsel programlama dili içeren Spike Prime mobil uygulamasını kullanabilirler. Bu uygulama, öğrencilerin programlarını kolayca oluşturmasına, düzenlemesine ve yüklemesine olanak tanır. Spike Prime seti, öğrencilerin yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme ve var olan problemlere çözüm üretme yeteneklerini, becerilerini geliştirmeleri için etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunar. Öğrenciler, farklı projelerde ve etkinliklerde Spike Prime bileşenlerini kullanarak robotlar ve mekanik yapılar tasarlayıp oluşturabilir, onları belirli görevleri gerçekleştirecek şekilde programlayabilir, eğlenceli ve etkileşimli bir biçimde farklı bilimsel kavramları keşfedebilir ve bu sayede STEM konularında pratik deneyim kazanabilirler. Genel olarak, LEGO Spike Prime, öğrencilere robotik, kodlama ve mühendislik prensiplerini tanıtan çok yönlü ve ilgi çekici bir eğitim aracıdır. Öğrencilerin STEM konularına olan ilgilerini artırırken aynı zamanda 21. yy. becerilerinin geliştirilmesine teşvik eder.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öncelikle toplanan verilerin normallik durumları araştırılmıştır. Normallik analizinde Büyüköztürk'e (2016) göre yapılan çalışmada örneklemin büyüklüğü 50 kişiden fazla olduğunda Kolmogorov-Smirnow testinin sonuçları, az olması durumunda Shapiro-Wilks testinin sonuçları dikkate alınmalıdır. Bu kapsamda çalışma grubunun 50'den az olması göz önünde bulundurularak Shapiro-Wilks testinin kullanılması kararlaştırılmıştır. Bu test sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. FETEMM İlgi Ölçeği Normallik Değerleri

Testler	Shapiro-Wilks				
	İstatistik	N	P	Çarpıklık	Basıklık
Fen Öntest	0,935	33	0,049	-0,642	-0,369
Fen Sontest	0,115	33	0,184	-0,647	0,436
Matematik Öntest	0,118	33	0,193	-0,581	-0,267
Matematik Sontest	0,157	33	0,024	-0,694	-0,522
Teknoloji Öntest	0,097	33	0,971	0,038	0,178
Teknoloji Sontest	0,122	33	0,228	-0,620	0,152
Mühendislik Öntest	0,131	33	0,222	-0,708	0,409
Mühendislik Sontest	0,124	33	0,179	-0,225	-0,994
Fetem Toplam Puan Öntest	0,109	33	0,228	-0,664	0,409
Fetem Toplam Puan Sontest	0,123	33	0,178	-0,768	0,686



Tablo 2 incelendiğinde Shapiro-Wilks testi sonucunda fen öntest ve matematik sontest faktörleri dışındaki faktörlerde ve toplam puanlarda anlamlı farklılaşma olmadığı, bu iki faktör puanı dışındaki puanların normal dağıldığı belirlenmiştir. Normal dağılımın olmadığı durumlarda çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu durumdaki verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,500 ile -1,500 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla verilerin normal dağılıma sahip olduğu varsayılabilir (Büyüköztürk, 2016). Bilgisayarca düşünme becerilerine ilişkin normal dağılım analizleri Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. *Bilgisayarca Düşünme Ölçeği Normallik Değerleri*

Testler	Shapiro-Wilks				
	İstatistik	N	P	Çarpıklık	Basıklık
Yaratıcılık Öntest	0,195	33	0,000	-1,407	1,412
Yaratıcılık Sontest	0,165	33	0,016	-0,895	0,287
Algoritmik Düşünme Öntest	0,099	33	0,723	-0,040	-0,238
Algoritmik Düşünme Sontest	0,137	33	0,057	0,033	-1,173
İşbirliği Öntest	0,187	33	0,003	-0,773	-0,424
İşbirliği Sontest	0,199	33	0,000	-1,195	0,665
Eleştirel Düşünme Öntest	0,140	33	0,191	-0,037	-1,101
Eleştirel Düşünme Sontest	0,100	33	0,287	-0,223	-0,884
Problem Çözme Öntest	0,182	33	0,010	-0,062	-1,449
Problem Çözme Sontest	0,125	33	0,000	1,067	1,494
Bilgisayarca Düşünme Toplam Puan Öntest	0,169	33	0,006	-1,143	1,406
Bilgisayarca Düşünme Toplam Puan Sontest	0,105	33	0,935	0,296	-0,014

Tablo 3 incelendiğinde Shapiro-Wilks testi sonucunda yaratıcılık ön ve sontest, işbirliği ön ve sontest, problem çözme ön ve sontest ve bilgisayarca düşünme öntestlerine ilişkin puanlar dışındaki faktörlerde ve toplam puanlarda anlamlı farklılaşma olmadığı, bu faktörler dışındaki puanların normal dağıldığı belirlenmiştir. Normal dağılımın olmadığı durumlarda çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu durumdaki verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,500 ile -1,500 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testlerin kullanılabilceği tespit edilmiştir. Parametrik testlerden aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi ve Cohen d değeri kullanılarak analizlerin yapılması uygun görülmüştür.

## BULGULAR

Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin FeTeMM'e dönük ilgilerine etkisine ilişkin analizler Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. *Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin FeTeMM'e dönük ilgilerine etkisi*

Faktörler	Ölçümler	N	X	ss	Sd	t	p	Cohen d
Fen	Öntest	3	35,11	9,39	32	21,964	0,000	3,82
	Sontest	3	36,88	3,03				
Matematik	Öntest	3	33,03	10,94	32	22,488	0,000	3,91
	Sontest	3	34,91	8,91				
Teknoloji	Öntest	3	35,85	8,50	32	24,891	0,000	4,33
	Sontest	3	37,00	5,89				
Mühendislik	Öntest	3	31,36	10,13	32	17,786	0,000	3,09
	Sontest	3	33,18	11,35				
FeTeMM İlgi	Öntest	3	139,03	29,20	32	27,350	0,000	4,76

Toplam Puan	Sontest	3	141,09	33,70
-------------	---------	---	--------	-------

Tablo 4 incelendiğinde eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin FeTeMM'e dönük ilgi toplam ortalama puanları öntest ortalaması  $X=139,03$  ve sontest ortalaması  $X=141,09$  olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t testi yapılarak bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda bu farklılaşmanın ( $t_{(1-32)}= 27,350$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmaya dönük Cohen d etki büyüklüğü ise 4,76 olarak belirlenmiştir. Etki büyüklüğünün 0,8'den büyük olması yüksek etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır. Buna göre eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin FeTeMM'e dönük ilgi toplam puanlarına anlamlı düzeyde daha fazla katkı sağladığı ve bu katkının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Faktörler açısından incelendiğinde ise şu bulgular elde edilmiştir: Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Fen alanına dönük ilgi toplam ortalama puanları öntest ortalaması  $X=35,11$  ve sontest ortalaması  $X=36,88$  olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t testi yapılarak bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda bu farklılaşmanın ( $t_{(1-32)}= 21,964$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmaya dönük Cohen d etki büyüklüğü ise 3,82 olarak belirlenmiştir. Buna göre eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Fen alanına dönük ilgi toplam puanlarına anlamlı düzeyde daha fazla katkı sağladığı ve bu katkının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Matematik alanına dönük ilgi toplam ortalama puanları öntest ortalaması  $X=33,03$  ve sontest ortalaması  $X=34,91$  olarak belirlenmiştir. Öntest ve sontest arasındaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre bu farklılaşmanın ( $t_{(1-32)}= 22,488$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmaya dönük Cohen d etki büyüklüğü ise 3,91 olarak belirlenmiştir. Buna göre eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Matematik alanına dönük ilgi toplam puanlarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı ve bu katkının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4'te yer alan verilere göre eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Teknoloji alanına dönük ilgi toplam ortalama puanları öntest ortalaması  $X=35,85$  ve sontest ortalaması  $X=37,00$  olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t testi ile farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlara göre bu farklılaşmanın ( $t_{(1-32)}= 24,891$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmaya dönük Cohen d etki büyüklüğü ise 4,33 olarak belirlenmiştir. Buna göre eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Teknoloji alanına dönük ilgi toplam puanlarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı ve bu katkının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4'te yer alan verilere göre eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Mühendislik alanına dönük ilgi toplam ortalama puanları öntest ortalaması  $X=31,36$  ve sontest ortalaması  $X=33,18$  olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t testi yapılarak bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda bu farklılaşmanın ( $t_{(1-32)}= 17,786$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmaya dönük Cohen d etki büyüklüğü ise 3,09 olarak belirlenmiştir. Buna göre eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Mühendislik alanına dönük ilgi toplam puanlarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı ve bu katkının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine katkısına ilişkin analizler Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine katkısı

Faktörler	Ölçümler	N	X	ss	Sd	t	p	Cohen d
Yaratıcılık	Öntest	33	15,79	3,34	32	27,134	0,00	4,72
	Sontest		15,97	3,14				
Algoritmik Düşünme	Öntest	33	12,30	4,92	32	19,677	0,00	3,43
	Sontest		12,85	3,75				
İş birliği	Öntest	33	14,55	4,84	32	17,280	0,00	3,01
	Sontest		15,18	4,60				
Eleştirel Düşünme	Öntest	33	12,58	3,64	32	19,845	0,00	3,50
	Sontest		13,15	4,51				
Problem Çözme	Öntest	33	13,48	4,39	32	17,652	0,00	3,07
	Sontest		16,03	8,67				
Bilgisayarca Düşünme Toplam Puan	Öntest	33	69,24	8,50	32	46,775	0,00	8,14
	Sontest		72,64	11,93				

Tablo 5 incelendiğinde eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Bilgisayarca Düşünme becerisine dönük toplam ortalama puanları öntest ortalaması  $X=69,24$  ve sontest ortalaması  $X=72,64$  olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t testi yapılarak bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda bu farklılaşmanın ( $t_{(1-32)}=46,775$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmaya dönük Cohen d etki büyüklüğü ise 8,14 olarak belirlenmiştir. Etki büyüklüğünün 0,8'den büyük olması yüksek etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır. Buna göre eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Bilgisayarca Düşünme becerisine dönük toplam puanlarına anlamlı düzeyde daha fazla katkı sağladığı ve bu katkının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Faktörler açısından incelendiğinde ise şu bulgular elde edilmiştir: Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Yaratıcılık becerisine dönük toplam ortalama puanları öntest ortalaması  $X=15,79$  ve sontest ortalaması  $X=15,97$  olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t testi yapılarak bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda bu farklılaşmanın ( $t_{(1-32)}=27,134$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmaya dönük Cohen d etki büyüklüğü ise 4,72 olarak belirlenmiştir. Buna göre eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Yaratıcılık becerisine dönük toplam puanlarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı ve bu katkının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 5 incelendiğinde eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Algoritmik Düşünme becerisine dönük toplam ortalama puanları öntest ortalaması  $X=12,30$  ve sontest ortalaması  $X=12,85$  olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t testi yapılarak bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda bu farklılaşmanın ( $t_{(1-32)}=19,677$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmaya dönük Cohen d etki büyüklüğü ise 3,43 olarak belirlenmiştir. Buna göre eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Algoritmik Düşünme becerisine dönük toplam puanlarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı ve bu katkının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin İşbirliği becerisine dönük toplam ortalama puanları öntest ortalaması  $X=14,55$  ve sontest ortalaması  $X=15,18$  olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t testi ile farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlara göre bu farklılaşmanın ( $t_{(1-32)}=17,280$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmaya dönük Cohen d etki büyüklüğü ise 3,01 olarak belirlenmiştir. Buna göre eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin İşbirliği becerisine dönük toplam puanlarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı ve bu katkının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 5'te yer alan veriler incelendiğinde eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Yaratıcılık becerisine dönük toplam ortalama puanları öntest ortalaması  $X=12,58$  ve sontest ortalaması  $X=13,15$  olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t testi yapılarak bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda bu farklılaşmanın ( $t_{(1-32)}=19,845$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmaya dönük Cohen d etki büyüklüğü ise 3,50 olarak belirlenmiştir. Buna göre eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Eleştirel Düşünme becerisine dönük toplam puanlarına anlamlı düzeyde daha fazla katkı sağladığı ve bu katkının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Problem Çözme becerisine dönük toplam ortalama puanları öntest ortalaması  $X=13,48$  ve sontest ortalaması  $X=16,03$  olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t testi ile farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlara göre bu farklılaşmanın ( $t_{(1-32)}=17,652$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmaya dönük Cohen d etki büyüklüğü ise 3,07 olarak belirlenmiştir. Etki büyüklüğünün 0,8'den büyük olması yüksek etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır. Buna göre eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin Problem Çözme becerisine dönük toplam puanlarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı ve bu katkının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin eğitsel robotlar kullanılarak gerçekleştirilen boş zaman etkinliklerine dönük görüşlerine ilişkin bulgular özetle şöyledir: Araştırmada ilk olarak “Kullanmış olduğunuz Spike Prime uygulamasının arayüzü sizce kullanışlı mıydı?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlar önceden belirlenmiş olan “Uygulama Arayüzünün Kullanışlılığı” teması altında toplanmıştır. Bu bağlamda uygulama arayüzünün kullanılabilirliğine yönelik dört kod ortaya çıkmıştır. Birinci görüşme sorusuna ait bulgular Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6. Spike Prime uygulamasının arayüzünün kullanılabilirliğine dair görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Uygulama arayüzünün kullanılabilirliği	Kullanışlı	S2, S3, S4, S5, S7, S9, S10, S27, S26	21
		S25, S24, S23, S20, S19, S17, S16, S15, S14, S13, S12, S11	
	Scratch'e benziyor	S1, S5, S2, S6, S4	5
	Eğlenceli	S9, S7, S26, S22, S18	5
	Zor	S5, S6	2

Tablo 6’da yer alan “Uygulama Arayüzünün kullanılabilirliği” temasındaki veriler incelendiğinde; görüşme formlarını dolduran katılımcılardan Spike Prime uygulamasının arayüzünün kullanılabilir olduğunu belirten 21, arayüzün Scratch arayüzüne benzediğini belirten beş, arayüzün eğlenceli olduğunu belirten beş ve arayüzün zor olduğunu belirten iki katılımcı olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan katılımcılardan bazılarının uygulama arayüzünün kullanılabilirliği ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S3: “Evet kullanışlıydı. Kodlara ulaşmak kolaydı ve kodların dili anlaşılırdı.”

S6: “Evet, Scratch ile çok benzer olduğu için anladım.”

S7: “Biraz daha fazla ayrıntılı öğrenmiş olsak daha iyi olurdu ama böyle de güzel.”

S15: “Çok iyi, kullanışlı, her şey yapılabilir.”

S17: “Evet benim için kullanışlıydı.”

S27: “Kullanışlı çünkü zekayı geliştiriyor, teknoloji dünyası için iyi bir etkinlikti.”

Katılımcı görüşlerinden hareketle; katılımcıların %93’ünün uygulama arayüzünü kolay ve anlaşılır bulduğu söylenebilir. Dağıtılan görüşme formunun ikinci sorusunda “Spike Prime setini ve uygulamasını kullanarak yaptığımız çalışmalarda hoşunuza giden noktalar neler oldu?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlar “Eğitim sürecinde beğenilen kısımlar” teması altında toplanmıştır. Bu bağlamda eğitim sürecinde beğenilen kısımlara

yönelik üç kod ortaya çıkmıştır. Araştırma katılımcısı öğrencilerin yapılan çalışmaya yönelik görüşlerinin analizi Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7. *Spike Prime eğitimi esnasında beğenilen kısımlara dair görüşler*

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Eğitim sürecince beğenilen kısımlar	Robotun hareketli oluşu	S1, S4, S5, S6, S7, S9, S26, S23, S22, S20, S18, S16, S15, S14 S13, S11	16
	Eğlenceli – heyecan verici oluşu	S5, S6, S9, S10, S25, S24, S19, S17, S11	9
	Robota kod yazma	S2, S3, S8, S27, S22, S21, S11	7

Tablo 7’de yer alan “Eğitim sürecinde beğenilen kısımlar” temasındaki veriler incelendiğinde; görüşme formlarını dolduran katılımcılardan robotun hareketli oluşunu beğendiğini belirten 16, çalışmaların eğlenceli- heyecanlı olduğunu belirten dokuz, robota kod yazma kısmını beğendiğini belirten yedi katılımcı olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan katılımcılardan bazılarının eğitim esnasında beğendikleri noktalar ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S8: “Lego kapma makinesi ve araba hoşuma gitti. Robotları kendimizin yönetebiliyor oluşunu ve kod yazmayı sevdim.”

S1: “Robotun çalışıp, bir şeyler yapması hoşuma gitti.”

S9: “Ben en çok yarışma olarak oynadığımız etkinliği beğendim, çünkü çok heyecanlı geçti.”

S13: “Arabanın renklerde sağa ya da sola dönmesi.”

S16: “Robotun hareket etmesi ve istediklerimizi yapması ilgi çekiciydi.”

S19: “Eğlenceli olması hoşuma gitti.”

S22: “Kodlama kısmı, robotların ilerlemesi ve değişik şeyler yapması.”

S26: “Hoşuma giden noktalar oldu, mesela robotu yapmak çok hoşuma gitti.”

Katılımcı görüşlerinden hareketle; katılımcılardan %60’ının robotun aktif olarak çalışması ve hareket etmesini beğendiği, yapılan etkinliklerin yarışma havasında oluşunun hoşlarına gittiği söylenebilir. Dağıtılan görüşme formunun üçüncü sorusunda “Spike Prime setini ve uygulamasını kullanarak yaptığımız çalışmalarda zorlandığınız kısımlar oldu mu?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlar önceden belirlenmiş olan “Süreçte karşılaşılan zorluklar” teması altında toplanmıştır. Bu bağlamda süreçte karşılaşılan zorluklara yönelik dört kod ortaya çıkmıştır. Araştırma katılımcısı öğrencilerin yapılan çalışmaya yönelik görüşlerinin analizi Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8. *Spike Prime uygulamasında zorlanılan kısımlara dair görüşler*

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Süreçte karşılaşılan zorluklar	İstenilen kodu oluşturma	S1, S2, S6, S7, S8, S10, S21, S20, S19, S12	10
	Arayüzden kodları bulma	S3, S4, S7, S27, S25, S15	6
	Robotu kontrol etme	S8, S9, S26, S14,	4
	Zorluk yaşamadım	S5, S11, S13, S16, S17, S18	6

Tablo 8’de yer alan “Eğitim Esnasında Zorlanılan Kısımlar” temasındaki veriler incelendiğinde; kendilerinden istenilen kodu oluşturmada zorlandıklarını belirten on, uygulama arayüzünü tanımadıkları ve ilgili blokların yerlerini bulamadıklarını belirten altı, robotu kontrol etmeyi bilmediklerini ve bu sebeple zorlandıklarını belirten dört, zorluk yaşamadığını belirten altı katılımcı olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının süreçte karşılaşılan zorluklar ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S4: “Alışmadığımız için kodların yerini bulmak biraz zordu.”

S5: “Hayır çünkü kodlama kursu alıyorum.”

S10: “Evet bazen (çoğunlukla olmadı) kodlama bloklarını kendimizce bilgisayarda birleştirirken zorlandığım noktalar oldu.”

S11: “Hayır bence çok zor değil, eğlenceli.”

S12: “Evet robotu kodlarken çok zorlandım.”

Katılımcı görüşlerinden hareketle; katılımcıların kendilerinden istenilen kodları oluşturmakta zorlandıkları, arayüzde kodları bulamayanların ve robotu kontrol etmekte zorlananların olduğu söylenebilir. Dağıtılan görüşme formunun dördüncü sorusunda “Kullanmış olduğunuz Spike Prime setleri ile bir ürün (robot) oluştururken zorlandınız mı?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlar önceden belirlenmiş olan “Robot Oluşturma - Birleştirme” teması altında toplanmıştır. Bu bağlamda uygulama arayüzünün kullanılabilirliğine yönelik üç kod ortaya çıkmıştır. Araştırma katılımcısı öğrencilerin yapılan çalışmaya yönelik görüşlerinin analizi Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9. Spike Prime uygulamasında robot oluşturmanın zorluğuna dair görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Robot Oluşturma - Birleştirme	Hayır	S1, S2, S5, S9, S10, S27, S26, S24, S21, S20, S16	11
	Kısmen	S4, S6, S7, S17, S15, S11	6
	Evet	S3, S8, S25, S14, S13	5

Tablo 9’da yer alan “robot oluşturma - birleştirme” temasındaki veriler incelendiğinde; robot yapımı esnasında zorlanmadığını belirten 11, robot yapımı esnasında kısmen zorlandığını belirten altı ve robot yapımı esnasında zorlandığını belirten beş katılımcı olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan katılımcılardan bazılarının Spike prime kullanarak robot oluşturma- birleştirme ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S6: “Çok da zorlanmadım ama biraz düşünmem gerekti.”

S7: “Çok özellikli robotlar falan yaptığımızda veya iki adım sağa dön gibi fazla komut içeren etkinlikler olduğunda daha zor oluyor. Ama çoğunlukla kolay oluyor.”

S2: “Ben çok zorlanmadım çünkü dersi anladım ve çok zor projeler yaptığımızı düşünmüyorum.”

S16: “Hayır, zorlanmadım.”

S24: “Zorlanmadım.”

Katılımcı görüşlerinden hareketle; katılımcıların %44’ünün robot yapımı esnasında zorlanmadığı, katılımcıların %24’unun robot yapımı esnasında kısmen zorlandığı ve grubun %20’sinin robot yapımı esnasında zorlandığı söylenebilir. Dağıtılan görüşme formunun beşinci sorusunda “Scratch, arduino, microbit ile karşılaştırdığımızda, Spike Prime seti ve uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlar önceden belirlenmiş olan “Diğer Kodlama Araçları” ve “Spike Prime” şeklinde iki tema altında toplanmıştır. Bu bağlamda diğer kodlama araçlarına yönelik bir kod, Spike Prime’a yönelik iki kod ortaya çıkmıştır. Araştırma katılımcısı öğrencilerin yapılan çalışmaya yönelik görüşlerinin analizi Tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablo 10. Spike Prime ve diğer kodlama araçlarına dair görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Spike Prime	Daha iyi	S2, S5, S7, S8, S10, S27, S14, S26, S20, S18, S16, S15,	12
	Daha kullanışlı	S4, S6, S7, S9, S24, S17, S15, S13, S11	9
Diğer Kodlama	Daha basit	S4, S5, S25, S22, S21, S19, S12	7

## araçları

Tablo 10’da yer alan “Spike Prime” temasındaki veriler incelendiğinde; Spike Prime’in diğer kodlama araçlarından daha iyi olduğunu belirten 12, Spike Prime’nin diğer kodlama araçlarından daha kullanışlı olduğunu belirten dokuz katılımcı olduğu görülmektedir. Tablo 10’da yer alan, “Diğer Kodlama Araçları” temasındaki veriler incelendiğinde, diğer kodlama araçlarının Spike Prime’den daha basit olduğunu belirten yedi katılımcı olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan katılımcılardan bazılarının Spike Prime ve diğer kodlama araçları ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S3: “Bilmiyorum, bu konu hakkında bir fikrim yok.”

S5: “Scratch’e göre zor fakat arduino ve microbite göre daha eğlenceli.”

S10: “Arduino bana biraz karışık geldi. Spike Prime (uygulaması) ile Scratch birbirine çok benziyor ama Spike Prime daha iyi.”

S13: “Kolay ve eğlenceliydi.”

S15: “Spike Prime, hepsinden çok daha güzel, kolay ve eğlenceli.”

S18: “Microbitten çok çok daha iyi.”

S25: “Scratch daha basit olduğu için daha iyi.”

S21: “Arduino ve microbiti zaten sevmemişim. Scratch Spikeden daha güzel.

Katılımcı görüşlerinden hareketle; katılımcıların %48’inin Spike Prime’in diğer kodlama araçlarından daha iyi olduğunu düşündüğü, %36’sının Spike Prime’in diğer kodlama araçlarından daha kullanışlı olduğunu düşündüğü; ve katılımcıların %28’sinin de diğer kodlama araçlarının Spike Prime’den daha basit olduğunu düşündüğü söylenebilir. Dağıtılan görüşme formunun altıncı sorusunda “Spike Prime setine sahip olmak ister miydiniz?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlar önceden belirlenmiş olan “Spike Prime sahipliği” teması altında toplanmıştır. Bu bağlamda Spike Prime sahipliğine yönelik iki kod ortaya çıkmıştır. Araştırma katılımcısı öğrencilerin yapılan çalışmaya yönelik görüşlerinin analizi Tablo 11’de özetlenmiştir.

Tablo 11. Spike Prime setine sahip olmaya dair görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Spike Prime sahipliği	Evet	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S8, S10, S11, S27, S26, S24, S23, S21, S20, S19, S17, S16, S15, S14	20
	Hayır	S7, S9, S25, S22, S18, S13, S12	7

Tablo 11’de yer alan “Spike Prime sahipliği” temasındaki veriler incelendiğinde; Spike Prime setine sahip olmak istediğini belirten 20, Spike Prime setine sahip olmak istemediğini belirten yedi katılımcı olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının Spike Prime eğitsel robot setine sahip olmayı isteyip istememe ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S6: “Evet alırdım, yapması çok eğlenceli olurdu.”

S9: ”Hayır, çok fazla ilgi duymadım.”

S4: “Alabilirdim çünkü eğlenceliydi.”

S14: “Alırdım, yapması zor olsa bile eğlenceli bir setti.”

S22: “Bilmem ki, ama pek sevmedim.”

S23: “Tabiki, severek yaptım ve hala yapmak isterdim.”

S26: “Evet almak isterdim, çünkü hem kodları iyi öğrendim evde eğlenceli olurdu.”

Katılımcı görüşlerinden hareketle; katılımcıların yaklaşık %80’inin Spike Prime setine sahip olmayı istediği, %20’sinin ise Spike Prime setine sahip olmak istemediği söylenebilir. Dağıtılan görüşme formunun yedinci sorusunda “Spike Prime ile yapılan çalışmaların, Fen Bilgisi dersine

katkısı olur mu?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlar önceden belirlenmiş olan “Fen Bilgisi dersine katkı” teması altında toplanmıştır. Bu bağlamda fen bilgisi dersine katkıya yönelik üç kod ortaya çıkmıştır. Araştırma katılımcısı öğrencilerin yapılan çalışmaya yönelik görüşlerinin analizi Tablo 12’de özetlenmiştir.

Tablo 12. *Spike Prime uygulamalarının Fen Bilgisi dersine katkısı ile ilgili görüşler*

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Fen Bilgisi dersine katkı	Alakası yok	S1, S2, S4, S5, S7, S9, S10, S24, S25, S26, S27, S23, S21, S20, S19, S18, S16, S15, S14, S13	20
	Dersi destekleyici (Belki ) kararsız	S6, S8, S17, S11, S24 S3, S12	5 2

Tablo 12’de yer alan “Fen Bilgisi dersine katkı” temasındaki veriler incelendiğinde; yapılan çalışmaların Fen Bilgisi dersine katkısı olmadığını belirten yirmi, yapılan eğitsel robot çalışmalarının dersi destekleyici olduğunu belirten beş ve eğitsel robotlarla yapılan çalışmaların Fen Bilgisi dersine katkısı konusunda kararsız olduğunu belirten iki katılımcı olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının eğitsel robotlarla yapılan boş zaman etkinliklerinin Fen Bilgisi dersine katkısı konusu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S3: “Belki olabilir.”

S9: “Bence katkısı yok, çünkü ikisi farklı şeyler.”

S7: “Bence olmaz çünkü karşılaştırdığımda hiç ortak noktası yok ve benim işime fen dersinde yaramadı.”

S24: “Olmaz.”

Katılımcı görüşlerinden hareketle; katılımcıların %76’sının Fen Bilgisi dersi ile eğitsel robotların arasında bir bağlantı olmadığını, katılımcıların %20’sinin Fen Bilgisi dersi ile eğitsel robotların arasında bir bağlantı olduğunu, katılımcıların %8’inin Fen Bilgisi dersi ile eğitsel robotların arasında bir bağlantı olup olmadığı konusunda fikri olmadığını düşündüğü söylenebilir. Dağıtılan görüşme formunun sekizinci sorusunda “Spike Prime ile yapılan çalışmaların, Matematik dersine katkısı olur mu?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlar önceden belirlenmiş olan “Matematik dersine katkı” teması altında toplanmıştır. Bu bağlamda uygulama arayüzünün kullanılabilirliğine yönelik iki kod ortaya çıkmıştır. Araştırma katılımcısı öğrencilerin yapılan çalışmaya yönelik görüşlerinin analizi Tablo 13’te özetlenmiştir.

Tablo 13. *Spike Prime uygulamalarının Matematik dersine katkısı ile ilgili görüşler*

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Matematik dersine katkı	Dersi destekleyici	S1, S2, S3, S5, S6, S7, S8, S9, S25, S23, S21, S20, S18, S17, S16, S14, S12, S11	18
	Alakası yok	S4, S10, S27, S26, S24, S19, S15, S13	8

Tablo 13’te yer alan “Matematik dersine katkı” temasındaki veriler incelendiğinde; eğitsel robotlarla yapılan çalışmaların Matematik dersine katkısı olduğunu ve dersi desteklediğini belirten 18, eğitsel robotlarla yapılan çalışmaların matematik dersine katkısı olmadığını belirten sekiz katılımcı olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının eğitsel robotlarla yapılan boş zaman etkinliklerinin matematik dersine katkısı konusu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.



S8: “Olur, akli geliştiriyor.”

S9: “Bazı noktalarda katkısı olur. Mesela büyüktür “>” ya da küçüktür “<” işaretleri gibi.”

S3: “Evet olur çünkü kodlarda birer işlem gibi.”

S14: “Bence olur çünkü beyni çalıştırır. Alakası olduğunu düşünüyorum.”

S19: “Olmaz çünkü alakası yok.”

S25: “Bence olabilir.”

Katılımcı görüşlerinden hareketle; katılımcıların %20’si Matematik dersi ile eğitsel robotların arasında bir bağlantı olmadığını, katılımcıların %80’i Matematik dersi ile eğitsel robotların arasında bir bağlantı olduğunu belirttiği söylenebilir. Dağıtılan görüşme formunun dokuzuncu sorusunda “Spike Prime ile yapılan çalışmaların, hayal gücünü geliştirmeye yönelik etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlar önceden belirlenmiş olan “hayal gücüne etki” teması altında toplanmıştır. Bu bağlamda hayal gücüne yönelik iki kod ortaya çıkmıştır. Araştırma katılımcısı öğrencilerin yapılan çalışmaya yönelik görüşlerinin analizi Tablo 14’te özetlenmiştir.

Tablo 14. Spike Prime uygulamalarının hayal gücüne yönelik etkisine dair görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Hayal gücüne etki	Hayal gücünü destekleyici	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S27, S26, S25, S24, S22, S21, S20, S19, S17, S15, S13, S11	22
	Hayal gücüne katkısı yok	S14, S23, S18, S16, S12	5

Tablo 14’te yer alan “hayal gücü” temasındaki veriler incelendiğinde; eğitsel robotlarla yapılan çalışmaların hayal gücüne katkısı olduğunu ve hayal gücünü desteklediğini belirten 22, hayal gücüne katkısı olmadığını ve hayal gücünü desteklemediğini belirten beş katılımcı olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan katılımcılardan bazılarının eğitsel robotlarla yapılan boş zaman etkinliklerinin hayal gücü gelişimine katkı durumu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S5: “Bence var, mesela dans eden robot, evde spor yapmak için iyidir.”

S1: “Evet, çünkü robotların yaptığı her şey hayal gücümüzle ayarlanabilir.”

S6: “Hayal gücünün sınırı yoktur. Bu yüzden legolardan her istediğini yapabilirsin.”

S12: “Hayal gücüm hala aynı.”

S14: “Bence hayal gücüne katkı sağlamaz.”

S20: “Geliştirir, çünkü istediğimizi yapıyoruz ve gerçekçi.”

S22: “Bence hayal gücünü az da olsa etkiler.”

S27: “Bence geliştirir hayal gücünü.”

Katılımcı görüşlerinden hareketle; katılımcıların %82’sinin eğitsel robotlarla yapılan boş zaman etkinliklerinin hayal gücünü desteklediğini belirttiği söylenebilir. Dağıtılan görüşme formunun onuncu sorusunda “Spike Prime setlerini kullanarak yaptığınız çalışmalarını eğlenceli buldunuz mu?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlar önceden belirlenmiş olan “Eğlence seviyesi” teması altında toplanmıştır. Bu bağlamda Spike Prime uygulamalarının eğlenceli olup olmayışına yönelik iki kod ortaya çıkmıştır. Araştırma katılımcısı öğrencilerin yapılan çalışmaya yönelik görüşlerinin analizi Tablo 15’te özetlenmiştir.

Tablo 15. Spike Prime uygulamalarının eğlenceli olup olmadığına dair görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Eğlence seviyesi	Eğlenceli	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S27, S26, S25, S24, S23, S22, S20, S19, S18, S17, S15, S14, S12, S11	24

Bazen sıkıcı	S7, S8, S21, S16, S13	5
--------------	-----------------------	---

Tablo 15’te yer alan “eğlenceli” temasındaki veriler incelendiğinde; eğitsel robotlarla yapılan çalışmaların eğlenceli olduğunu belirten 24, eğitsel robotlarla yapılan çalışmaların bazen sıkıcı olduğunu belirten beş katılımcı olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan katılımcılardan bazılarının eğitsel robotlarla yapılan boş zaman etkinliklerinin eğlenceye etki durumu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S4: “Eğlenceliydi, çünkü gruplar birbiri ile yarışıyordu.”

S2: “Eğlenceliydi hem öğrendim hem de arkadaşlarımla yapmak eğlenceliydi.”

S7: “Eğlenceliydi ama bazen yapamayınca çok sıkıcı oldu.”

S16: “Arkadaşlarım için eğlenceli olabilir ancak ben çok eğlenceli bulmadım.”

S17: “eğlenceliydi.”

S19: “evet, eğlenceli buldum.”

S26: “Eğlenceliydi çünkü hem hayal gücünü geliştiriyor ve eğlenceli.”

Katılımcı görüşlerinden hareketle; katılımcıların %90’ının eğitsel robotlarla yapılan boş zaman etkinliklerinin eğlenceli olduğunu, katılımcıların %20’sinin eğitsel robotlarla yapılan boş zaman etkinliklerinin bazen sıkıcı olduğunu belirttiği söylenebilir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine; fen, teknoloji, matematik ve mühendislik mesleğine yönelik ilgilerine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde, araştırma problemimizle ilgili nicel veriler ve öğrencilerin görüşleri alınarak elde ettiğimiz nitel verilere ait tüm bulgular nedenleriyle birlikte literatür destekli tartışılmıştır.

Araştırmanın “Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine etkisi var mıdır?” şeklinde olan birinci alt problemine ait yapılan analizler sonucunda eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı ve bu katkının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bilgisayarca düşünme becerisi faktörler açısından ayrı ayrı ele alındığında, yaratıcılık, algoritmik düşünme, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme ve problem çözme faktörlerinde öğrencilerin son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir.

İlgili literatür incelendiğinde bilgisayarca düşünme becerisinin değerlendirildiği robotik setlerle yapılan birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Kaya, Korkmaz ve Çakır (2020) yaptıkları çalışmada oyunlaştırılmış eğitsel robot etkinliklerinin öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Kopcha, McGregor, Shin, Qian, Choi, Hill ve Choi (2017), 5. sınıf öğrencileriyle eğitsel robotları kullanarak STEM etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerinde anlamlı düzeyde bir artış sağlanmıştır. Gülbahar (2018) araştırmasında eğitsel robotları kullanan öğrencilerde bilgisayarca düşünme becerisinin alt boyutlarının da gelişebileceğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Korkmaz (2016), Lego MindStorms EV3 eğitsel robotları kullanarak programlama yapan öğrencilerin bilinen yöntemi kullanan diğer öğrencilere göre problem çözme becerilerinin çok daha fazla gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da eğitsel robotların derslerde kullanımının, ders motivasyonunda artışa, bilgisayarca düşünmenin alt boyutları olan yaratıcılık ve de problem çözme becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür (Oluk ve Korkmaz, 2018). Djambong ve Freiman (2016) çalışmalarında, Lego Mindstorms EV3 ve Scratch robotik uygulamalarını kullanarak tasarladıkları etkinliklerin öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerinde artışa neden olduğunu belirtmişlerdir. Eğitsel robotik uygulamaların (Lego Mindstorms EV3) ve oyun tasarımı etkinliklerinin çocukların bilgi işlemsel düşünme becerilerine olumlu yönde etkisi olduğunu gösteren bir diğer çalışma da Leonard ve arkadaşlarına aittir (Leonard, Buss, Gamboa, Mitchell, Fashola, Hubert and Almughyirah, 2016). Ayrıca Angeli ve Valanides (2019); Baek, Yang ve Fan (2019); Luo, Antonenko ve Davis (2020); Roussou ve

Rangoussi (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar eğitsel robot kullanımının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini artırdığını destekleyen çalışmalara örnek verilebilir. Strawhacker ve Bers (2015), Lego WEDO eğitsel robotlarının bireylerin özellikle bilgi işlemsel düşünme becerisini olumlu yönde etkilediğini, Atmatzidou ve Demetriadis (2016) ise eğitsel robot kitlerini kullanan öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerinin geliştiğini tespit etmişlerdir. Yolcu (2018) eğitsel robotik uygulamaların bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik etkisini araştırdığı çalışmada, Mbot robotik setini kullanan öğrenciler ile Scratch ile programlama yapan öğrenciler arasında bilgi işlemsel düşünme becerisi bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Silik (2016) yaptığı araştırmasında fen bilimleri öğretmen adaylarına uygun bir lego öğrenme ortamı sunmuş ve sunduğu ortamın öğretmenlerin problem çözme becerisine katkısını incelemiştir. Ancak sürecin sonunda öğretmenlerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark elde edememiştir. Yine programlama eğitiminin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerisi gelişimine etkisini inceleyen Alsancak Sırakaya (2019), yaptığı çalışmada bilgisayarca düşünmenin alt boyutu olan işbirliklilik alt boyutunun ön test ve son test puanlarının ortalamaları yönünden anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmiştir. Yapılan literatür araştırmalarının sonucunda bilgisayarca düşünmenin alt boyutlarından bazılarında anlamlı farklılık oluşmamasına rağmen genel olarak eğitsel robot setleri kullanılarak düzenlenen etkinliklerin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine pozitif anlamda katkısı olduğu görülmüştür.

Araştırmanın “Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik mesleğine dönük ilgilerine etkisi var mıdır?” şeklinde olan ikinci alt problemine ait yapılan analizler sonucunda eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin FeTeMM’e dönük ilgi toplam puanlarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı ve bu katkının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Faktörler açısından ayrı ayrı incelendiğinde Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik alanlarındaki öğrencilerin son test puan ortalamalarında ön test puan ortalamalarına göre anlamlı artışlar görülmüştür.

İlgili literatür incelendiğinde robotik setlerle yapılan çalışmalar sonucunda FeTeMM (STEM) becerisinin değerlendirildiği birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Korkmaz, Bahadır, Çakır, Uğur Erdoğan ve Çakır (2019), 7. Sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada Lego Mindstorms Ev3 robotik seti kullanarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin STEM beceri düzeylerine anlamlı düzeyde katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada eğitsel robotlar kullanılarak yapılan etkinliklerin fen, mühendislik ve teknoloji alt alanlarında kontrol ve deney gruplarında anlamlı farklılaşmaya sebep olduğu ancak matematik alt alanında iki grup arasında anlamlı farklılaşmanın görülmediği tespit edilmiştir. Çok sayıda çalışma eğitsel robotların öğrencilerin STEM’e yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ching, Yang, Wang, Baek, Swanson ve Chittoori (2019), Hangün (2019), Karışan ve Yurdakul (2017) eğitimde kullanılan eğitsel robotların öğrencilerin STEM becerilerine yönelik tutumlarında olumlu yönde değişiklik gerçekleştiğini yaptıkları çalışmalarda belirtmişlerdir. Ancheva ve Voinohovska (2019) çalışmada, öğrencilerin okul dışındaki zamanlarında eğitsel robotları STEM’e yönelik eğitimlerle bütünleştirmesi sürecini ele almıştır. Yapılan bu çalışmanın öğrencilerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik kavramlarının oluşumunda etkili olduğu gözlenmiştir. Fen dersinin STEM’e yönelik etkinlikler tasarlanarak anlatılmasının öğrencilerin STEM’e yönelik tutumlarında anlamlı farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir (Doğan, 2019). Öte yandan Türk ve Korkmaz (2023) yaptıkları çalışmada eğitsel robotlar ile gerçekleştirilen STEM etkinliklerinin öğrencilerin STEM becerilerine etkisini araştırmışlardır. Ancak yapılan çalışmanın STEM’e yönelik fen alt faktöründe ve STEM beceri düzeyleri toplamında katkı sağlamadığı görülmüş; teknoloji, mühendislik ve matematik alt faktörlerinde ise deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Karaahmetoğlu (2019) çalışmada, arduino eğitsel robot uygulamalarının öğrencilerin STEM beceri düzeyleri algılarına etkisini incelemiştir. Çalışmadan elde edilen veriler bu uygulamaların öğrencilerin hem STEM beceri toplam puanlarında hem de her bir faktörle ilgili toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir. Leonard, Buss, Gamboa, Mitchell, Fashola, Hubert ve Almughyirah (2016) çalışmalarında, yapılan eğitsel robotik uygulamaların öğrencilerin STEM’e yönelik tutumlarında anlamlı farklılık yaratmadığını bulmuşlardır. Yapılan alanyazın taramasında eğitsel robotların öğrencilerin FeTeMM’ e dönük

ilgilerine pozitif yönde katkı sağlayan çalışmalar kadar, eğitsel robotların FeTeMM beceri düzeylerine ve FeTeMM alt faktörlerine anlamlı düzeyde katkı sağlamadığı çalışmaların da olduğu görülmektedir.

Araştırmanın “Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerine dönük öğrenci görüşleri nasıldır?” şeklinde olan üçüncü alt probleminde nicel verileri desteklemek amacıyla öğrencilere 10 adet açık uçlu sorudan meydana gelen görüşme formu dağıtılmıştır. Öğrencilerin görüşme formunda bulunan sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda öğrencilerin kullandıkları eğitsel robot setinin uygulama arayüzünün kullanışlılığı olduğu, robotların hareketli oluşu ve aktif olarak çalışmasının öğrenciler tarafından sevildiği, kod oluşturmayı eğlenceli bulan öğrenciler kadar bu konuda zorlanan öğrencilerin de olduğu, katılımcıların çoğunun çalışmada kullanılan eğitsel robot setine sahip olmak istedikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra eğitsel robotların hayal gücüne katkısının çok fazla olduğu, eğitsel robotlarla yapılan etkinliklerin eğlenceli bulunduğu ancak bu robotların fen, matematik gibi derslere birebir katkısının olmadığı, bu dersleri destekleyici olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Küçük ve Şişman (2016), eğitsel robotların kullanıldığı eğitimlerde öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyon ve dikkatinin üst düzeyde olması sebebiyle etkili ve kolay öğrenmenin gerçekleşebileceğini, öğrencilerin ortaya koydukları somut ürünlerin hareket edilebiliyor olması, öğrencilerin eğitsel robotlara olan ilgi ve tutumlarının artmasına ve eğlenmelerine sebep olduğunu çalışmalarında belirtmişlerdir. Öğrencilerin geliştirdiği eğitsel robotların ve hazır robot setlerinin eğitimde kullanılması, öğrencilerin bu robotlar sayesinde üretilen kodların sonuçlarını somut bir şekilde görebilmelerini sağlamış, öğrencilerin motivasyonlarının artmasına sebep olmuştur (Çankaya, Durak ve Yünkül, 2017).

Bilindiği üzere son zamanlarda ebeveynler, çocuklarının 21. yy. becerileriyle donatılmış bireyler olmasını arzu etmektedir. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki bu becerilerin kazandırılmasında en etkili yol kodlama eğitimidir (Fesakis ve Serafeim, 2009). Kodlama eğitimini eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmenin yollarından birinin de eğitsel robotların hem eğitim ortamında hem de okul dışı ortamlarda kullanılması olduğunu unutmamak gerekir (Yıldırım ve Demir, 2014).

## Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda yer alan öneriler sunulabilir.

- İlgili alanyazın incelendiğinde eğitsel robotların genellikle okullardaki kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmalar dikkat çekmektedir. Çocukların bilgisayarca düşünme becerilerini ve FeTeMM’e dönük ilgilerini geliştirmek amacıyla sadece okullarda değil boş zamanlarında da eğitsel robotlarla zaman geçirmelerinin sağlanması önerilmektedir.
- Araştırmada kontrol grupsuz zayıf deneme deseni kullanılmıştır. Araştırmanın etkililiğini arttırabilmek ve daha güvenilir sonuçlar elde etmek amacıyla kontrol grubu ve deney grubu olmak üzere iki grup kullanılarak araştırma yapılması önerilmektedir.
- Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin farklı değişkenler açısından da incelenmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Acar, B., Korkmaz, Ö., Çakır, R., Uğur Erdoğan, F., ve Çakır, E. (2019). Eğitsel robot setleri ile fen ve teknoloji dersi basit makinalar konusunun ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin stem beceri düzeylerine ve derse dönük tutumlarına etkisi. *Etkü*, 9(2), 372-391.
- Alsancak Sırakaya, D. (2019). Programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2). 575- 590.
- Altınpulluk, H., & Yıldırım, Y. (2021). 2010-2019 yılları arasında yayınlanan 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 438-461.
- Ancheva, V., & Voinohovska, V. (2019). Integrating the stem methodology in robotics education in after school enrichment classes for students. *In ICERI2019 Proceedings* (pp. 4610-4616). IATED.

- Angeli, C., & Valanides, N. (2020). Developing young children's computational thinking with educational robotics: An interaction effect between gender and scaffolding strategy. *Computers in human behavior*, 105, 105954. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.018>
- Aparicio, J. T., Pereira, S., Aparicio, M. & Costa, C. J. (2019). Learning programming using educational robotics. *14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), Coimbra, Portugal*.1-6. doi:10.23919/CISTI.2019.8760709.
- Avcı, B. ve Şahin, F. (2019). The effect of Lego Mindstorm projects on problem solving skills and scientific creativity of teacher candidate. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 216-230.
- Atmatzidou, S., & Demetriadis, N.S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems* 75 Part B, 661-670. <https://doi.org/10.1016/j.robot.2015.10.008>
- Baek, Y., Yang, D. & Fan, Y. (2019). Understanding second grader's computational thinking skills in robotics through their individual traits. *Information Discovery and Delivery*, 47(4), 218-228.
- Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational thinking: A digital age skill for everyone. *Learning & Leading with Technology*, 38(6), 20-23.
- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: What is involved and what is the role of the computer science education community? *Acm Inroads*, 2(1), 48-54.
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978-988.
- Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R. & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computer & Education*, 72 (2014), 145-157.
- Berland, M. & Wilensky, U. (2015). Comparing virtual and physical robotics environments for supporting complex systems and computational thinking. *Journal of Science Education & Technology*, 24(5), 628- 647
- Burbaite, R., Stuiyks, V. & Damasevicius, R. (2013). Educational robots as collaborative learning objects for teaching Computer Science. *2013 International Conference on System Science and Engineering (ICSSE), System Science and Engineering (ICSSE)*, 2013, International Conference On, 211–216. <https://doi.org/10.1109/ICSSE.2013.6614661>
- Buyruk, B. ve Korkmaz, Ö. (2016). FeTeMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 13(2), 61-76.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Bybee, R. W. (2010b). What is STEM education. *Science*, 329(5995). Doi: 10.1126/science.1194998.
- Ching, Y. H., Yang, D., Wang, S., Baek, Y., Swanson, S., & Chittoori, B. (2019). Elementary school student development of STEM attitudes and perceived learning in a STEM integrated robotics curriculum. *TechTrends*, 63, 590-601.
- Costa, M. F. & Fernandes, J. (2004) Growing up with robots. *Proceedings of Hsci 2004*.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çankaya, S., Durak, G. ve Yüncül, E. (2017). Robotlarla programlama eğitimi: öğrencilerin deneyimlerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(4), 428 - 445. doi:10.17569/tojqi.343218
- Djambong, T., & Freiman, V. (2016). Task-Based Assessment Of Students' Computational Thinking Skills Developed Through Visual Programming or Tangible Coding Environments. *13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2016) (ss. 41-51)*. Mannheim. Germany.
- Doğan, İ. (2019). *STEM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, fen ve STEM tutumlarına ve elektrik enerjisi ünitesindeki başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Dugger, W. (2010). Evolution of STEM in the United States. *6th Biennial International Congerence on Technology Education Research*, Queensland, Australia.

- Erdoğan, Ö., Toy, M., & Kurt, M. (2020). Robotik uygulamaların fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı 21. Yüzyıl becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 117-137.
- Fesakis, G., & Serafeim, K. (2009). Influence of the familiarization with scratch on future teachers' opinions and attitudes about programming and ICT in education. *Acm SIGCSE Bulletin*, 41(3), 258-262. doi:10.1145/1595496.1562957
- Fidan, U. ve Yalçın, Y. (2012). Robot eğitim seti lego Nxt. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-8.
- Fridin, M. (2014). Storytelling by a kindergarten social assistive robot: A tool for constructive learning in preschool education. *Computers & Education*, 70, 53-64.
- Gülbahar, Y. (2018). *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hangün, M. E. (2019). *Robot programlama eğitiminin öğrencilerin matematik başarısına, matematik kaygısına, programlama öz yeterliğine ve STEM tutumuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Jeschke, S., Kato, A. & Knipping, L. (2008). The engineers of tomorrow: Teaching robotics to primary school children. In *Proceedings of SEFI Annual Conference 2008*. Dansk Center for Ingeniøruddannelse.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). *Data collection strategies in mixed methods research*. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Julià, C., & Antolí, J. Ö. (2016). Spatial ability learning through educational robotics. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(2), 185-203. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9307-2>
- Jung, S. E. & Won, E. S. (2018). Systematic review of research trends in robotics education for young children. *Sustainability*. 10(4), <http://doi.org/10.3390/su10040905>
- Kalelioğlu, F. (2015). A new way of teaching programming skills to K-12 students: Code. org. *Computers in Human Behavior*, 52, 200-210. doi:10.1016/j.chb.2015.05.047
- Kalelioğlu, F. ve Keskinliç, F. (2017). *Bilgisayar bilimi eğitimi için öğretim yöntemleri*. Y. Gülbahar (Eds), *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya*. (ss.155-182) içinde. Pegem.
- Karaahmetoğlu, K. (2019). *Proje tabanlı Arduino eğitsel robot uygulamalarının öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerileri ve temel STEM beceri düzeyleri algularına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Amasya Üniversitesi.
- Karaahmetoğlu, K., & Korkmaz, Ö. (2019). The Effect of Project Based Arduino Educational Robot Applications on Students' Computational Thinking Skills and Their Perception of Basic STEM Skill Levels. *Participatory Educational Research*, 6(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.17275/per.19.8.6.2>
- Karışan, D., & Yurdakul, Y. (2017). Mikroişlemci destekli fen-teknoloji-mühendislik matematik (STEM) uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin bu alanlara yönelik tutumlarına etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 37-52.
- Kasalak, İ. (2017). *Robotik kodlama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin kodlamaya ilişkin öz yeterlik algularına etkisi ve etkinliklere ilişkin öğrenci yaşantıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Kaya, M., Korkmaz, Ö., & Çakır, R. (2020). Oyunlaştırılmış robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(1), 54-70.
- Kaya, Z., ve Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.
- Koç, A. (2019). *Okul öncesi ve temel fen eğitiminde robotik destekli ve basit malzemelerle yapılan STEM uygulamalarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Koç-Şenol, A. (2012). *Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları: RoboLab* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.

- Kopcha, T., McGregor, J., Shin, S., Qian, Y., Choi, J., Hill, R. & Choi, I. (2017). Developing an integrative stem curriculum for robotics education through educational design research. *Journal of Formative Design in Learning*, 1(1), 31-44
- Korkmaz, Ö. (2016). The effect of scratch-and lego mindstorms Ev3-Based programming activities on academic achievement, problem-solving skills and logical-mathematical thinking skills of students. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 73-88.
- Korkmaz, Ö., Altun, H., Usta, E. & Özkaya, A. (2014). The effect of activities in robotic applications on students' perception on the nature of science and students' metaphors related to the concept of robot. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(2), 44-62.
- Korkmaz, Ö., Bahadır, A. ve Çakır, R., Erdoğan, F. U., & Çakır, E. (2019). Eğitsel robot setleri ile fen ve teknoloji dersi basit makinalar konusunun ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Stem beceri düzeylerine ve derse dönük tutumlarına etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 372-391. <https://doi.org/10.17943/etku.518215>
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Özden, M. Y. (2015). Bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeğinin (BDBD) ortaokul düzeyine uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 67-86.
- Koyunlu Unlu, Z., Dokme, I., & Unlu, V. (2016). Adaptation of the science, technology, engineering, and mathematics career interest survey (STEM-CIS) into Turkish. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 21-36, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.2>
- Küçük, S. ve Şişman, B. (2016). Birebir robotik öğretiminde öğretmenlerin deneyimleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 312-325. doi:10.17051/io.2017.12092
- Leonard, J., Buss, A., Gamboa, R., Mitchell, M., Fashola, O., Hubert, T. & Almughyrah, S. (2016). Using robotics and game design to enhance children's self-efficacy, stem attitudes, and computational thinking skills. *Journal of Science Education and Technology*, 25(6), 860-876.
- Luo, F., Antonenko, P. D. & Davis, E. C. (2020). Exploring the evolution of two girls' conceptions and practices in computational thinking in science. *Computers & Education*, 146.
- MEB. (2017). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mizanoor Rahman, S. M. (2020). Metrics and methods for evaluating learning outcomes and learner interactions in robotics - enabled stem education. 2020 IEEE/ASME *International Conference on Advanced Intelligent Mechatronics (AIM)*. Boston, MA, USA, 2103-2108. doi:10.1109/AIM43001.2020.9158900.
- Numanoğlu, M. ve Keser, H. (2017). Programlama öğretiminde robot kullanımı - mbot örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 497-515.
- Oluk, A. ve Korkmaz, Ö. (2018). Değişen Dünyada Eğitim. Pegem.
- Papadopoulos, I., Lazzarino, R., Miah, S., Weaver, T., Thomas, B., & Koulouglioti, C. (2020). A systematic review of the literature regarding socially assistive robots in pre-tertiary education. *Computers & Education*, 155, 103924. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103924>
- Rogers, C. & Portsmore, M. (2004). Bringing engineering to elementary school. *Journal of STEM Education*, 5(3), 17-28
- Rose, P., Beeby, J., & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129.
- Roussou, E. & Rangoussi, M. (2020). On the use of robotics for the development of computational thinking in kindergarten: Educational intervention and evaluation. *International Conference on Robotics in Education (RiE)*. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-26945-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26945-6_3)
- Strawhacker, A., & Bers, M. U. (2015). I want my robot to look for food: Comparing kindergartner's programming comprehension using tangible, graphic, and hybrid user interfaces. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(3), 293-320.
- Sırakaya, M., Alsancak Sırakaya & Korkmaz, Ö. (2020). The impact of STEM attitude and thinking style on computational thinking determined via structural equation modeling. *Journal of Science Education and Technology*, 29: 561-572. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09836-6>

- Şahiner, A., & Kert, S. B. (2016). Komputasyonel düşünme kavramı ile ilgili 2006-2015 yılları arasındaki çalışmaların incelenmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(9), 38-43.
- Talan, T. (2020). Eğitsel robotik uygulamaları üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 503-522. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342177>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Applied Social Research Methods Series (Vol.46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tuğtekin, U., Barut, E., & Kuzu, A. (2016). *Robotik sistemlerin deneysel öğrenme modeli bağlamında eğitimde kullanımı*. A. İşman, H.F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Eds), Eğitim teknolojileri okumaları. (ss. 515-534) içinde. Ankara: Tojet
- Türk, E. F., & Korkmaz, Ö. (2023). Eğitsel robot setleri ile gerçekleştirilen stem etkinliklerinin etkililiği: Deneysel bir çalışma. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 92-118.
- Weinberg, J. B. & Yu, X. (2003). Low-cost platforms for teaching integrated systems. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 4-6, Doi: 10.1109/MRA.2003.1213610.
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Phil. Trans. R. Soc. A*, 366: 3717–3725 doi:10.1098/rsta.2008.0118
- Wing, J. M. (2012). Computational thinking. Microsoft Research Asia Faculty Summit 2012. [https://www.microsoft.com/en-us/research/wp-content/uploads/2012/08/Jeanette\\_Wing.pdf](https://www.microsoft.com/en-us/research/wp-content/uploads/2012/08/Jeanette_Wing.pdf)
- Wood D. F. (2003). Problem based learning. *BMJ (Clinical research ed.)*, 326 (7384), 328–330.
- Yanış Kelleci, H. (2020). *Eğitsel robotik uygulamalarına dayalı stem eğitimi kapsamında öğretmen adaylarının eğitsel robotik tpab öz-yeterlik inançlarının bilimsel yaratıcılık ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, İ., ve Demir, S. (2014). Oyunlaştırma ve eğitim. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 655- 670. doi:10.14687/ijhs.v11i1.2765
- Yıldız Durak, H., Karaoğlan Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2018). Robot tasarımı etkinliklerinin programlama öğretiminde kullanılmasıyla ilgili ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 32-43.
- Yolcu, V. (2018). *Programlama eğitiminde robotik kullanımının akademik başarı, bilgi-işlemsel düşünme becerisi ve öğrenme transferine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Yolcu, V., ve Demirel, V. (2017). A review on the studies about the use of robotic technologies in education. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 127-139

### Extended Abstract

In light of the existing literature on educational robots, it is clear that employing educational robot kits in educational settings significantly enhances individuals' STEM capabilities, 21st-century skills, and academic success (Karaahmetoğlu, Korkmaz, 2019; Burbaite, Stuikeys, Damasevicius, 2013; Jeschke, Kato, & Knipping, 2008). These studies demonstrate that such skills can be rapidly acquired through the use of educational robots, albeit primarily within formal educational courses. The literature currently lacks investigation into the benefits of integrating educational robots into leisure activities, suggesting an untapped area of potential benefit worth exploring. This study, therefore, seeks to uncover the potential impacts of leisure-based educational robot activities on students' computational thinking abilities and their interest in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) careers. The research aimed to evaluate the effects of leisure time engagement with educational robots on students' computational thinking skills and their inclination towards careers in STEM fields. A mixed-method approach, integrating both qualitative and quantitative data, was adopted. The participant group comprised 33 students (19 girls and 14 boys) enrolled in a specialized course in Afyonkarahisar Province. The Lego Spike Prime Education Set was employed over a six-week period for the study's activities. The quantitative aspect involved a pretest-posttest design without a control group, while the qualitative part embraced a phenomenological research design. For quantitative data collection, the study utilized the Computational Thinking Scale by Korkmaz, Çakır, and Özden (2015) and the Interest Scale for Science, Technology, Mathematics, and Engineering Professions (FeTeMM-MYİÖ), adapted to Turkish by Koyunlu Ünlü, Dokme, and Ünlü (2016). Ten open-ended questions formed the basis of the qualitative data collection. Initially, quantitative data analysis was performed, supplemented



by qualitative data to bolster the findings. SPSS 25.0 software facilitated data analysis, starting with the Shapiro-Wilk test for data normality, followed by assessments of mean, standard deviation, independent sample t-tests, and Cohen's d values from parametric tests. The analysis concluded that engaging in leisure activities with educational robots significantly boosts students' total interest scores in STEM fields and their computational thinking skills, with a high effect size. This aligns with numerous studies in the literature where robotic sets have been shown to enhance computational thinking skills. For instance, Kaya, Korkmaz, and Çakır (2020) found that gamified educational robot activities improved students' computational thinking and reflective thinking skills for problem-solving. Kopcha et al. (2017) observed a notable increase in computational thinking skills among 5th graders following STEM activities with educational robots. Gülbahar (2018) and Korkmaz (2016) further highlighted the potential for educational robots to foster sub-dimensions of computational thinking skills and enhance problem-solving capabilities, respectively. Studies by Korkmaz et al. (2019) with 7th grade students demonstrated significant improvements in STEM skill levels following activities with the Lego Mindstorms EV3 robotic set, though results varied across different STEM subfields. Considering these findings, it is advisable for children to engage with educational robots not only within educational settings but also during their leisure time to further develop their computational thinking skills and foster a deeper interest in STEM disciplines.



## Dede Korkut Öyküleri'nde Kullanılan "İkna Etme" Teknikleri ve Ana Dili Öğretimine Katkıları

### "Persuasion" Techniques Used in Dede Korkut Stories and Their Contribution to Mother Tongue Education

Halil Erdem ÇOCUK \*

Helime KILIÇLI\*\*

#### Makale Bilgisi

Geliş: 05.12.2023

Kabul: 07.03.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1400381

#### Anahtar Sözcükler:

*Dede Korkut Öyküleri,  
iletişim  
ikna teknikleri,  
Türkçe öğretiminde  
ikna.*

#### ÖZET

İkna kavramı, insan hayatında her daim var olmuştur. İnsanlar, çevreyle kurdukları iletişim sürecinin birçoğunda, kişiler arası duygularında, düşüncelerinde, davranışlarında ve tutumlarında değişiklik oluşturabilmek için ikna becerilerinden faydalanırlar. Günlük hayatta aile bireyleriyle kurulan bir iletişimde, yaşanan bir problemin çözülmesinde, bir alışverişte ve daha birçok durumda ikna etmek ve ikna olmak, insanlar arası iletişimin temel öğelerinden biridir. İletişim için bu kadar önemli olan ikna, ana dili öğretimi açısından da ayrıca bir önem arz etmektedir. Türkçe öğretim programındaki dört temel dil becerisinden konuşma ve yazma kazanımları içerisinde ikna etme yer almaktadır. Bu nedenle bu çalışma, iletişim sürecinde kullanılan ikna tekniklerinin Türk kültürü ve dili açısından önemli bir eser olan Dede Korkut Öyküleri'ndeki kullanımını ve ana dili öğretimine katkılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında bir ölçün oluşmasını sağlamak için Deniz ve Tarakçı (2019) tarafından geliştirilmiş olan ikna teknikleri formu kullanılmıştır. Form, 76 ikna tekniğinden oluşmaktadır. Formda bulunan teknikler birer tema olarak değerlendirilmiş ve Dede Korkut Öyküleri bu temalar açısından taranmıştır. Dede Korkut Öyküleri'nde yer verilen ikna tekniklerinin taranmasının ardından gerçekleştirilen analize göre 76 ikna tekniğinden 41'inin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu durumda Dede Korkut Öyküleri'nin belirli ikna tekniklerini içerisinde taşıdığı ve bu tekniklerin Türkçe öğretiminde örnek olarak kullanılabilceği sonucuna varılmıştır.

#### Article Information

Submission: 05.12.2023

Acceptance: 07.03.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1400381

#### Key Words:

*Dede Korkut stories,  
Communication,  
persuasion techniques,  
persuasion techniques  
in teaching Turkish.*

#### ABSTRACT

Within the Turkish curriculum, the art of persuasion is highlighted within the learning objectives for speaking and writing skills, which are two of the four foundational language abilities. This study aims to explore the application of persuasive techniques in Dede Korkut Stories and their potential contributions to the teaching of the native language. The research employed document analysis, a qualitative research method, to investigate the presence and use of persuasive techniques in Dede Korkut Stories. This approach aligned with the study's objectives, organizing the data through document analysis criteria. A standard was established for data collection using a form that lists 76 distinct persuasive techniques. These techniques were treated as themes, and the stories were meticulously examined for their presence. Following the analysis of Dede Korkut Stories for persuasive techniques, it was found that 41 of the 76 listed techniques were utilized within these narratives. This discovery underscores the presence of specific persuasive techniques in Dede Korkut Stories, suggesting their utility as educational tools in the teaching of Turkish. This insight not only enriches our understanding of these historic tales but also highlights their relevance in contemporary education, particularly in fostering persuasive skills in native language instruction.

#### Atf İçin

Çocuk, H. E. & Kılıçlı, H. (2024). Dede Korkut Öyküleri'nde kullanılan ikna etme teknikleri ve ana dili öğretimine katkıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1),217-234. doi: 10.20296/tsadergisi.1400381

\* Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, [halilerdemcocuk@gmail.com](mailto:halilerdemcocuk@gmail.com), ORCID: 0000-0003-0027-4223.

\*\* Öğretmen, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, [helimekili32@gmail.com](mailto:helimekili32@gmail.com), ORCID: 0009-0005-4490-9755.

## GİRİŞ

İnsanların en önemli iletişim aracı dildir. Sosyal bir varlık olan insan, bilgi yayma, duyguları, düşünceleri, arzuları, ihtiyaçları iletme ve başkalarının duygu ve kavramlarını anlama girişimlerini göstermek için iletişim kurar (Yüksel, 2019). Dil sayesinde insanlar görüp duyduklarını, araştırdıklarını, tasarladıklarını söz ya da yazı ile anlatmaktadır. Konuşmadan sonraki en önemli iletişim aracı ise yazıdır. Hayatın her alanında yazarak iletişim kurmak, duygularımızı, düşüncelerimizi ve isteklerimizi ifade etmekte kullandığımız bir araçtır. Hem konuşmada hem de yazmada etkili iletişim için güçlü bir dil kavrayışı şarttır.

Engin ve Birol (2000) iletişimi, bilgi, duygu, düşünce ve tutumların davranış değişikliği meydana getirmek için paylaşılması olarak tanımlamaktadır. Dökmen (1995) ise iletişimi başkalarıyla kişisel etkileşimlerden grup tartışmalarına kadar mesajların oluşturulması, paylaşılması ve anlaşılması aşamalarını kapsayan geniş bir terim olarak ifade etmektedir. İletişimi gerçekleştirmekteki başlıca amaç, gönderilen mesajlarda alıcının tutum ve davranışlarını değiştirmektir (Tutar ve Yılmaz, 2023). İletişimin amacı ve etkisi üç kategoriye ayrılır: Yeni bir tutum oluşturmak, mevcut tutumun şiddetini değiştirmek veya onu geliştirmek (Kağıtçıbaşı, 2005; Mutlu, 1994).

Yaşanılan iletişim sürecinin birçoğunda insanlar, karşısında bulunan kişi veya kişilerin davranışlarında değişiklik oluşturmak için ikna etmeyi amaçlamaktadır (Yüksel, 1994). Bu amaç doğrultusunda dil becerileri aracılığıyla ikna edici iletişim kurmaktadır. İkna da iletişimin bir parçası olarak sayılabilmektedir. Kapferer (1978)'a göre ikna, davranışların, niyetlerin, duyguların, tutumların değiştirilmesine yönelik iletişim kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Kurdayıoğlu ve Yılmaz (2013) ise ikna etmeyi, sözcüklerle, resimlerle, farklı yöntemlerle, tekniklerle ve stratejilerle kişilerin inanç, düşünce, davranış, güdü, arzu ve isteklerini etki altına almak olarak ifade etmiştir. Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) "*bir konuda birinin inanmasını sağlama, inandırma, kandırma*" şeklinde tanımlanan ikna; inancı, tavırları, düşünceleri ve hatta eylemleri değiştirmeye ilişkin bir iletişim kurma sürecidir (Deniz, 2007). Yapılan tanımlar ve açıklamalar iletişim sürecinin ikna etme süreci olduğunu göstermektedir. İkna süreci konuşmacı-dinleyici veya yazar-okur gibi iki kişinin yer aldığı etkileşimli bir ortamda meydana gelmekte; kişilerden biri diğerini, kullandığı dilsel yöntemlerle ve yer aldığı iletişim ortamına göre attığı adımlarla ikna etme gayreti içerisinde bulunmakta ve belirlenen kimsede söylem olarak gerçekleşen, başka bir deyişle alıcının etki altına alındığı ikna etme sürecini oluşturmaktadır. Yani ikna etme, konuşmacı ve yazar karşısındaki kişinin başka bir deyişle dinleyici ve okuyucunun düşünce, duygu ve davranış biçiminde değişimin gerçekleşmesinin amaçlandığı etkileşimsel ve diyalektik bir süreç olarak önümüze çıkmaktadır. Türkkkan (2006) ise ikna etmenin amacının, alıcının tutumlarını istenen kalıba ve şekle sokmak olduğunu belirtmiştir.

İletişim unsuru olan dil ile ikna mühim bir etkileşim içerisindedir. İkna edici iletiler, vericiden alıcıya birçok farklı bileşen vasıtasıyla erişmektedir. Dil ise ikna edici iletilerin alıcıya erişimi için gerekli olan en önemli bileşendir. Bradac (1999), dilin sahip olduğu pek çok bileşen bulunmasına rağmen, dil için iki temel bileşen olduğunu ifade etmiştir. Bu açıklamaya göre dilin iki temel bileşeni yapısal ve işlevsel bileşenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Yapısal işlevler içerisinde dil ve dile ait olan faktörlerin aşamalı bir düzenlemesi mevcuttur. Söz edilen kısımlar içerisinde ses ve sözcük bilgisi, cümle dizimi, metinler ve anlatımlar bulunmaktadır. Dilin işlevlerini ise Blondell, Higgins ve Middlemiss (1982) çalışmasında, kişilerin yazmalarındaki ve konuşmalarındaki amaç, Van Ek ve Trim (1990) ise, insanların dil aracılığı ile gerçekleştirdiği fiil olarak tanımlamışlardır. Bu açıdan incelendiğinde alan yazında işlevsel dil öğretiminde, edinilen bilgilerin öğrenciler tarafından davranışlarına ve yaşantısına aktarıldığı ifade edilmektedir (Yalçın, 2012). Aynı zamanda kişilerin dil işlevlerini uygun durumlarda kullanıp sosyalleşeceği ya da sosyalleşme için dil işlevlerini uygun durumlarda kullanmak zorunda olduğunu dile getirmişlerdir (Deniz ve Çekici, 2021). Avrupa Konseyindeki birçok çalışmada dil öğretiminin çeşitli dil işlevlerini dikkate alarak hazırlandığı belirtilmektedir. Altı temel dil işlevi Avrupa Konseyindeki söz konusu çalışmalarda yer almaktadır. Bu dil işlevleri; bilgiyi araştırma ve açıklama işlevi, tutumları/ duyguları araştırma ve açıklama işlevi, ikna etme işlevi, sosyalleşme işlevi, iletişim sorunlarını önleme ve telafi etme işlevi, söylemi yapılandırma işlevi olarak belirtilmiştir. Avrupa Konseyinde gerçekleştirilen bu çalışmalar incelendiğinde (Green, 2012; Van Ek, 1975; Van Ek ve Trim, 1990a, 1990b, 2001;

Wilkins, 1973) bu altı temel işlevin oldukça kapsayıcı olduğu görülmektedir. Bu anlamda ikna etmenin de dilin işlevleri arasında olduğu görülmektedir.

İkna ile ilgili yapılan çalışmalar farklı bakış açıları ile çeşitlenerek bugüne kadar gelmiş, bugün de güncel içerikleri ile aktif bir halde sürdürülmektedir. İkna becerisi ilk olarak eski Yunanda doğumla birlikte gelen bir yetenek olduğu kabul edilirken, Aristoteles Retorik (The Art of Rhetoric) kitabında ikna becerisinin öğrenilebilir bir dil becerisi olarak belirtmesi ile ilk olmuştur. (Aristoteles, 2004; Mortensen, 2004; Parrish,1995). Aristoteles (2004), retorik sanatının özünün kanıtlanma ve inandırma olduğunu belirtmiştir. Aristoteles ikna edebilme becerisini üç ana bileşene bağlamaktadır; ethos, pathos ve logosdur. Ethos; konuşucunun güvenilir olması ve karakter yapısı, pathos; konuşmacının dinleyicilerini etkilemek için kullandığı duygusallık, logos ise; söz konusu içeriğin mantıklı olmasıdır. Buradan anlaşılacağı üzere ikna edici bir konuşmanın konuşmacısı; güvenilir, konuşma yapılacak olan kişilerin duygularını etkileyebilen, mantığa uygun ve nedensel olması gerekir (Graham, 2002). Süregelen çalışmalarda konuşmacıların dinleyicilerini, yazarların okuyucularını etkileyebilmek için ikna etme becerisinin çeşitli tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Yüksel (2003) çalışmasında, ikna sürecinin etkin gerçekleşmesi için ileti alıcının dikkatini çekecek nitelikte oluşturulmalı ve sunumu yapılmalıdır, şeklinde ifade etmiştir. Çünkü iletinin oluşturulma ve ifade edilme biçimi ikna iletişiminin önemini belirler.

Okurunu kendi düşüncesine katılmaya ikna etmek için çabalayan bir yazı, ikna edici yazı olarak kabul edilebilir. Çeşitli metin türlerinde ikna edici anlatıma yer verildiği görülmektedir. İkna edici anlatımlara el ilanı, makale, reklam, deneme, kitap raporları gibi türlerde rastlanılmaktadır (Önal, 2020). İkna edici yazıların odaklandığı asıl nokta okurunu ikna etmektir. İkna edici yazılarda düşüncelerin türlü olgusal bilgiyle desteklenmesi gerekmektedir. Hedeflenen kitleyi kendi düşüncelerine ikna edebilme başarılı olsun ya da olmasın, okuyucu işlenen konu hakkında çeşitli bilgilere sahip olacaktır (Labrecque ve Fernandes, 2006).

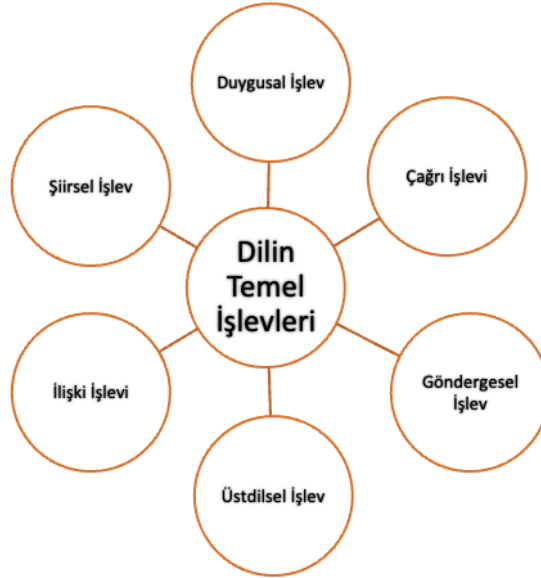
Alan yazında da ikna üzerine çeşitli çalışmalar mevcuttur. Deniz ve Tarakçı'nın (2019) "İkna Teknikleri Açısından Nutuk", Kara ve Emirhan (2023) "İkna Teknikleri Açısından Çocuk Dergileri: Mavi Kırılma ve Dama Dama PTT Çocuk Dergisi" bu çalışmalara örnek gösterilebilir. Söz edilen çalışmaların ortak noktası verilen eserlerde ikna tekniklerine ne oranda rastlandığıdır. Deniz ve Tarakçı (2019) Mustafa Kemal Atatürk'ün eseri olan Nutuk üzerinde ikna tekniklerinin hangilerinin bulunduğunu belirli 76 ikna tekniğinin listelendiği bir form üzerinden analiz ederek çalışmalarını tamamlamışlardır. Kara ve Emirhan (2023) ise; ele aldıkları Mavi Kırılma ve Dama Dama PTT Çocuk dergileri üzerinden çalışmalarını yürütmüşlerdir. Kara ve Emirhan (2023) söz konusu dergilerde çocukların duygu ve düşüncelerini etkileyen ikna tekniklerinin neler olduğunu 88 ikna tekniğinden oluşan liste kullanarak tespit etmişlerdir.

Türk edebiyatı için büyük önem arz eden Dede Korkut Öyküleri alanda farklı çalışmalara konu olmuştur. Örneğin çocuk eğitimi, değerler eğitimi, söz varlığı daha da bir çok başlığa yer verilmektedir. Bunlardan biri de ana dili öğretimindeki yeridir. Ülkemizde ana dilimizin temel becerilerini kazandırma sorumluluğu ise Türkçe öğretimine verilmiştir. Türkçe öğretiminde bu becerilerin kazandırılması metinler aracılığı ile yapılmaktadır. Çeşitli çalışmalar ile Dede Korkut Öyküleri'nin Türkçe öğretimindeki yeri incelenmiştir. Özbay ve Karakuş (2016) "Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi", Çatal (2009) "İlköğretim Türkçe Derslerinde Dede Korkut Hikâyeleri'nin Değerlendirilmesi", Demir Atalay (2016), Türkçe Eğitiminde Dede Korkut Hikâyeleri'nin Karakter Eğitiminde Kullanımı: Çalışma Yaprakları" adlı incelemeleri ile Türkçe eğitiminde Dede Korkut Öyküleri'nin yerini ve önemini ele aldıkları görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda, Dede Korkut Öyküleri'nin Türkçe eğitime katkılarında bahsedilmiş, dilin kültürün aktarımında büyük yeri olduğu ve Dede Korkut Öyküleri'nin Türk kültürünü yansıtan eserler arasında büyük öneme sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmada ise Dede Korkut Öyküleri'nde okuyucuyu ikna etme tekniklerinin neler olduğu araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Dede Korkut Öyküleri'nde bulunan 12 öyküde ve alana yeni çalışmalarla eklenmiş 13. öyküde bulunan ikna etme teknikleri incelenmiş, Türk edebiyatı açısından büyük önem arz eden bu öykülerin okurunu ikna açısından nasıl etkilediği alana kazandırılmaya çalışılmış ve ana dili eğitimi açısından önemi vurgulanmıştır.

## Dilin Temel İşlevleri

Dil temelde, kişiler arasındaki etkileşimi oluşturma ve anlamı inşa ederek paylaşma özelliği taşımaktadır. Teşekkür etmek, özür dilemek, amaç belirtmek, yalvarmak, yönlendirmek pazarlık etmek, inandırmak gibi dil işlevleri, iletişimin alt bölümlerini oluşturur. Yaşantımızda kişiler birtakım amaçlarla ikna edici iletiler verme ihtiyacı duymakta, bunun yanında gerek sosyal hayatlarında gerek farklı iletişim ortamlarında her gün ikna etme amacıyla oluşturulmuş dilsel kodlamalara ya da sözbilimsel araçlarla karşı karşıya bırakılmaktadır. Dili edinmek, özünde farklı işlevleri sergilemek anlamına geldiğinden iletişimsel yaklaşımda önce dilin taşımakta olduğu işlevler açık hâle getirilmeli, sonrasında bu işlevleri odak alan eğitim sunulmalıdır (Deniz ve Çekici, 2021). Bu bağlamda kişilerin ikna sürecinde pasif bir yerde olmaması için ikna edici anlatımda alıcı ve ifade edici dil gelişimi ile ilgili çalışmalara ana dil eğitimi içerisinde yer verilmesi önem arz etmektedir. İkna etmeyi iletişimsel yönüyle konu alan yaklaşımlara göre ikna, dilin ve iletişim kurmanın bir işlevi olmaktan ziyade iletişimin kendisi olarak adlandırılmıştır. Özodaşık (2012) yaptığı çalışmasında ikna etmek için kurulan iletişimin öğelerini kaynak, ileti, kanal ve alıcı olarak belirtmiştir. İletişim sırasında insan bazen kaynak bazen alıcı konumunda yer alabilir. Alan yazınında dil işlevleri ile adı en çok anılan Roman Jakobson'dur. Jakobson dilin işlevlerini açıklayabilmek için öncelikle iletişimin kurucu öğelerine değinmektedir. İletişimde yer verilen altı ögeyi; gönderici, alıcı, ileti, bağlam, kanal ve kod olarak belirtmiştir (Jakobson, 1960).

Jakobson'un belirttiği bu altı öge, dilin işlevlerinden hangisini bünyesinde barındığını belirtmekte önemli bir rol içermektedir. Jakobson (1960) dilin farklı bir işlevinin belirlenmesinde bu altı ögeye ayrı görev düşmekte olduğunu belirtmektedir. Yani iletişimin bileşenleri ile dilin işlevleri arasında bir belirlenme ilişkisi mevcuttur. Bugün de alan yazınında genel geçer olarak kabul edilen Jakobson tarafından belirlenen dilin altı temel işlevi bulunmaktadır (Huber, 2008). Bu altı temel işleve Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Jakobson'a Göre Dilin Temel İşlevleri

**Duygusal İşlev:** Belirlenmiş olan bir duygunun gönderici tarafından alıcıda bir izlenim oluşturmaya yönelik olarak ifade edilmektedir. Ünlemler ve ünlem cümlelerinin kullanımı ile beraber üzüntü, düş kırıklığı, öfke, sevinç vb. duyguların anlatılmasında kullanılan işlevdir (Toklu, 2011).

**Şiirsel İşlev:** Şiirsel işlevin yalnızca şiir türü ile sınırlandırılmaması gerekir. Sözel etkinliklerin hepsinde şiirsel işlev ile karşılaşılabilir. Şiirsel işlevin bulunduğu bildirimlerde genel olarak aliterasyon, sözcük tekrarlanmasından, uyaktan, alışık olmadığımız çeşitli bağdaştırmalardan, sözcüklerin, dizimlerin ve anlamların sapsmalarından faydalanılmaktadır (Toklu, 2011).

**İlişki İşlevi:** İletişim sürecinde; iletişimin kurulması, devam ettirilmesi ya da kesilmesi için alıcının ilgisini çekmek ya da ilgisini onaylamak adına kullanılan dilsel ifadelerin oluşturduğu kanala yönelik bir dil işlevidir.

**Üstdilsel İşlev:** Bu işlev, gönderici ve alıcının iletişim esnasında aynı kodu kullanıyor olup olmadıklarına veya aynı koddan benzer anlamları çıkarıp çıkarmadıkları kontrol edildiğinde meydana çıkmaktadır. Kodu dikkate alan bir işlevdir.

**Göndergesel İşlev:** İşaret edici veya bilişsel işlev olarak da isimler verilmektedir. Bağlama dairdir, bağlam burada dünya olarak ifade edilmektedir. Tüm nesne, kişi, varlık, olgu, olay dünyasını bağlama dair dil kullanımını içine almaktadır (Huber, 2008).

**Çağrı İşlevi:** Alıcıya yönelik bir işlev olmakla beraber seslenmelerde yer bulur. Emir verirken, yönlendirirken ve dikkat çekmede dilin çağrı işlevine yer verilir. Bir kişiyi bir konuya inandırmayı hedefleyen bildirilerde yer verilen bir işlevdir (Toklu, 2011).

Jakobson kendinden önce yapılmış çalışmalardan da faydalanarak düzenli bir dil işlevleri sınıflandırılması oluşturmuştur ve bu görüşleri günümüz dil işlevleri çalışmasında dahi yer almaktadır. Dil işlevleri üzerine yapılan çalışmalar yalnızca Jakobson ile sınırlı kalmamıştır. Aynı dönem içerisinde çalışmalarını sürdüren M.A.K. Halliday'dır. Halliday ilk çalışmalarında üç temel dil işlevinden bahsederken daha sonraki çalışmalarında yedi başlıktan bahsetmektedir. Halliday (1973) bu başlıkları şöyle sıralamaktadır; dilin araçsal işlevi, düzenleyici işlevi, etkileşimsel işlevi, kişisel işlevi, bulgusal işlevi, düşleme işlevi ve temsil işlevi bulunmaktadır.

Halliday'ın sınıflandırması ile birlikte Austin ve Searle'ün geliştirdiği söylem kuramı dilin işlevleri araştırmalarına yeni bir bakış kazandırmıştır. Austin beşli dil işlevleri sınıflaması ile dilin işlevlerini belirtmektedir. Austin'ın öğrencisi olan Searle hocasının görüşlerini eleştirerek söz edimleri kuramını geliştirip daha ayrıntılı dilin işlevleri listesini oluşturarak alana katkıda bulunmuştur. Searle (2011), beş tür dil işlevinden bahsetmektedir. Bunları; kesinleyiciler, yönelticiler, sorumluluk yükleyiciler, dışavurucular ve beyanlar olarak sınıflamaktadır. Searle hocası Austin'ın filleri sınıfladığını eleştirerek fillerin sınırsız işlevlerinin de tanımlanabileceğini belirtmiştir.

Jon Blundel, Jonathan Higgens, Nigel Middlemis belirledikleri dil işlevlerini "Function in English"(1982) adlı kitapta dört ana başlık altında 140 dil işlevi listelemişlerdir. Blundel, Higgens ve Middlemis (1982), dil işlevlerinin başlıklarını; temel işlev birinci işlev olarak ele alınmış, bilgisel işlev, tutumsal işlev ve eylemsel işlev ise üç alt başlık şeklinde ifade edilmiştir. Dil işlevleri ile ilgili çalışmaların günümüze kadar devam ettiği ve hala devam etmekte olduğu alan yazınında mevcuttur. Dil işlevleri listesinin oluşturulduğu alan yazın incelendiğinde ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmalar arasına Avrupa Konseyinde yapılan çalışmalarda listelenmiş olan dil işlevleri de girmektedir. Van Ek ve Trim'in (2001) de dil işlevleri listesi incelendiğinde Avrupa Konseyi tarafından geçmiş yıllardaki listelerle benzerlik olduğu ortaya konulmuş ve 2001'de de tekrar altı temel dil işlevi bulunmaktadır. Bunlar;

- a) Bilgiyi araştırma ve açıklama işlevi
- b) Tutumları keşfetme ve ifade etme işlevi
- c) Eylem planlarını yönetme ve karar verme (ikna etme) işlevi
- d) Sosyalleşme işlevi
- e) Söylemi yapılandırma işlevi
- f) İletişimi sağlama alma ve telafi etme işlevi olarak sıralanmaktadır.

Deniz ve Çekici (2021), çalışmalarında dil işlevlerini gösteren bir liste hazırladıkları görülmekte ve bu liste incelendiğinde ikna etme ve sosyalleşme işlevleri arasında yakından bir ilişki olduğu görülmektedir. Deniz ve Çekici (2021) ikna etme işlevini 9 kategoride sıralamaktadır: Talep etme/ isteme, Teklif etme/ önerme, Yol gösterme, Söz/ güvence verme, Tehdit etme, Kabul etme/ onaylama, Reddetme, Kabul/ret konusunda tereddüt etme, Yasaklama olarak belirtmiştir. Aynı zamanda ilk 3 kategorinin kendi içerisinde alt işlevleri olduğu da burada mevcuttur. Talep etme/

isteme kategorisinin alt işlevleri: Rica etme, Emir/talimat verme, Sipariş etme, Pazarlık etme, Danışma/akıl isteme, İzin isteme, Acil durumlarda yardım isteme, Yalvarma, Dilenme, Dua etmedir. Teklif etme/önerme kategorisi alt işlevleri: Yardım etmeyi teklif etme, Beraber bir şey yapmayı teklif etme, İkrâm etme, Davet etmedir. Yol gösterme kategorisinde ise alt işlevler; Tavsiye etme, Nasihat etme/öğüt verme, Teşvik etme/ yüreklendirme, Uyarma/ikaz etmedir. Özetle dil işlevleri üzerine yapılan çalışmalar çok eskiye dayanmakla beraber günümüze kadar gelmektedir. İnsan dil aracılığı ile öğrenirken, öğretirken, bilgi alışverişinde bulunurken, duygu ve tutumlarını ifade ederken, karşısındakini bir düşünceye inandırmaya çalışırken, sosyal hayatında iletişim kurarken, iletişim sorunlarını önlemek ve varsa yanlış anlamaları telafi etmek için dilin işlevlerini kullanmaktadır. Dil işlevleri iletişim süreci içinde ortaya çıkar ve söz sırasında üretilir. Başka bir deyişle dil işlevi iletişimin temelini oluşturmaktadır.

### **İkna Etme ve Teknikleri**

İnsan davranışında değişiklik yapabilmek için öncelikle insanı anlamak gerekir. İnsanı anlayabilmek için geliştirilen alan ise psikoloji bilimidir. Cialdini, İknanın Psikolojisi (2006) ve İnsanları Etkileme Yolları (2006) adı ile Türkçeye çevrilen eserlerinde, insanın davranışlarında yönlendirme yapabilmek için temelde bulunan psikolojik etmenleri, yani birisinin başka bir kişide isteklerine evet demesinin nedenlerini araştırmış ve uyma psikolojisini destekleyen ikna etme tekniklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Üç yıl sürmüş olan araştırma sonucu profesyonel etkileyici kişilerin kullanmış olduğu binlerce taktik içerisinde altı temel sınıfta toplamıştır. Bunlar; karşılıklı bulunma, tutarlılık (aldanmışlık), toplumsal kanıt, sevgi, otorite, kıtlık (azlık)dır. Bu ilkelere ek olarak Hogan (2007) çalışmasında karşıtlık ilkesini eklemiştir. Temel kaynaklarda ikna ile ilgili yer verilen bu ilkelere uzlaşma prensibi de eklenmiştir (Rinke, 2003). Cialdini, Hogan ve Rinke'nin kişinin davranışlarında değişiklik oluşturmak için psikolojik etkilere dayandırarak oluşturduğu bu ilkeler, ikna etmek için kullanılan birçok tekniğin temelini oluşturmaktadır.

İletişimin bir parçası olan ikna; duruma, amaca, zamana, alıcıya, mekâna, iletiye ve ikna basamaklarına göre verilen ilkeler altında değişik ikna teknikleri kullanılır. İletişim becerisi bu tekniklerin kullanımında büyük etkiye sahiptir. İkna edici iletişimde çeşitli birçok tekniğe yer verilmektedir. Hogan (2007), Hogan ve Speakman (2012) iki kitapta, iletişimde ikna edici çalışmalarını inceleyerek bu çalışmalarda yer verilmiş olan ikna tekniklerini derlemişlerdir. Bunlara örnek olarak;

\*Uyum sağlayın

\*Taklit edilmeye yöneltecek girişimlerde bulunun

\*Hediye verin

\*Kusurlarınızı itiraf etmekten çekinmeyin

\*Yardımcı ve paylaşımcı olun

\*Karşınızdakilere saygı gösterin

\*Net ve kesin ifadeler kullanın vb. gibi birçok genel teknikler sunulmaktadır.

Bu genel ikna tekniklere ilave olarak Hale ve Whitlam (1997) Rocha (2003: akt. Karadoğan, 2003) tarafından uygulamaları ile verilmiş olan ikna teknikleri de bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak ise;

\*Mesajlarınızı belirli aralıklarla tekrar edin

\*Kazanacakları şeyler konusunda olumlu hayaller kurmalarını sağlayın

\*Karşınızdaki kişiye kendi fikir ve değerlerinizin aynı yönde olduğunu belirtin

\*Konuyla ilgili kişisel düşünce ve tecrübelerinizi anlatın

\*Önce kendinize güvenin

\*Konuşmalarınızı ilgi çekici hale getirin vb. gibi ikna edici tekniklere yer verilmiştir.



Verilen bu tekniklerin ilgili oldukları alanlara göre değişiklik göstererek kullanıldığı alan yazınında yapılan çalışmalarda mevcuttur.

### **Türkçe Öğretim Programlarında İkna Etme**

Etkili iletişimin vazgeçilmez bir unsuru olan ikna, Türkçe öğretim programında da yerini almıştır. İkna sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarına katkı sağlamaktadır. Deniz (2007)'e göre, ikna etmenin amacı eğitimde öğrencilerin orta seviyede ve uzun süreli olarak ikna edilmesidir böylelikle öğreneni hayata hazırlamaktır. Temel becerilerden olan konuşma ve yazma karşındaki hedef kitleye duygu, düşünce vb. anlatımı için kullanılmaktadır. İki temel becerinin kazanımlarına millî eğitim müfredatında yer verilmiştir.

Türkçe dersinin temel beceri alanlarından biri olan konuşma; kişinin düşünce, duygu ve arzularını anlaşılır bir şekilde sözlü olarak ifade etmesidir. Sözlü iletişim kurmanın temelini konuşma ve dinleme becerileri oluşturmaktadır. Türkçe dersleri, temel eğitimden başlayarak konuşma becerisi etkinlikleri içinde ikna etme becerisinin gelişmesine de odaklanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ikna edici konuşma; dikkat çekme, anlamayı sağlama, inandırma, tekrarlama ve isteneni açıklama aşamalarından oluşan bir konuşma stratejisi/teknigi olarak tanımlanmaktadır. 2009 programında 3, 4 ve 5. sınıfların konuşma öğrenme alanında 'ikna edici konuşur' kazanımı tür, yöntem ve tekniklere uygun olarak konuşma altında yer verilmiştir (MEB, 2009). 2018 1-8 Türkçe Öğretim Programı'nda ise konuşma kazanımlarından 'konuşma stratejilerini uygular' kazanımı ile güdümlü, yaratıcı, ikna etme, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması ile ikna etme becerisine katkı sağlanır (MEB, 2018).

Türkçe dersinin temel becerilerinden olan yazma becerisinde ise ikna etme yine yazma yöntem, tekniği olarak ele alınmıştır. 2009 Türkçe Öğretim Programı'nda 3, 4 ve 5. sınıfların öğrenme alanı olan yazma tür, yöntem ve tekniklere uygun olarak 'ikna edici yazılar yazar' kazanımına yer verilmiştir (MEB, 2009). Her sınıfa ait ikna etme üzerine etkinlik örneği yazma becerisi için verilirken konuşma becerisi için etkinlik örneğine programda yer verilmemektedir. İlköğretimin ikinci kademesi eğitim öğretim programı incelendiğinde ikna edici yazma konusunda yeterli olmadığı görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde ikna edici metin türü olarak da gerekli önemin verilmediği görülmektedir. Birçok ülkenin ana dil öğretim programına bakıldığında ikna edici yazmaya yer verilirken ülkemizde aynı değeri görmediği görülmektedir. İncelenen çalışmalarda (Okur, Süğümlü, Göçen, 2013) başka eğitim sistemleri içinde (Avusturalya) ikna etme bir metin türü olarak belirtilirken Türkçe eğitim- öğretim programı içerisinde metin türü olarak yer almamaktadır. Özetle MEB 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (1-5. sınıflar) üçüncü sınıftan itibaren "ikna edici konuşma yapar" ve "ikna edici yazılar yazar" kazanımlarına yer verilmiştir. Güncel olan 2019 programında ise ikna edici konuşma yalnızca konuşma stratejisi hâlinde sekizinci sınıf seviyesinde karşımıza gelir. İkna edici yazmaya 2019 programında yer verilen bir kazanım olmadığı gibi ikna edici yazma için bir vurgulamada da bulunmamaktadır. İkna edici konuşmalara, yazmalara ve metinlere diğer ülkelerde verilen önem göz önüne alındığında, Türkçe öğretimi programında ikna edici becerilere daha çok vurgu yapılması gerektiği söylenilebilir.

### **Dede Korkut Öyküleri ve Eğitimsel Değeri**

Her topluluğun kendisi ile bütünleştiği, kültürel ve millî yapısını yansıtmakta olan eserleri mevcuttur. Bu eserlerde halkbilimi, tarih, sosyoloji, coğrafya, etnografya, dil gibi değişik alanlarla ilgili kültürel yansılar ve bilgilere yer verilmektedir. Türk kültürünün bu özelliklerini içinde bulunduran eserlerinden biri de Dede Korkut Öyküleri'dir. Sözlü kültür zamanında dilden dile aktarılan sonrasında ise yazıya geçirilen bu eser içerik ve dil açısından edebiyatımızın değerli bir parçasıdır.

Dede Korkut Öyküleri'nin yazılı olan nüshasından başka sözlü olarak günümüze kadar aktarılan varyantları da bulunmaktadır (Gökyay, 1973). Bey Böyrek ismi ile bilinen Bamsı Beyrek ile Banı Çiçek Boyu ve Deli Dumrul Boyu sözlü varyantlar arasındadır. Dede Korkut Öyküleri, 12 öyküden oluşmaktadır ve öykülerden önce bir mukaddime ile başlangıç yapmaktadır. Yapılan son

araştırmalara göre Bursa Nüshası olarak yeni varyantın bulunması ile 13. öykü bu öyküler arasına dâhil olmuştur. Bu öyküler;

#### Mukaddime

1. Dirse Han Oğlu Boğaç Han
2. Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı
3. Kam Büre Bey'in Oğlu Bamsı Beyrek
4. Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Olduğu
5. Duha Koca Oğlu Deli Dumrul
6. Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı
7. Kazılık Koca Oğlu Yiğenek
8. Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü
9. Begil Oğlu Emren
10. Uşun Koca Oğlu Seğrek
11. Salur Kazan'ın Esir Olup Uruz'un Çıkardığı
12. İç Oğuz'a Dış Oğuz Asi Olup Beyrek'in Öldüğü
13. Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi, olarak yer almaktadır.

Dede Korkut Öyküleri eğitimde kültürel gelişime, dil gelişimine, sosyal gelişime ve tarih bilgisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Türk kültür dünyasının önemli yapıtlarından biri olan Dede Korkut Öyküleri; dilden edebiyata, tarihten coğrafyaya, gelenek görenekten atasözlerine birçok alana kaynak gösterilebiliyor olması, yapıta çok büyük değer kazandırmaktadır (Karaşah, 2006). Ergin (2003) ise Folklor araştırmacısı olan Fuat Köprülü'nün "Bütün Türk edebiyatını terazinin bir gözüne, 'Dede Korkut Öykülerini' diğer gözüne koysanız yine Dede Korkut ağır basar." düşüncesine katıldığını belirterek Dede Korkut Öyküleri'nin edebiyatımızdaki değerine dikkat çekmiştir.

Eğitim programlarında Dede Korkut Öyküleri, edebi, tarihi ve kültürel değerleri akseden millî bir destan niteliği taşımakta ve özellikle rol model olacak kişileri, kahramanlar aracılığı ile pek çok kültürel değerlerin nakledilmesinde kullanılabilir (Yalçın ve Şengül, 2004). Ergin'in (1989) Dede Korkut Öyküleri için söylediklerinden yola çıkarak Dede Korkut Öyküleri çocukların Türk milletinin ruhunu ve kafa yapısını tanımasını sağlayacak yapıda bir eser olduğu iddia edilebilir. Türk mitolojisi açısından Dede Korkut Öyküleri ise Türk ulusunun geçmişini açıklayan ve gelecek için ideal insan tiplerini sunan bir töre kitabıdır. Toplum için örnek gösterilen bu kahramanların yaşadıklarını belirleyen ve açıklayan Türk töresidir (Duymaz, 2000).

Toplumlarda eğitimin temel görevlerinden biri, toplum mirası olan kültürün devamlılığını sağlamaktır. Bu mirasın her neslin kültür rezervi sürecini önceki neslin bıraktığı yerden teslim alıp sürdürebilmesi ve o toplumun değerlerinin yetişen nesle öğretilmesi yolu ile gerçekleştirilebilir (Baydar, 2009) Dede Korkut Öyküleri gibi eserlerin eğitimde kullanılmasının çok büyük önem taşıyor. Dede Korkut Öyküleri'nin yüzyıllarca süredir değer ve kültür taşıyıcısı olarak görülmesi eğitim öğretim ortamlarında da yararlanması gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Öğretim etkinliklerinin metinlerden hareketle gerçekleştiği Türkçe derslerinde özellikle bu öykülerin kullanılması değer eğitimi ve kültürel aktarım açısından gerekli görülmektedir. Türkçe dersi öğretim programında belirtilen millî ve manevi değerlerin kazandırılmasına dair genel amaçların ve örtük kazanımların yerine getirilebilmesi Dede Korkut Öyküleri ile gerçekleştirilebilir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Verilerin toplanması nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelenmesi, araştırması hedeflenmekte olan olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç gereçlerin çözümlenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre Dede Korkut Öyküleri araştırmanın hedefi doğrultusunda ele alınan ikna teknikleri bakımından taranmış, doküman incelenmesi niteliklerine göre toplanan veriler düzenlenmiştir.

### Veri Toplama

Araştırma verilerinin toplanmasında bir ölçün oluşmasını sağlamak için Deniz ve Tarakçı (2019) tarafından geliştirilmiş olan ikna teknikleri formu kullanılmıştır. Formda 76 ikna tekniğine yer verilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak bu form Dede Korkut Öyküleri'nde bulunan ikna tekniklerinin genel görünümünün sistematik olarak kaydedilmesine fayda sağlamıştır.

### Veri Analizi

Araştırmada nitel veri analizlerinden doküman incelemenin içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan 76 ikna tekniğinden oluşan formda her teknik bir temayı karşılamaktadır ve Dede Korkut Öyküleri bu temalar doğrultusunda taranmıştır. Tarama sırasında öykülerde yer alan her bulgu ilgili olduğu temanın altına bir kod olarak yazılmıştır. Tarama sonucunda elde edilen her bir tekniğin ilgili temanın altına yazılması ile Dede Korkut Öyküleri'nde yer alan ikna tekniklerinin genel görünümüne erişilmiştir.

## BULGULAR ve YORUMLAR

Dede Korkut Öyküleri'nde araştırmada konu olan 76 ikna tekniğinden 41'i kullanılmıştır. Dede Korkut Öyküleri'nde yer alan ikna etme tekniklerinin genel görünümü Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Dede Korkut Öyküleri'ndeki ikna etme tekniklerinin genel görünümü

Sıra No	Tekniğin Adı	Var	Yok
1	Bilimsel Kanıt		*
2	Duygusal Kanıt	*	
3	Ahlaki Kanıt	*	
4	Uyum	*	
5	Empati Kurma	*	
6	Hediye Vererek Ortaklık Kurma	*	
7	Kusur, Hata Belirtme	*	
8	Zayıf ve İnsani Yönünü Belirtme		*
9	Yardımcı ve Paylaşımçı Olma	*	
10	Az Söz Verip Çok İş Yapma		*
11	Ortak Düşman, Ortak Sorun Yaratma	*	
12	İddia ve Bilgilerle Şaşırtma		*
13	Saygı Gösterme	*	
14	İnsanlara Onlara Benzeyen İnsanların Hikâyesini Anlatma		*
15	Kendi Hayatından Hikâyeler Anlatma, Örnekler Verme	*	
16	Alçak Gönüllü Olma		*
17	Net ve Kesin İfadeler Kullanma		*
18	Hızlı, Kolay ve İyi Çözümler Üretmek Uygulama	*	
19	Sözde Sorular Sorma	*	

20	Karşısındaki Değer, İhtiyaç, Tutumlarını ve Onu Motive Edecek Unsurları Bilme	*
21	Kıtlık	*
22	Tutarlılık	*
23	Bilinmeyenle Bilinenle Bağlantı Kurarak Anlatma	*
24	Konuyu Daha Önceki Konularla İlişkilendirme	*
25	Aktarılan Bilginin Günlük Yaşamda Nasıl, Nerede Kullanılacağını Belirtme	*
26	Anlatılanı Güncel Bir Konuyla İlişkilendirme	*
27	Mesajda Zıtlıklardan Yararlanma	*
28	Karşıdakine Bir Grubun Parçası Olduğunu Hissettirme	*
29	Sosyal Kanıt	*
30	Sonuca Odaklanıp Kafada Canlandırma	*
31	Önce Amacı, Sonra Amaca Götürecek Planı Belirleme	*
32	Planladıklarıyla İlgili Olumlu Beklenti İçinde Olma	*
33	Engeller Karşısında Hedefi Değiştirmeden Farklı Yollar Kullanma	*
34	Seçenek Sınırlama	*
35	Üçlü Yapılar	*
36	Karşıdakine Olumlu İş Yaptırıp Onu Sürece Katma	*
37	Sebeplerin Kullanılması	*
38	Rica, Nezaket ve Teşekkür İfadeleri Kullanma	*
39	“Bildiğiniz gibi” İfadesini Kullanma	*
40	Hırslı Olma	*
41	İyilik Yapıp Kendine Borçlu Hissettirme	*
42	Kazanacakları Konusunda Olumlu Hayaller Kurdurma	*
43	Tekrar	*
44	Özet	*
45	Sorulara Yeterince Açıklayıcı Cevap Verme	*
46	Karşıdaki Soru Sormasına Fırsat Verme	*
47	Övgü	*
48	Beklenen Davranışlar Konusunda Açıklama ve Tarif Verme	*
49	Korku Çekiciliği	*
50	Karşısındaki Öğrenme Kanalını Tespit Edip Buna Göre Konuşma	*
51	Demagoji Yapma (Muğlak Konuşma)	*
52	Müzik	*
53	Kanıtların Kimseyi Yanıldığını Kabul Etmek Zorunda Bırakmaması	*
54	Önce Duyguya Sonra Mantığa Seslenme	*
55	Kanıtların Kesinliğe Dayanması	*
56	Zamanı Dikkatli Kullanarak Kişilerin Sabırlarını Zorlamama	*
57	Kişinin, İkna Etmek İsteddiği Konuyla İlgili Kendine Güveninin Tam Olması	*
58	Rahatça Anlaşılabilir Cümleler Kurma	*
59	Anlamı Açıkça Verebilecek Kelimeler Kullanma	*
60	Kişisel İfadeler Yerine Genel İfadeler Kullanma	*
61	Konuşmaya Başlarken Eleştiri, Emir Kullanmama	*
62	Hazırlık Yapma	*

63	Konuşma Planını Belirtme	*
64	Farklı ve Zengin Materyaller Kullanma	*
65	Geri Bildirim Alma	*
66	Karşdakini Küçük Düşürücü Sözler Kullanmama	*
67	Merak Uyandırma	*
68	Anlatılan Konuyla İlgili Dinleyicilerin Harekete Geçmeye İstekli Olmasını Sağlama	*
69	Güvenilir Olma	*
70	Kendine Güvenme	*
71	Dürüstlük	*
72	Samimiyet	*
73	Açıklık	*
74	Birikim	*
75	Dedikodu Yapmama	*
76	Alanında Uzman Olma	*

Araştırmanın bu kısmında, çalışmanın bulgularını somutlaştırmak amacıyla Dede Korkut Öyküleri'nde var olduğu tespit edilen bazı ikna etme tekniklerinin dilsel görünümüne yer verilmiştir.

### Duygusal Kanıt

Davranışların ve düşüncelerin bazılarının altında duygular vardır. Bunun için iletişimde ikna etmede işe koşulan kanıt türlerinden biri duygusal kanıttır. İkna edici iletişimde vericinin, iletisine duygusal ifadeler katması alıcıyı etkilemektedir (Can, 1991). Çoğu kişinin tutumunu belirleyen etkenler, mantık ve akıldan çok, şahsi ve duygusal (kızgınlık, sevinç, cesaret, namus vb.) faktörlerdir (Kirschner, 1994). Bu nedenle duysal kanıtlara yer verme insanları ikna ederken kullanılan bir yoldur. Dede Korkut Öyküleri'nde de birçok kısımda duygusal kanıtlara yer verilmektedir:

Bay Büre Bey dedi: Han Kazan, nice ağlamayayım, nice dövünmeyeyim, oğuldan nasibim yok, kardeşten kaderim yok. Allah Teala beni lanetlemiştir. Beyler, tacım, tahtım için ağlarım. Bir gün gelecek düşüp öleceğim, yerimde yurdumda kimse kalmayacak dedi.

Kazan dedi: Maksudun bu mudur?

Bay Büre Bey dedi: Beli, budur. Benim de oğlum olsa Han Bayındır'ın karşısına geçse dursa, kulluk eylese, ben de baksam sevinsem, kıvansam, güvensen dedi.

Böyle deyince Büyük Oğuz beyleri yüzlerini göğe çevirdiler, el kaldırıp dua eylediler. Allah Teala sana bir oğul versin dediler. O zamanda beylerin alkışı alkış, kargışı kargış idi. Duaları kabul olurdu (Çakan, 2023-Kam Büre Bey'in Oğlu Bamsı Beyrek s. 43-44).

### Ahlaki Kanıt

Toplum geleneğinin ve din kurallarının kişiler üzerinde bıraktığı etki ile gerçekleştirilen ikna etme tekniği ise ahlaki kanıttır. İnsanlar mevcut olan inançlarına karşı öne sürülen görüşlere anında tepki verirler (Hogan ve Speakman, 2012). Toplum içerisinde yer verilen konukseverlik, büyüğe saygı vb. gibi geleneksel durumlarda ahlaki kanıt tekniği içerisinde yer almaktadır. Dede Korkut Öyküleri'nde din ile ilgili ve toplumsal geleneklerle ilgili durumlarla sıklıkla karşılaşmaktadır:

Uruz der:

...

Bu ne sözdür?

Sakın kadın ana benim üzerime gelmesin

Benim için ağlamayasın  
 Ko beni kadın ana çengele vursunlar  
 Ko betimden çeksınler  
 Kara kavurma etsınler  
 Kırk bey kızının önüne iletınler  
 Onlar bir yediğinde sen iki ye  
 Seni kafirler bilmesınler, duymasınlar  
 Ta ki sası dinli kafirin döşeğine varmayasın  
 Kadehini sunmayasın  
 Atam Kazan'ın namusunu kirletmeyesın sakın dedi (Çakan, 2023-Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı s.35).  
 ...  
 Sen sağ ol kadın ana, babam sağ olsun  
 Bir benim gibi oğul bulunmaz mı olur dedi (Çakan, 2023-Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı s. 36).

### Sosyal Kanıt

İnsan içinde bulunduğu toplumun inançlarından, değerlerinden, davranışlarından ve tutumlarından etkilenir, bu özellikleri kendi yaşamında da eyleme döker. Sonuç olarak insanlar, toplumun çoğunluğuna bakarak davranış gösterme yönelimindedir ve bu durum kişileri ikna edebilmede sosyal kanıt olarak ele alınır. Dede Korkut Öyküleri'nde de Türk boylarının toplumsal yaşantıları aktarıldığı için sosyal kanıt ikna tekniği çoğunlukla görülmektedir:

Dedem Korkut gelsin, bu oğlana ad koysun, yanına alıp babasına varsın, babasından oğluna beylik istesin, taht alıversin dediler. Çağırdılar Dedem Korkut gelir oldu. Oğlanı alıp babasına vardı. Dede Korkut oğlanın babasına söylemiş, görelim hanım ne söylemiş.

Söyler:

Hey Dirse Han! Oğluna beylik ver, taht ver, erdemlidir  
 Boynu uzun bedevi at ver, biner olsun, hünerlidir  
 Ağlından tümen koyun ver bu oğlana, şişlik olsun, erdemlidir.  
 Develerden kızıl deve ver bu oğlana, yüklük olsun, hünerlidir  
 Altın başlı otağ ver bu oğlana, gölge olsun, erdemlidir  
 Omzu kuşlu cübbe ver bu oğlana, giyer olsun, hünerlidir  
 Bayındır Han'ın ak meydanında bu oğlan cenk etmiştir. Bir boğa öldürmüş senin oğlun, adı Boğaç olsun. Adını ben verdim, yaşını Allah versin dedi (Çakan, 2023-Dirse Han Oğlu Boğaç Han s.13).

### Ortak Düşman, Ortak Sorun Yaratma

İkna etme sürecinde kişilerin ortak noktalarının bulunması ikna edilecek olan kişi üzerinde olumlu etki oluşturmakta ve ikna olma sürecini hızlandırmaktadır. Ortak bir düşmana karşı olmak ve ortak bir sorunun çözümü için ikna edilme tekniği Dede Korkut Öyküleri içinde de mevcuttur:

Altı yüz kafir dahi benim üzerime geldi. İki kardeşim şehit oldu. Üç yüz kafir öldürdüm, gaza eyledim. Semiz koyun, arık toklu senin kapından kafirlere vermedim. Üç yerden yaralandım, kara başım bunaldı, yalnız kaldım, suçum budur dedi (Çakan, 2023-Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı s.32).

...

Çoban böyle deyince Kazan'a kahr geldi, aldı yürüyüverdi. Çoban dahi Kazan'ın ardından yetişti. Kazan döndü baktı: Oğul çoban, nereye gidersin dedi.

Çoban söyledi: Aşam Kazan sen evini almaya gidersin, ben de kardeşimin kanını almaya giderim dedi.

Böyle deyince Kazan söyledi: Oğul Çoban Karnım açtır, hiç nesnen var mıdır yemeye dedi.

Çoban söyledi: Beli ağam Kazan, geceden bir kuzu pişirmişt看, gel bu ağaç dibine inelim, yiyelim dedi. İndiler çoban dağarcığı çıkardı, yediler (Çakan, 2023-Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı s.33).

...

Bu sırada, Kazan'ın askerleri arasında olan Lala Kılbaş adındaki Kazan'ın Lalası işitti ki, Kazan yalnız başına av yerinde kalmış. Bunu öğrenir öğrenmez yerinde duramadı, Kazan'ın ardınca gitti.

...

Kazan, ejderha ile dövüşmeye niyetlendi. Tam bu sırada dönüp, arkasına baktı. Lala Kılbaş'ı arkası sıra hazır gördü. Lalası ile görüşüp onun fikrini sordu:

"Canım Lala, bu tepe gibi yatan ejderhayı görür müsün? Bu ejderhanın üstüne varalım mı, yoksa yan tarafından sessizce savuşup, kaçalım mı? Bu konudaki fikrin en iyisi nedir?" (Ekici, 2019- Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi s.54-55).

### Beklenen Davranışlar Konusunda Açıklama ve Tarif Verme

İkna etme sürecinde kişiler, kendisinden beklenen davranışı tamamen anlamak isterler. Nitekim ortaya konulması istenilen davranışın açık bir şekilde tarif edilmesi kişinin zihninde oluşacak karmaşıklıkları önleyecektir. Dede Korkut Öyküleri'nde ikna edebilmede kullanılan, beklenen davranışların açıklanması ve tarif edilmesi örnekleri de yer almaktadır:

Dirse Han'ın hatunu söylemiş, görelim ne söylemiş.

Söyler:

Hey Dirse Han! Bana gazap etme

İncinip acı sözler söyleme

Yerinden doğrulup kalk

Alaca çadırını yeryüzüne diktir

Attan aygır, deveden buğra, koyundan koç kestir.

İç Oğuz'un Dış Oğuz'un beylerini üstüne topla

Aç görürsen doyur

Çıplak görürsen donat

Borçluyu borcundan kurtar

Tepe gibi et yığ

Göl gibi kırmız sağdır

Ulu toy eyle, hacet dile

Ola ki bir ağzı dualının dileğiyle

Tanrı bize aslan gibi bir oğul vere

dedi. Dirse Han dışı ehlinin sözüyle ulu toy eyledi, hacet diledi (Çakan, 2023-Dirse Han Oğlu Boğaç Han s. 11-12).

### TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Dede Korkut Öyküleri, Türk toplumunun iletişim becerisini Oğuz topluluğu üzerinden anlatan bir eserdir. Öykülerin incelenmesi sonucunda görülmektedir ki Türk toplumunun yaşantısı içerisinde uyumlu olmanın büyük bir önemi bulunmaktadır. Özellikle töre gibi gelenek ve göreneklerine bağlılık gösteren yaşam şeklinde uyum bu özelliklere uygun yaşayarak sağlanmaktadır. Bir kahramanın davranışına karşılık diğer bir kahramanın davranışı şekillenmekte bu durumda iletişimdeki ikna teknikleri arasında bulunan uyum ile gerçekleşmektedir.

Öykülerin akış biçimi karşılıklı konuşmalar şeklinde ilerlemektedir. Kahramanlar birbirinin sözünü kesmeden dinlemekte, bu da iletişimde tartışmaya girmenin önüne geçmektedir. Zira tartışmaların yaşandığı bir iletişim sürecinde iknanın gerçekleşmesi mümkün değildir. İkna teknikleri içerisinde karşısındaki soru sormasına fırsat verme ve sorulara yeterince açıklayıcı cevap vermenin karşılıklı konuşmalar ile sağlandığı öykülerde görülmektedir. Problemini dile getiren bir kahramanın, bu sorunu çözmesine yardımcı olan diğer bir kahramanla kurduğu iletişim sürecinde birbirini dinleme ve birlikte çözüm üretmeleri öykülerin genelinde yer almaktadır. Bir problemi kabullenmek ve onun çözüm yollarını göstermekte kullanılacak iletişim becerisi iknadır. Bu süreç içerisinde

iknanın gerçekleşmesi için kusur ve hata belirtme, ortak sorun yaratma, yardımcı ve paylaşımcı olmak gibi teknikler işe koşulmaktadır.

Bu çalışmada Dede Korkut Öyküleri'nde kullanılan ikna etme teknikleri tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda belirlenen formda bulunan 76 ikna tekniğinden 41'nin kullanıldığına erişilmiştir. Dede Korkut Öyküleri'nde sıklıkla rastlanan ikna teknikleri ise; 'duygusal kanıt', 'ahlaki kanıt', 'sosyal kanıt', 'beklenen davranışlar konusunda, açıklama ve tarif verme', 'ortak düşman ortak sorun yaratma', 'hediye vererek ortaklık kurma', 'sözde sorular sorma', 'karşısındakinin değer, ihtiyaç, tutumlarını ve onu motive edecek durumları bilme', 'tekrar', 'kendine güvenme' teknikleridir. Dede Korkut Öyküleri'nde ikna teknikleri her öyküde aynı sıklıkla bulunmamaktadır. Öykülerin içeriklerine ve akışlarına göre kullanılan ikna teknikleri birbirinden farklılık göstermektedir.

Alanda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde Deniz ve Tarakçı'nın (2019) "İkna Teknikleri Açısından Nutuk" çalışmasında kullanılan ikna teknikleri formu ile çalışmada yararlanılan form aynıdır. Deniz ve Tarakçı (2019) araştırması sonucunda Nutuk'ta formda bulunan 67 tekniğe rastlanıldığına, 5'inin hiç kullanılmamış olduğuna, 4 teknikte de denilenin zıddı yapıldığını belirtmiştir. Deniz ve Tarakçı (2019) Nutuk'un insanları anlatılanlara inandırmak için ikna edici bir eser olduğunu ifade etmişlerdir. Dede Korkut Öyküleri'nde ise 76 teknikten 41 tekniğin bulunduğu görülmektedir. Bu durumda metin türleri arasında dilin ikna etme işlevinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşıldığını belirtmek mümkündür.

Kara ve Emirhan (2023) "İkna Teknikleri Açısından Çocuk Dergileri: Mavi Kırılma ve Dama Dama PTT Çocuk Dergisi" çalışmasında 88 ikna tekniğinin bulunduğu bir formla araştırmalarını gerçekleştirdiklerini, Mavi Kırılma dergisinde bu tekniklerden 34'üne, Dama Dama PTT Çocuk dergisinde ise 33 ikna tekniğinin bulunduğu sonucuna eriştiklerini ifade etmişlerdir. Çalışma kapsamında incelenen dergilerde yer alan metinlerin ikna teknikleri açısından çocuklara uygun olduğunu ifade etmişlerdir (Kara ve Emirhan, 2023). Dede Korkut Öyküleri'nde de ikna teknikleri açısından çocuğa görelilik ele alındığında verilen teknikler uygunluk göstermekte olup öykülerin kök değerlerin çocuklara aktarımında da rahatlıkla kullanılabilir.

Özbay ve Karakuş (2016) çalışmalarında Dede Korkut Öyküleri'nin okul çağının her kademesine göre seviyelendirilerek bilinçli bir biçimde okutulması, bu metinler vasıtasıyla millî ve manevî değerlerimizin yeni nesillere aktarımın sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Türkçe öğretiminin bu aktarımın sağlanmasındaki payı oldukça büyüktür. Türkçe öğretimi programında da ikna becerisine değinen kazanımlar bulunmakta ve ana dili öğretiminde ikna tekniklerinin kullanımına yer verildiği görülmektedir. Metinler üzerinden sağlanan Türkçe öğretiminde, işlenecek olan her bir metnin özenle seçilmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Günay (2007) çalışmasında ikna edici bir metnin dil ve anlatımının alıcı konumundaki kişiye hoş gelecek şekilde ifade edilmesi gerektiğini belirtir. Dede Korkut Öyküleri de içerisinde bulunan çeşitli ikna tekniklerinin kazandırılması ve Türkçe öğretiminde ikna becerisinin gelişimi açısından materyal olarak kullanılabilir.

## Kaynaklar

- Aristoteles (2004). *Retorik* (Çev. Mehmet H. Doğan). Yapı Kredi Yayınları.
- Blundell, J., Higgins, J. ve Middlemiss N. (1982). *Function in English*. Oxford University.
- Bradac, J.J. (1999) Language... n and Social Interaction1...n: Nature Abhors Uniformity, *Reachers on Language & Social Interaction*, 32(1-2), 11-20.
- Can, B. (1991). *İkna edici iletişimde duygu mantık kullanımı*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Cialdini, R.B. (2006). *İknanın psikolojisi* (Çev. Fevzi Yalım). Mediacat Kitapları.
- Cialdini, R.B. (2006). *İnsanları etkileme yolları* (Çev. Ali Dönmez). İmge Kitabevi.
- Çakan, A. (2023). *Dede Korkut Hikayeleri* (Çev. Ayşegül Çakan). İş Bankası Kültür Yay.
- Çatal, Ş. (2009). *İlköğretim Türkçe derslerinde Dede Korkut Hikâyeleri'nin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi.



- Deniz, K. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Deniz, K. ve Çekici, Y. E. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik dil işlevleri. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 13(1), 1-26.
- Deniz, K. ve Tarakcı, R. (2019). İkna teknikleri açısından Nutuk. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*.29(1), 111-138.
- Demir Atalay, T. (2016). Türkçe eğitiminde Dede Korkut Hikayeleri'nin karakter eğitiminde kullanımı: çalışma yapıları. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(18), 363 - 394.
- Dökmen, Ü. (1995). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Duymaz, A. (2000). *Dede Korkut Kitabı'nda Alplerin eğitim ve geçiş törenleri*. Atatürk Kültür Merkezi Yay.
- Ekici, M. (2019). *Dede korkut kitabı Türkistan/Türkmen Sahra Nüshası- Soylamalar ve 13. Boy-Salur Kazan'ın Yedi Başlı ejderhayı öldürmesi*. Ötüken Yayınevi.
- Ergin, A. ve Birol C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Anı Yayıncılık.
- Ergin, M. (2003). Dede Korkut kitabı, M.E. Sahin ve H. Kadıköylü, (Yay. Haz.), www.hisgazetesi.com.
- Ergin, M. (1989). *Dede Korkut Kitabı*. C.1, T.D.K. Yay.
- Gökyay, O. Ş. (1973). *Dedem Korkut'un Kitabı*. MEB Yay.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Graham, J. G. (2002). *Sex differences in the persuasive writing of university students enrolled in introductory composition*. (Doktora Tezi). Maryland Üniversitesi.
- Green, A. (2012). *Language functions revisited theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*. Cambridge University.
- Hale, R., Whitlam, P. (1997). *İnsanları etkileme gücü* (Çev. T. Topuzoğlu). Epsilon Yayıncılık.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the function of language*. Arnold.
- Hogan, K. (2007). *Başkalarını sizin gibi düşünmeye nasıl ikna edersiniz? İkna Etmenin psikolojisi* (Çev. T.S. Güneş, E. Karanimoğlu). Yakamoz Yayınları.
- Hogan, K. ve Speakman, J. (2012). *Gizli ikna taktikleri* (Çev.T.Gezer,). Yakamoz Yayınları.
- Huber, E. (2008). *Dilbilime giriş*. Multilingual.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. T.. Sebeok (Ed.), *Style in Language*. (s.350-377). Cambridge, MA: M.I.T..
- Kara, M., ve Emirhan, T. (2023). İkna teknikleri açısından çocuk dergileri: Mavi Kırlangıç ve Dama Dama PTT Çocuk Dergisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 486-513. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1281764>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni insan ve insanlar*. (10. Baskı). Evrim.
- Kapferer, J. N. (1978). *Les Chemins de la Persuasion*. Pordas.
- Karavaş, Z.S. (2006). *Dede Korkut Hikayelerinde sıfat fiiller ve zarf fiiller*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi.
- Kirschner, J. (1994). Manipülasyon ama nasıl? İnsanları etkilemenin ve kullanmanın sekiz ana kuralı (Çev.A. Arıtan,). Arıtan Yayınevi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2013). Journal of theoryand practice in education/ Eğitimde kuram ve uygulama. *Articles/ Makaleler-2014*, 10(1): 75-102.

- Labrecque, M. L. & Fernandes, T.A (2006). The persuasive essay. In S.L. Pasquarelli (Eds.), *Teaching writing genres across the curriculum* (pp.33-48). Information Age Publishing.
- MEB. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). MEB.
- MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar).
- Mortensen, W.K. (2004). *Maximum Influence: The twelve universal laws of power persuasion*. Amacom.
- Mutlu, E. (1994). *İletişim sözlüğü*. Ark.
- Okur A., Göçen, G. ve Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 167-197.
- Önal, A. (2020). *Çevrimiçi işbirlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi.
- Özodaşık, M. (2012). *Halkla ilişkiler ve iletişim*. Anadolu Üniversitesi Yayınevi.
- Özbay, M., ve Karakuş, E. (2016). Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.
- Parrish, M. W. (1995). "The Study Of Speeches". Burgchardt, R. Carl (haz). *Readings in Rhetorical Criticism*. Strata Publishing Inc. s.34-46.
- Searle, J. R. (2011). *Söylemek ve anlatmaya çalışmak* (Çev.L. Aysever). Bilgesu.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük*. TDK
- Toklu, O. (2011). *Dilbilime giriş*. Akçağ.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M.K. (2003). *Genel iletişim*. (3.Baskı). Nobel.
- Türkkan, R.O. (2006). *İkna ve uzlaşma sanatı*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Van, Ek, J.A. (1975). *Systems development in adult language learning: threshold level in a European Unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van, Ek, J.A. ve Trim J.L.M. (1990a). *Threshold 1990*. Cambridge University.
- Van, Ek, J.A. ve Trim J.L.M. (1990b). *Waystage 1990*. Cambridge University.
- Van, Ek, J.A. ve Trim J.L.M. (2001). *Vantage*. Cambridge University.
- Wilkins, D.A. (1973). *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Strasbourg: Council of Europe.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Akçağ.
- Yalçın, S.K. ve Şengül, M. (2004). Dede Korkut Hikayeleri'nin çocuk eğitimi açısından öne sürdüğü değerler ve ortaya çıkarmak istediği tip üzerine bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(12), 209-223.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yüksel, A.H. (1994). *İkna edici iletişim*. Anadolu Üniversitesi.
- Yüksel, A.H. (2019). *Etkileme, etkili iletişim ve ikna edici konuşma*. Etkili iletişim teknikleri içinde. (Ed.: E. Eroğlu, A.H. Yüksel), ss. 145-179. Anadolu Üniversitesi.
- Yüksel, A.H. (2003). *İkna kavramı ve ikna edici iletişim*. Meslek Yüksek Okulları İçin Genel İletişim. Demirsoy, U. (ed.). PegemA Yay.

### Extended Abstract

Communication is fundamental to expressing our feelings, thoughts, desires, and needs, and understanding those of others, with language being the primary tool facilitating this exchange. Language enables individuals to articulate their observations, intentions, inquiries, and a myriad of other subjects both verbally and in writing. To navigate the communication process permeating every facet of life, a deep understanding of language functions is essential. The primary goal of communication is to influence the recipient's behavior and attitudes, with a substantial portion of communication efforts centering on persuasion. Persuasion unfolds within an interactive setting between two parties, such as a speaker and listener or a writer and reader, where one individual aims to influence the other using specific linguistic strategies tailored to the context. This interactive process of persuasion, rooted in ancient studies, continues to be a vibrant area of research with contemporary relevance. Various persuasion techniques are employed by speakers and writers to sway their audiences, evident in persuasive writing where the goal is to align the reader's views with the writer's. Persuasive expression manifests across different text types, including genres like flyers, articles, and advertising, highlighting its significance across diverse fields, including Turkish education. This research delves into the persuasion techniques employed in Dede Korkut Stories, aiming to dissect their application and contribution to Turkish language education. The study encompasses all 12 traditional stories and the recently discovered 13th tale, seeking insights into the employed persuasion techniques, their linguistic presentation, and educational value in teaching Turkish. Adopting a qualitative research methodology, data were gathered through document analysis, a technique that examines written materials to uncover information about the target phenomenon. To standardize data collection, a form listing 76 persuasion techniques, developed by Deniz and Tarakçı (2019) through extensive literature review, was utilized. This approach facilitated a systematic examination of persuasion techniques within the stories, with each identified technique classified under relevant themes as codes. Content analysis was employed to analyze the findings, revealing that 41 of the 76 techniques were present in the stories. The study also highlights specific linguistic examples of frequently encountered techniques, illustrating Dede Korkut Stories' potential as a resource for exemplifying persuasion techniques. Dede Korkut Stories, celebrated for their profound impact on Turkish literature, history, geography, and more, are recognized as vital components of Turkish cultural heritage. Their longstanding status as bearers of values and culture underscores their importance in educational settings, especially in Turkish language lessons centered on text-based teaching activities. The incorporation of these stories not only facilitates the transfer of national and moral values, as outlined in the Turkish language curriculum but also enhances the teaching of persuasion techniques and the development of persuasive skills. Thus, Dede Korkut Stories serve as an invaluable tool for both cultural education and the advancement of linguistic competencies in Turkish education.



**Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Sosyoloji Konuları Açısından İncelenmesi\***

An Analysis of the Social Studies Curriculum and Textbooks in Terms of Sociology Topics

Kübra Sena GÖRÇAM\*\*

Gökçe KILIÇOĞLU\*\*\*

**Makale Bilgisi**

Geliş: 02.12.2023

Kabul: 04.03.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1399414

**Anahtar Sözcükler:**

*Doküman analizi  
sosyal bilgiler ders kitabı  
sosyal bilgiler öğretim programı  
sosyoloji*

**ÖZET**

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitabı, sosyal hayatın çeşitli alanlarında sosyoloji disipliniyle birlikte çalışır. Bu ilişkiden hareketle yapılan bu çalışmada sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının içeriğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ortaokul düzeyindeki sosyal bilgiler dersi ders kitapları incelenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma, doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler betimsel yaklaşımla analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretim programı ve ders kitabı analiz edilirken ele alınan sosyoloji konularının başlıkları; "İnsan ve Toplum", "Toplumsal Gruplar", "Toplumsal Bir Kurum Olarak Aile", "Toplumsal Bir Kurum Olarak Hukuk", "Toplumsal Bir Olgu Olarak Kent ve Kentlilik", "Toplumsal Değişme", "Toplumsal Bir Bilim Olarak Sosyoloji", "Toplumsal Hareketlilik", "Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik", "Etnik Sosyoloji", "Küreselleşme ve Toplumsal Etkileri", "Siyaset", "Kültür ve Medeniyet", "Sivil Toplum" olarak belirlenmiştir. Çalışmada, "Birey ve Toplum" öğrenme alanında sosyoloji disiplininin içeriğine geniş bir şekilde yer verilirken, özellikle "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Bilim, Teknoloji ve Toplum" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında sosyoloji disiplini ile ilgili içeriklerin eksik olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, sosyal bilgiler dersi öğretim programında ve ders kitaplarında, sosyoloji disiplini ile ilgili kavramların tüm öğrenme alanlarında ve farklı sınıflar düzeylerinde eşit bir şekilde sunulması gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

**Article Information**

Submission: 02.12.2023

Acceptance: 04.03.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1399414

**Key Words:**

*Document analysis  
social studies textbook  
social studies course curriculum  
sociology*

**ABSTRACT**

This study aimed to scrutinize the social studies curriculum and textbooks through the lens of sociology, focusing on their coverage of various societal aspects. The investigation centered on the middle school social studies curriculum and textbooks, employing document analysis to descriptively evaluate the research data. The analysis touched on several sociology-related topics, including "Individual and Society," "Social Groups," "Family as a Social Institution," "Law as a Social Institution," "City and Urbanism as a Social Phenomenon," "Social Change," "Sociology as a Social Science," "Social Mobility," "Social Stratification and Inequality," "Ethnic Sociology," "Globalization and Its Social Impacts," "Politics," "Culture and Civilization," and "Civil Society." The study found that while there was a significant emphasis on sociology within the "Individual and Society" learning domain, notable deficiencies existed in the coverage of sociological content within the "People, Places, and Environments," "Science, Technology, and Society," and "Global Connections" domains. Consequently, this research suggests that the social studies curriculum and textbooks should ensure a balanced representation of sociological concepts across all learning domains and grade levels to provide a comprehensive understanding of societal dynamics and structures.

**Atf İçin**

Görçam, K.S. & Kılıçoğlu, G. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının sosyoloji konuları açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 235-248. doi: 10.20296/tsadergisi.1399414

\* Bu makale ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığındaki tez çalışmasından üretilmiştir.

\*\* Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Ankara, senagorcaml@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3008-5781>

\*\*\* Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, Ankara, gkilocoglu@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6125-1853>

## GİRİŞ

İnsanlar toplumsal birliktelik ile hareket eder. Toplumun var olduğu her yerde toplumsal gruplar ve kurumlar oluşur. Toplumsal kurumlar bireylerin birlikteliğinin çeşitli çerçeveler içinde kurallı bir şekilde oluşmasını sağlar. Bu kurallı birlikteliği düzenleyen, inceleyen ve bilimsel bir bakış açısıyla değerlendiren bilime sosyoloji denir (Schaefer, 2013).

Bir bilim olarak sosyoloji ve sosyoloji disiplinine ait konular bireylere hayatlarının ilk aşamasında tanıtılmalı ve bireylerin bilimsel bir bakış açısıyla buldukları ortamı algılaması sağlanmalıdır. Bu görevi eğitim bilimlerinde farklı disiplinlerin yanında ağırlıklı olarak üstlenen disiplin sosyal bilgilerdir. Sosyal bilgiler dersi, kültürünün farkında olan, geçmişini bilen, gelecekteki ihtiyaçları anlayan ve bu ihtiyaçları karşılamak için geçmiş deneyimleri kullanabilen bireyleri yetiştirmeyi amaçlar. Sorumlulukların bilincinde, vatandaşlık görevlerini anlayan ve yerine getiren, toplumsal gruplarda sağlıklı bir şekilde yer alan vatandaşlar yetiştirmek sosyal bilgiler disiplinini görevleri arasındadır (Bektaş, 2019). Sosyal bilgiler dersi tüm bu görevleri yerine getirmek için çeşitli disiplinlerden destek alır. Sosyal bilgiler programları içerisinde antropoloji, arkeoloji, iktisat, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerden farklı olarak insan bilimleri ve doğa bilimlerinden uygun içerikler üzerinden sistematik bir biçimde incelenmesini sağlar. (NCSS, 1994, Akt; Arslan, 2016, s.6).

Sosyal bilgiler dersine yardımcı disiplinler arasında bulunan sosyoloji disiplini toplumsal olay ve olguları inceleme noktasında sosyal bilgiler dersine yardımcı olmaktadır. Sosyal bilgileri oluşturan disiplinlerin katkısıyla sosyal bilgiler dersi toplumsal ödev ve sorumluluklarını kavrayan, toplumu için emek harcayan, girişimci, çağdaş, geçmişin ve bugünün gerekliliklerini tanımış ve bu odakta çalışmalar yürüten bireyler yetiştirmeyi hedefler. Bu hedef doğrultusunda da sosyoloji disiplinin üzerine düşen görev sosyal grupların, sosyal kurumların ve toplumsal birlikteliğin kavranmasını sağlamaktır. Bu görevi yerine getirmek için sosyoloji bilimi kendi yöntem ve teknikleriyle sosyal bilgiler dersine içerikler sunar.

Sosyal bilgiler dersi ve sosyoloji disiplini arasında devamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki bireylerin yaşadıkları toplumu derinlemesine anlamalarına yardımcı olur. Sosyal bilgiler dersi sosyoloji disiplinini Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve metinler ve içerikler aracılığıyla öğrencilere sunar. Öğrenciler metinlerde bulunan edebi eserler, örnek olaylar ve etkinlikleri inceleyerek sosyoloji disiplinini anlar ve sosyoloji disiplinini bilimsel boyutta tanır.

Toplumunu tanıyan, kültürel ve milli öğelerinin bilincinde olan, vatandaşlık görevliliklerini yerine getiren, farklı toplumlara saygı gösteren bireyler yetiştirmek her devlet için önem arz eder. Etkin vatandaşlar yetiştirmek eğitimle mümkündür. Eğitim sisteminde öğrencilere gerekli bilgi, beceri ve kazanımları sunan kaynaklar öğretim programları ve ders kitaplarıdır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarının sosyoloji disiplini açısından incelenmesi gelecek nesillere sosyoloji disiplininin ne derece aktarıldığının belirlenmesi açısından önem arz etmektedir.

Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde; Kurtoğlu (2009), “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sosyal Kavramlar Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada; 1968, 1998 ve 2004 yıllarına ait sosyal bilgiler ders kitaplarında sosyal kavramların niceliksel değişimlerini incelemeyi amaçlamış ve bu kapsamda, 1968-2004 yılları arasındaki sosyal bilgiler ders kitapları içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve araştırma sonucunda, evrensel ve demokratik değerlere verilen önemin ve ekonomik hedeflerin önceki programlara göre daha vurgulandığı tespit edilmiştir. Keçe & Mery (2011), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Sosyal Bilimler Disiplinlerine ve Disiplinler arası Anlayışa Uygunluğunun Belirlenmesi” isimli çalışmalarında; 2005 yılında değiştirilen ilköğretim ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların disiplinler arası anlayış ve sosyal bilim disiplinlerine uygunluğunu incelemiştir. Araştırma doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal bilimler disiplinlerine ait yetkinliklerin kazanımlara yansıtılması noktasında başarılı olunduğu görülmüş diğer taraftan

kazanımların disiplinler arası anlayışla yapılandırılması konusunda ise eksikliklerin olduğu belirtilmiştir. Selanik Ay, Kurtdede Fidan & Ergün (2015), “Sosyal Bilgiler Dersinin Sosyolojik Boyutu” isimli çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak, sosyal bilgiler dersinin sosyolojik boyutunu ve bu bağlamda gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Çalışmanın verileri sınıf öğretmenleriyle odak grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi betimsel analiz tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda sosyal bilgiler dersinin sosyolojik boyutunun yeterince vurgulanmadığı belirlenmiştir.

Yıldız & Koçoğlu (2015), “Sosyal Bilgiler Dersinde, Sosyoloji Eğitimine İlişkin Yer Alan Konulara Yönelik Öğretmen Algıları” isimli çalışmalarında; sosyal bilgiler dersinde yer alan sosyoloji eğitimine ilişkin konuların, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin görüşleri, dört maddelik yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyoloji eğitimine ilişkin konuların dağılımı ile bu konuların öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin farklılaştığı görülmüştür. Güneş (2019), “2000 Yılı Sonrasında Yayımlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sosyolojik Analizi” adlı çalışmada; 2000-2018 yılları arasında kullanılmış 32 adet sosyal bilgiler ders kitabını incelemiştir. Ders kitaplarından elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, ders kitaplarında vatandaşlık kavramının ele alınışında yıllara göre değişiklikler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitaplarında milliyetçi, demokratik, ekonomik ve manevi değer kodlarında birtakım değişikliklerin olduğu görülmüştür.

Gümüş (2021), “Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarının Sosyoloji ile İlişkisi Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada; 2018-2019 eğitim-öğretim yılı sosyal bilgiler ders öğretim programı, program içerisindeki öğrenme alanları ve sosyoloji dersi öğretim programı incelenerek sosyolojinin sosyal bilgiler eğitimi ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 18 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuş, öğretmenlerle görüşme yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyolojinin ve sosyal bilgilerin birbirlerini tamamlayan olgular olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Görçam & Kılıçoğlu (2022), “4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sosyoloji Konuları Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını sosyoloji konuları açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, ders 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında sosyoloji kavramlarının kullanımının öğrenme alanlarında yer alan konulara bağlı olarak değişiklik gösterdiği, sosyoloji ile ilgili en fazla kavramın “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer aldığı tespit edilmiştir. En fazla veriye ulaşılan sosyoloji konusunun ise “İnsan ve Toplum” konusu olduğu belirlenmiştir.

İlgili literatürde yer alan çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve sosyal bilgiler ders kitaplarının bireylerin sosyalleşmesine katkı sağladığı, sosyal bilgiler ve sosyoloji disiplininin birbirinden beslendiği ve toplumsallaşmaya katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın amacı; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarındaki konuları ve konulara ilişkin içerikleri inceleyerek sosyoloji disipliniyle ilgili kazanımları, kavramları, beceri ve değerleri ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitabında sosyoloji konularına yer verilme durumu nedir?
2. 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programı ve ders kitabında sosyoloji konularına yer verilme durumu nedir?
3. 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programı ve ders kitabında sosyoloji konularına yer verilme durumu nedir?

## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, verinin kaynağı, verilerin toplanması, verilerin analizi yer almaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. “Nitel araştırmacılar, veri analizini tümevarım yöntemiyle yapma eğilimindedirler. Araştırmanın başında belirlenen hipotezleri doğrulamak veya yanlışlamak için veri veya kanıt toplamak yerine, verilerin ayrıntılarını gruplayarak sonuçlara veya teorilere ulaşırlar” (Özden & Saban, 2019, s. 8).

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve MEB tarafından onaylanmış, Evirgen, Özkan & Öztürk (2019) tarafından yazılmış 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı; Yıldırım, Kaplan, Kuru & Yılmaz (2019) tarafından yazılmış 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı; Açıl, Güvenç, Hayta & Kılıç (2019) tarafından yazılmış 7. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı incelenmiştir. Ders kitaplarına Millî Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Bilişim Ağı (EBA) adlı elektronik ortamından 2023 yılında erişilmiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışmada veri toplamak amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmış, elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımına uygun olarak analiz edilmiştir. Bir durumu mümkün olduğunca ayrıntılı ve özenli bir şekilde açıklamak için yapılan betimsel araştırmalar, olayların veya olguların doğru ve tam bir şekilde anlaşılmasını sağlar (Büyüköztürk vd., 2016, s. 23). Kategori oluşturma aşamasında; Zencirkıran (2020) “Sosyoloji”, Doğan (2016) “Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar”, Tezcan (2016) “Sosyolojiye Giriş” ve Arslanoğlu (2015) “Genel Sosyoloji” adlı sosyoloji kitapları taranmış ve kitaplarda yer alan ortak konular kategori olarak belirlenmiştir. Belirlenen konular ilgili alanda iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve geçerlilik sağlanmıştır. Araştırma kapsamında öğretim programı ve ders kitabı analiz edilirken ele alınan sosyoloji konuları başlıkları şu şekildedir: “İnsan ve Toplum”, “Toplumsal Gruplar”, “Toplumsal Bir Kurum Olarak Aile”, “Toplumsal Bir Kurum Olarak Hukuk”, “Toplumsal Bir Olgu Olarak Kent ve Kentlilik”, “Toplumsal Değişme”, “Toplumsal Bir Bilim Olarak Sosyoloji”, “Toplumsal Hareketlilik”, “Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik”, “Etnik Sosyoloji”, “Küreselleşme ve Toplumsal Etkileri”, “Siyaset”, “Kültür ve Medeniyet”, “Sivil Toplum”.

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki sosyoloji konularını belirlenen kategoriler ışığında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan öğrenme alanları dahilinde bulunan kazanımlar, kavramlar, beceriler ve değerler açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından konulardan hareketle belirlenen kategorilere göre ders kitapları hem araştırmacının kendisi hem de bir sosyal bilgiler eğitimcisi ile ayrı ayrı incelenerek ilişkilendirmeler yapılmıştır. Veri analizinin güvenilirliği, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen  $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$  formül kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacının geliştirdiği kategorilerin ilişkilendirilen verileri temsil edip etmediğine dair uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman kişinin, verileri kategoriler altında sınıflandırması istenmiştir. Araştırmacının yaptığı eşleştirme ile uzman kişinin oluşturduğu eşleştirme karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, tüm konu başlıkları için ayrı ayrı yapılmıştır. Bu çalışmadaki verilerde, araştırmacı ve alan uzmanı arasında ortalama güvenilirlik %96,95 olarak belirlenmiştir.

## BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve 5., 6. ve 7. sınıf düzeyi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının sosyoloji konuları açısından incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.



## 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabında Sosyoloji Konularına Yer Verilme Durumu

Tablo 1. 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve sosyal bilgiler ders kitabında sosyoloji konularına yer verilme durumuna ilişkin bulgular

5. Sınıf	Kazanım	Kavram	Beceri	Değer	
Kategoriler	İnsan ve Toplum	SB.5.1.3.	Sorumluluk	Sosyal Katılım	Sorumluluk
	Kültür ve Medeniyet	SB.5.2.4.			Kültürel Mirasa Duyarlılık
		SB.5.2.5.	-	-	
		SB.5.7.4			
	Toplumsal Bir Olgu Olarak Kent ve Kentlilik	SB.5.3.4	-	-	-
	Sivil Toplum	SB.5.3.5.	-	-	Duyarlılık
		SB.5.6.1			
	Toplumsal Değişme	SB.5.4.1	-	Yenilikçi	-
SB.5.5.3			Düşünme		
Siyaset	SB.5.6.1	-	-	-	
Toplumsal Bir Kurum Olarak Hukuk	-	-	Sosyal Katılım	-	

Sosyoloji disiplini çerçevesinde 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitabı incelendiğinde; kategoriler “İnsan ve Toplum”, “Kültür ve Medeniyet”, Toplumsal Bir Olgu Olarak Kent ve Kentlilik”, “Sivil Toplum”, “Toplumsal Değişme”, “Siyaset”, “Toplumsal Bir Kurum Olarak Hukuk” olarak belirlenmiştir. Verilerin “İnsan ve Toplum” kategorisinde program ve ders kitabında incelenen boyutlarına eşit olarak dağıldığı görülmüştür. İlişkilendirme yapılırken ders kitabında yer alan içeriğin kullanım şekline ve ne anlatmak istediğine dikkat edilmiştir. “İnsan ve Toplum” kategorisine ilişkin 1 kazanım, 1 kavram, 1 beceri ve 1 değer olmak üzere 4 veri, “Kültür ve Medeniyet” kategorisine ilişkin 3 kazanım ve 1 değer olmak üzere 4 veri, “Toplumsal Bir Olgu Olarak Kent ve Kentlilik” kategorisine ilişkin kazanım olmak üzere 1 veri, “Sivil Toplum” kategorisine ilişkin 2 kazanım ve 1 değer olmak üzere 3 veri, “Toplumsal Değişme” kategorisine ilişkin 2 kazanım ve 1 beceri olmak üzere 3 veri, “Siyaset” kategorisine ilişkin kazanım olmak üzere 1 veri ve “Toplumsal Bir Kurum Olarak Hukuk” kategorisine ilişkin beceri olmak üzere 1 veri elde edilmiştir. Aşağıda 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında sosyoloji konularıyla yapılan ilişkilendirmelere örnekler verilmiştir.

Şekil 1’de “İnsan ve Toplum” kategorisinde değerlendirilen SB. 5.1.3. “Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır” kazanımına ilişkin örnek yer almaktadır.



Şekil 1. SB.5.1.3. Kazanımına ilişkin örnek. (Evirgen, Özkan, Öztürk, 2019, s. 22).

“İnsan ve Toplum” kategorisi ile ilişkili kazanım örneğinde yer alan metinde bireyin farklı toplumsal gruplardaki rollerinin üzerinde durulmuştur. Örnek metin yardımıyla bireyin kendi hayatlarıyla benzerlik kurmaları istenmiş ve benzerlik üzerinden toplumsal gruplardaki roller anlatılmıştır. Şekil 2’de “İnsan ve Toplum” kategorisi ile ilişkilendirilmiş sorumluluk kavramına ilişkin örnek verilmiştir.

Yer aldığımız gruplardaki rollerimizin gereklerini yerine getirmek sorumluluk olarak isimlendirilir. Sonuç olarak rollerimize uygun davrandığımızda o rolle ilgili sorumluluklarımızı yerine getirmiş oluruz. Sorumluluklarımızı yerine getirerek başarılı ve mutlu bireylerin olduğu bir toplumun oluşmasına katkıda bulunuruz.

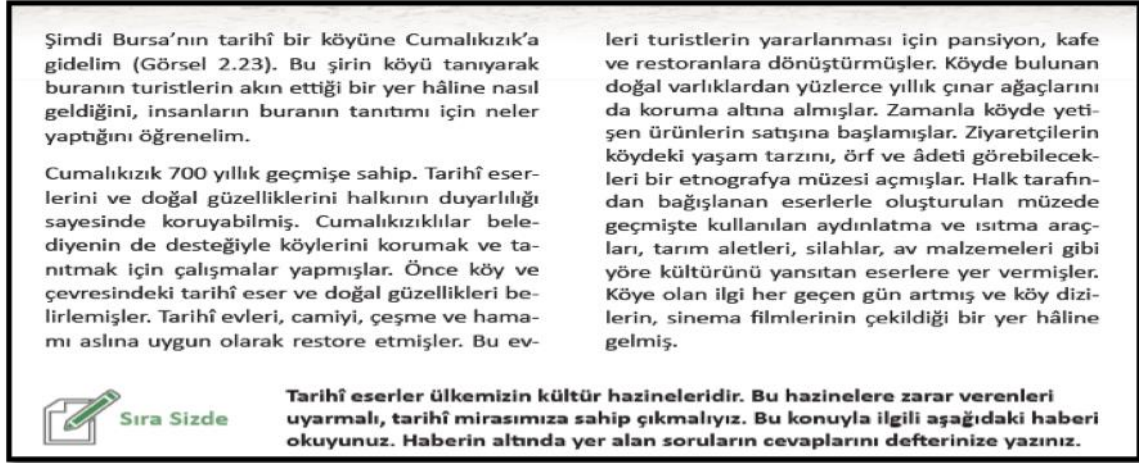
Şekil 2. Sorumluluk kavramına ilişkin örnek. (Evirgen, Özkan, Öztürk, 2019, s. 20).

“İnsan ve Toplum” kategorisi çerçevesinde sorumluluk kavramına dair sunulan örnek metinde, sorumluluk kavramını anlamı açıklanmış ve öğrencilerden hak ve sorumluluk kavramlarını ayırt etmelerini sağlayacak bir etkinliği tamamlamaları istenmiştir. “Toplumsal Değişme” kategorisi ile ilişkilendirilmiş iş birliği becerisine ilişkin örneğe Şekil 3’te yer verilmiştir.



Şekil 3. İş birliği becerisine ilişkin örnek. (Evirgen, Özkan, Öztürk, 2019, s. 123).

“Toplumsal Değişime” kategorisinde iş birliği becerisine ilişkin örnek incelendiğinde, insanların yaşadıkları toplum içinde yapılan iş birliğinin önemine vurgu yapılmış, artan istekler ve ihtiyaçlar neticesinde iş birliğinin gerekliliği açıklanmıştır. Şekil 4’te “Kültür ve Medeniyet” kategorisi ile ilişkilendirilmiş kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin örnek verilmiştir.



Şekil 4. Kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin örnek. (Evirgen, Özkan, Öztürk, 2019, s. 46).

“Kültür ve Medeniyet” kategorisiyle ilişkilendirilen kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin örnekte, Bursa'da bulunan tarihi bir köyle ilgili genel bilgiler ve görseller kullanılarak tarihi mirasa olan hassasiyetin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Örnekten sonra ise Türkiye'nin farklı kültürel öğelerini ve mekanlarını tanıtan içerik sunulmuştur.

## 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabında Sosyoloji Konularına Yer Verilme Durumu

Tablo 2. 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve sosyal bilgiler ders kitabında sosyoloji konularına yer verilme durumuna ilişkin bulgular

6. Sınıf	Kazanım	Kavram	Beceri	Değer	
Kategoriler	İnsan ve Toplum	SB.6.1.1. SB.6.1.3 SB.6.1.4 SB.6.1.5.	Kalıp Yargı	-	Dayanışma Yardımsızlık
	Kültür ve Medeniyet	SB.6.1.2.	Kültür Milli Kültür Toplum Popüler Kültür	-	Kültürel Mirasa Duyarlılık
	Toplumsal Bir Olgu Olarak Kent ve Kentlilik	-	Nüfus Beşeri Coğrafya	-	-
	Toplumsal Bir Bilim Olarak Sosyoloji	SB.6.4.1.	Sosyal Bilimler Sosyoloji	-	-
	Siyaset	SB.6.6.4	Devlet Demokrasi Milli Egemenlik Eşitlik Özgürlük Katılımcılık Çoğulculuk Monarşi Meşrutî Monarşi Oligarşi Teokrasi Cumhuriyet	Sosyal Katılım	-

Sivil Toplum	-	Sivil Toplum Kuruluşu Medya Kamuoyu	-	-
Toplumsal Gruplar	SB.6.6.6.	Cinsiyet Ayrımcılığı Kadına Yönelik Şiddet	-	-

Sosyoloji disiplini çerçevesinde 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitabı incelendiğinde; sosyoloji ile ilgili kategoriler, “İnsan ve Toplum”, “Kültür ve Medeniyet”, “Toplumsal Bir Olgu Olarak Kent ve Kentlilik”, “Toplumsal Bir Bilim Olarak Sosyoloji”, “Siyaset”, “Sivil Toplum”, “Toplumsal Gruplar” olarak belirlenmiştir, ilişkilendirmeler bu kategorilerde gerçekleştirilmiştir. Konu ve içeriklerin ilişkilendirmeleri yapılırken sosyoloji konularına ait alt başlıklar ve kazanıma ilişkin paragrafların ana temaları ile yapılmıştır. “İnsan ve Toplum” kategorisinde 4 kazanım, 1 kavram ve 2 değer, “Kültür ve Medeniyet” kategorisinde 1 kazanım, 4 kavram, 1 değer, “Toplumsal Bir Olgu Olarak Kent ve Kentlilik” kategorisinde 2 kavram, “Toplumsal Bir Bilim Olarak Sosyoloji” kategorisinde 1 kazanım, 2 kavram, “Siyaset”1 kazanım, 12 kavram, 1 beceri, “Sivil Toplum” kategorisinde 3 kavram, “Toplumsal Gruplar” kategorisinde 1 kazanım ve 2 kavram elde edilmiştir. SB. 6.4.1. “Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir” kazanımına ilişkin ders kitabında bulunan örnek aşağıda sunulmuştur;

Sosyal bilimler hayatımızın her alanında vardır. Bir sosyal bilim olan coğrafyadan edindiğimiz bilgiler günlük hayatımızda bakin nasıl işimize yarıyor. Coğrafya sayesinde;

- Küresel ısınma, hava kirliliği vb. küresel çevre sorunları hakkında fikir yürütebiliriz.

Şekil 5. SB.6.4.1. kazanımına ilişkin örnek. (Yıldırım, Kaplan, Kuru, Yılmaz, 2019, s. 138).

“Toplumsal Bir Bilim Olarak Sosyoloji” kategorisiyle ilişkilendirilen kazanım incelendiğinde, kazanımın içeriğinde sosyal bilimlerin ne olduğunun açıklandığı ve sosyal bilimlere katkıda bulunan alt disiplinlerin tek tek tanımlandığı görülmektedir. “Toplumsal Bir Olgu Olarak Kent ve Kentlilik” kategorisi ile ilişkilendirilmiş nüfus ve beşeri coğrafya kavramlarına ilişkin örnek Şekil 6’da sunulmuştur.

Beşeri coğrafya, insanların tarım, sanayi, ulaşım, yerleşme, nüfus, vb. faaliyetler ile çevre üzerinde yaptığı ya da yapmakta olduğu değişiklikleri inceleyen bilim dalıdır. Belirli bir zamanda sınırları tanımlı bir bölgede yaşayan, aralarında belirli toplumsal-ekonomik ilişkiler bulunan insanların tümüne **nüfus** denir. Ülkemize ve dünyaya baktığımızda bazı nedenlerden dolayı nüfus her yerde düzenli dağılmamıştır. Kimi yerlerde nüfus çok kalabalık iken kimi yerlerde ise daha azdır.

Şekil 6. Nüfus ve beşeri coğrafya kavramlarına ilişkin örnek. (Yıldırım, Kaplan, Kuru, Yılmaz, 2019, s. 117).

“Toplumsal Bir Olgu Olarak Kent ve Kentlilik” kategorisiyle ilişkilendirilen kavramların yer aldığı içerik incelendiğinde, özellikle metinde, şehirleşme olgusuna özel bir vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, metin, şehirleşmenin toplumsal bir fenomen olarak incelenmesine odaklanmıştır. Şekil 7’ de “Toplumsal Bir Bilim Olarak Sosyoloji” kategorisinde sosyoloji kavramına ilişkin örnek aşağıda sunulmuştur.

**Sosyoloji**, toplum içindeki bireyi, grupları, kurumları, olayları ve aralarındaki ilişki ve etkileşimleri inceleyen bilimdir. Sosyoloji, içinde yaşadığımız toplumu yakından tanımamızı ve çevremizle iyi ilişkiler kurmamızı ve toplumsal gelişmeye katkı yapmamızı sağlar.

Şekil 7. Sosyoloji kavramına ilişkin örnek. (Yıldırım, Kaplan, Kuru, Yılmaz, 2019, s. 137).

“Toplumsal Bir Bilim Olarak Sosyoloji” kategorisinde sosyoloji kavramı ilgili içeriklerdeki metinler incelendiğinde, sosyal bilimlerin genel çerçevesinin çizilip tanımlandığı ve bu tanımlama sürecinde sosyoloji disiplininin de etkin bir rol üstlendiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, sosyoloji, diğer bilim dallarıyla iş birliği yaparak sosyal bilimlerin geniş çerçevesi şekillendirmesi noktasında tanımlanmıştır. Şekil 8’de “Siyaset” kategorisi ile ilişkilendirilmiş sosyal katılım becerisine ilişkin örnek sunulmuştur.

Bireyler olarak içinde bulunduğumuz grup, kurum ve toplumun karar alma sürecinde fikirlerimizi belirtmemiz ve sürece dâhil olmamız gerekir. İçinde bulunduğumuz grubun veya kurumun uygun görmediğimiz kararları ve uygulamaları olabilir. Bu durumda sessiz kalıp bir kenarda olup biteni izlemek yerine grup veya kurumda çeşitli yollarla yönetime katılmalı ve görüşlerimizi bildirmeliyiz. Aynı şekilde toplumun karar alma sürecinde de söz sahibi olabilmek için sivil toplum kuruluşları, medya, kamuoyu vb. yolları kullanabiliriz. Ülke yönetimine ve toplumun karar alma sürecine katılmak anayasa ve yasaların bireylere verdiği bir haktır. Vatandaşlar bu hakkını kullanarak çeşitli yollarla düzenleme yapılmasını istediği konularda kamuoyu oluşturabilir, fikirlerini yetkili kişilere duyurabilir ve yönetime katılabilir. Böyle toplumlarda katılımcı demokrasi tam anlamıyla uygulanmış olur.

Kararlara katılan ve onlara kendinden bir şeyler katan kişiler, bu kararları daha iyi benimser ve uygulanması için daha çok çaba gösterir. Topluca alınan kararlar bir kişinin kararından daha fazla kabul görür. Karara katılan kişiler kararların gerekçelerini bildikleri için uygulamada daha bilinçli olurlar.

Şekil 8. Sosyal katılım becerisine ilişkin örnek. (Yıldırım, Kaplan, Kuru, Yılmaz, 2019, s. 204).

“Siyaset” kategorisinde sosyal katılım becerisiyle ilişkilendirilen metin incelendiğinde, metin içeriğinde toplumun karar alma süreçlerinde bireyin etkisi ve rolünün özellikle vurgulandığını görülmektedir. Şekil 9’da “İnsan ve Toplum” kategorisi ile ilişkilendirilmiş olan dayanışma ve yardımseverlik değerlerine ilişkin örnekler verilmiştir.

Yardımlaşma ve dayanışma toplumun temel taşı olan ailede başlar. Aile bireyleri içerisinde saygı, sevgi, anlayış, paylaşma gibi değerlerin oluşmasında yardımlaşma ve dayanışma önemli rol oynar.

Komşuların birbirlerine yemek vermesi, aşure gününde aşurelerin dağıtılması, cenaze evlerine yemek götürülmesi, düğünlerde hediye verilmesi vb. davranışlar Türk toplumunun yardımlaşma ve dayanışma örneklerindedir.

Şekil 9. Değere ilişkin örnek. (Yıldırım, Kaplan, Kuru, Yılmaz, 2019, s. 34).

“İnsan ve Toplum” kategorisi ile ilişkilendirilen dayanışma ve yardımseverlik değerlerine odaklanan metin incelendiğinde, yardımlaşmanın ve dayanışmanın önemine özel bir vurgu yapıldığını görülmüş ve Osmanlı Devleti döneminde var olan sadaka taşı ve vakıflar gibi yardım kurumları üzerinden örneklerle bu kavramların açıklandığı belirlenmiştir.

## 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabında Sosyoloji Konularına Yer Verilme Durumu

Tablo 3. 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve sosyal bilgiler ders kitabında sosyoloji konularına yer verilme durumuna ilişkin bulgular

7. Sınıf	Kazanım	Kavram	Beceri	Değer	
Kategoriler	İnsan ve Toplum	SB.7.1.2. SB.7.1.3	İletişim Ön Yargı Empati Kültür Medya İnsan	-	
	Kültür ve Medeniyet	SB.7.2.5.	Kalıp Yargı	-	Kültürel Mirasa Duyarlılık
	Toplumsal Hareketlilik	SB.7.3.3.	-	-	-
	Toplumsal Bir Bilim Olarak Sosyoloji	-	Sosyoloji	-	-
	Sivil Toplum	SB.7.5.3	Sivil Toplum Kuruluşu Dayanışma Mutlakiyet Anayasa Demokrasi Meşrutiyet Milli Egemenlik Sosyal Devlet Ulus Töre	-	-
	Siyaset	-	Sosyal Sınıf İrkçılık	-	-
	Toplumsal Gruplar	-	Hukuk	-	-
	Toplumsal Bir Kurum Olarak Hukuk	-	Aile	-	-
	Toplumsal Bir Kurum Olarak Aile	-	Kast	-	-
	Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik	-	Etnik	-	-
	Etnik Sosyoloji	-	Mülteci Terörizm Göç	-	-
	Küreselleşme ve Toplumsal Etkileri	-			

Sosyoloji disiplini çerçevesinde 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitabı incelendiğinde; ilişkilendirilen kategoriler, “İnsan ve Toplum”, “Kültür ve Medeniyet”, “Toplumsal Hareketlilik”, “Toplumsal Bir Bilim Olarak Sosyoloji”, “Sivil Toplum”, “Siyaset”, “Toplumsal Hareketlilik”, “Toplumsal Bir Kurum Olarak Hukuk”, “Toplumsal Bir Kurum Olarak Aile”, “Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik”, “Etnik Sosyoloji”, “Küreselleşme ve Toplumsal Etkileri” olarak belirlenmiştir. “İnsan ve Toplum” kategorisinde 2 kazanım, 6 kavram, “Kültür ve Medeniyet” kategorisinde 1 kazanım, 1 kavram, 1 değer, “Toplumsal Hareketlilik” kategorisinde 1 kazanım, “Toplumsal Bir Bilim Olarak Sosyoloji” kategorisinde 1 kavram, “Sivil Toplum”

kategorisinde 1 kazanım ve 2 kavram, “Siyaset” kategorisinde 7 kavram, “Toplumsal Gruplar” kategorisinde 3 kavram, “Toplumsal Bir Kurum Olarak Hukuk” kategorisinde 1 kavram, “Toplumsal Bir Kurum Olarak Aile” kategorisinde 1 kavram, “Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik” kategorisinde 1 kavram, “Etnik Sosyoloji” kategorisinde 1 kavram, “Küreselleşme ve Toplumsal Etkileri” kategorisinde 3 kavram elde edilmiştir. Aşağıda 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında sosyoloji konularıyla yapılan ilişkilendirmelere örnekler verilmiştir.

“İnsan ve Toplum” kategorisi ile ilişkilendirilmiş SB.7.1.2. “Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır” kazanımına ilişkin örnek Şekil 10’da sunulmuştur.



Şekil 10. SB.7.1.2. kazanımına ilişkin örnek. (Açıl, Güvenç, Hayta, Kılıç, 2019 s. 13).

SB.7.1.2. “Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır” kazanımı incelendiğinde; kazanım ile ilişkili örneğin yer aldığı metinde iletişimi daha kuvvetli ve sağlıklı hale getirecek uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Şekil 11-12’ de “Siyaset” kategorisinde ulus ve sosyal devlet kavramlarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

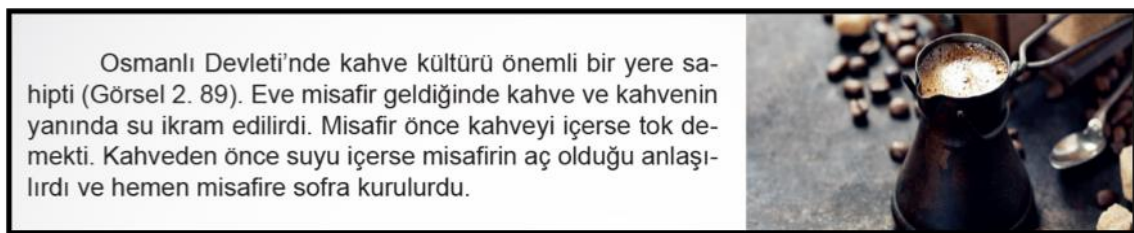
Ulus: Çoğunlukla aynı topraklar üzerinde yaşayan, aralarında dil, tarih, duygu, ülkü, gelenek ve görenek birliği olan insan topluluğudur.

Şekil 11. Ulus kavramına ilişkin örnek. (Açıl, Güvenç, Hayta, Kılıç, 2019 s. 194).

Sosyal Devlet: Ekonomik ve sosyal alanlarda bireylere sosyal güvenlik ve adalet sağlayıcı politikalar üreten devlet modelidir.

Şekil 12. Sosyal devlet kavramına ilişkin örnek. (Açıl, Güvenç, Hayta, Kılıç, 2019 s. 189).

“Siyaset” kategorisinde ulus ve sosyal devlet kavramlarına ilişkin verilen örnekler incelendiğinde; kavramlara ilişkin metinlerin yönetim biçimlerini ve yönetim ile ilgili kavramları toplumsal bağlamda açıkladığı görülmektedir. Kavramlar tanımlanırken özellikle sosyoloji disiplini ile ilişkili içerik ve kavramlara yer verildiği belirlenmiştir. “Kültür ve Medeniyet” kategorisinde kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin ders kitabında yer alan örnek Şekil 13’te verilmiştir.



Şekil 13. Değere ilişkin örnek. (Açıl, Güvenç, Hayta, Kılıç, 2019 s. 81).

“Kültür ve Medeniyet” kategorisiyle ilişkilendirilen kültürel mirasa duyarlılık değerine uygun olan metin ve bu metnin içerdiği örnek incelendiğinde, tespit edilen örneklerde geçmiş, günümüz kültürel alışkanlıklarına ve bu alışkanlıkların sürdürülmesi amacıyla tanıtılmasına odaklanıldığını görülmüştür. Bu amaç doğrultusunda gelenek ve görenekler öğrencilere tanıtılmıştır.

## SONUÇ

Sosyal bilgiler dersi ve sosyoloji disiplini, günlük yaşamın neredeyse her alanında bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersi ve sosyoloji disiplini toplumsal yaşamı düzenleme, toplumunu tanıyan, kültürüne ve farklı kültürlerle saygı duyan bireyler yetiştirme amacıyla birlikte çalışır. Bu sebeple sosyoloji disiplininin sosyal bilgiler dersi içeriğinde yer alma durumunun incelenmesi önem taşımaktadır. Çalışma, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarındaki konuları ve konulara ilişkin içerikleri inceleyerek sosyoloji disipliniyle ilgili kazanımları, kavramları, beceri ve değerleri ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Sınıf düzeylerine göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve sosyal bilgiler ders kitabında 5. sınıf düzeyi içeriklerinde; sosyoloji disiplininin “İnsan ve Toplum”, “Kültür ve Medeniyet”, “Toplumsal Bir Olgu Olarak Kent ve Kentlilik”, “Sivil Toplum”, “Toplumsal Değişme”, “Siyaset”, “Toplumsal Bir Kurum Olarak Hukuk” konularıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğretim programı ve ders kitaplarında en fazla ilişkilendirme yapılan boyut “kazanım”, en az ilişkilendirme yapılan boyut ise “kavram” olduğu belirlenmiştir.

Sınıf düzeylerine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve sosyal bilgiler ders kitabında 6. sınıf düzeyi içeriklerinde; sosyoloji disiplininin “İnsan ve Toplum”, “Kültür ve Medeniyet”, “Toplumsal Bir Olgu Olarak Kent ve Kentlilik”, “Toplumsal Bir Bilim Olarak Sosyoloji”, “Siyaset”, “Sivil Toplum”, “Toplumsal Gruplar” konularıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. En fazla ilişkilendirme yapılan boyutun “kavram” en az ilişkilendirme yapılan boyutun ise “beceri” olduğu belirlenmiştir.

Sınıf düzeylerine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve sosyal bilgiler ders kitabında 7. sınıf düzeyi içeriklerinde; sosyoloji disiplininin “İnsan ve Toplum”, “Kültür ve Medeniyet”, “Toplumsal Hareketlilik”, “Toplumsal Bir Bilim Olarak Sosyoloji”, “Sivil Toplum”, “Siyaset”, “Toplumsal Gruplar”, “Toplumsal Bir Kurum Olarak Hukuk”, “Toplumsal Bir Kurum Olarak Aile”, “Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik”, “Etnik Sosyoloji”, “Küreselleşme ve Toplumsal Etkileri” konularıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. En fazla ilişkilendirme yapılan boyut kavram, hiç ilişkilendirme yapılamayan boyut beceri olarak belirlenmiştir.

Sosyoloji disiplininin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve sosyal bilgiler ders kitaplarında sınıf düzeyine göre yer alma durumu bir bütün olarak incelendiğinde; sınıf düzeyi artıkça içeriklerde sosyoloji konularına daha az yer verilirken, sosyoloji ile ilgili kavramlara yer verilme durumunun arttığı belirlenmiştir. “Birey ve Toplum” öğrenme alanı tüm sınıf düzeylerinde sosyalleştirme amacı güderken “Birey ve Toplum” öğrenme alanında sosyoloji disiplini ile ilişkili bulunan içeriklerin sosyalleştirme rollerini yoğunlukla yansıttığı görülmüştür. Sosyalleştirme sürecinin kavratılması adına çeşitli grup ve kurumlardan örneklerin verilmesiyle sosyal hayatı düzenleyen kuralların bireylerin kendi yaşantılarından benzerlik kurarak daha net kavraması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenme alanından elde edilen bulgular; Şanlı (2007) tarafından yapılan “Sosyolojik Açısından Sosyal Bilgiler Ders Kitapları ve Sosyalleştirme Rollerini” çalışmasının sonucunda sosyal bilgiler ders kitaplarının toplumsallaştırma rolünün yoğun olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir; “Kültür ve Miras”, İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında sosyoloji konularından ziyade tarih, coğrafya gibi diğer sosyal bilimler disiplinlere daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Öğrenme alanı bazında yapılan değerlendirmelerin tüm sınıf düzeylerinde benzer şekilde görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu sonucu Görçam & Kılıçoğlu (2022) “4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sosyoloji Konuları Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarının bulgularıyla benzerlik göstermektedir.



Çalışmanın sonuçları, sosyal bilgiler ders kitaplarının ve öğretim programlarının sosyoloji disiplininin belirli görevlerini yerine getirme amacıyla tasarlandığını göstermektedir. Bu amaçlar, bireylerin toplumsal kimliklerini inşa etmelerine yardımcı olmak, yaşadıkları toplumlarda gerekli görevleri ve sorumlulukları yerine getirme yetilerini geliştirmek, yerel ve evrensel kültürel öğeleri anlamalarını teşvik etmek, günümüzün küresel sorunlarına karşı duyarlılık geliştirmek ve bu sorunları çözme konusunda fikir üretmek, önyargıları ve kalıp yargıları tanıma becerisini artırmak, toplum bilincini aşılacak, toplumsal grupları ve kurumları anlama yetisi gibi hedefleri içermektedir.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ve ders kitaplarında kazanım, kavram, beceri ve değerlerin içeriğinde sosyoloji disiplini ile ilgili konuların daha dengeli bir şekilde dağıtılması,
- Toplumsal cinsiyet, kalıp yargı ve ön yargı gibi sosyoloji disiplininin de konusu olan kavramların sosyal bilgiler ders kitaplarında farklı öğrenme alanları ve sınıf düzeylerine eşit bir şekilde entegre edilmesi,
- Ders kitaplarında yer alan siyasi kurumların görevleri, sorumlulukları ve ilgili kavramlar açıklanırken bu bilgilerin sosyolojik boyutuna daha fazla vurgu yapılması gerekmektedir.

## Kaynaklar

- Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A., & Kılıç, S. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitabı 7*. MEB.
- Arslan, R. (2016). *Siyaset bilimine giriş kavramlar*. Dora Yayıncılık.
- Arslanoğlu, İ. (2015). *Genel sosyoloji*. Gazi.
- Bektaş, Ö. (2019). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. R. Turan ve T. Yıldırım (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s. 1-32). Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2016). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Evirgen, Ö. F., Özkan, J., & Öztürk, S. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitabı 5*. MEB.
- Görçam, K. S. & Kılıçoğlu, G. (2022). 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının sosyoloji konuları açısından incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 283-297.
- Gümüş, B. (2021). *Sosyal bilgiler öğretim programındaki öğrenme alanlarının sosyoloji ile ilişkisi üzerine bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi], Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Güneş, B. (2019). *2000 yılı sonrasında yayımlanan sosyal bilgiler ders kitaplarının sosyolojik analizi*. [Yüksek Lisans Tezi], Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Keçe, M., & Merey, Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinlerarası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 110-139.
- Kurtoğlu, A. (2009). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının sosyal kavramlar açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Talim Terbiye İdaresi Başkanlığı.
- Özden, M., & Saban, A. (2019). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 2-29). Anı Yayıncılık.
- Selanik Ay, T., Kurtdele Fidan, N., & Ergün, M. (2015). Sosyal bilgiler dersinin sosyolojik boyutu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 235-254.
- Schaefer, R. T., & Çoşar, S. (2013). *Sosyoloji*. Palme Yayınevi.
- Tezcan, M. (2016). *Sosyolojiye giriş*. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H., & Yılmaz, M. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitabı 6*. MEB.

Yıldız, M. C., & Koçoğlu, E. (2015). Sosyal bilgiler dersinde sosyoloji eğitimine ilişkin yer alan konulara yönelik öğretmen algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 12-22. <https://doi.org/10.17755/esosder.26095>.

Zencirkıran, Z. (2020). *Sosyoloji*. Dora Yayıncılık.

### Extendent Abstract

Social studies education plays a pivotal role in equipping individuals with the skills to analyze and address societal issues, emphasizing the importance of ethical values and responsible citizenship. It fosters an understanding of social and behavioral dynamics beyond mere cognitive learning, aiming to nurture "conscious individuals" through a multidisciplinary approach that includes active and contemporary citizenship, social responsibility, digital literacy, and entrepreneurship among others. This interdisciplinary nature of social studies is enriched by contributions from various fields such as archaeology, history, politics, economics, geography, psychology, and notably, sociology. Sociology, with its unique methods and perspectives, delves into the individual's role within society and the institutions it comprises, offering invaluable insights for social studies education. This discipline plays a crucial role in the socialization process, which is complex and supported by formal education, aiming to foster social competencies. The research focuses on evaluating the social studies curriculum and textbooks from a sociological lens, particularly examining how they address sociological topics and contribute to the socialization process. The study analyzes the content within the 2018 Social Studies Teaching Program and textbooks for grades 5 through 7, covering topics such as Human and Society, Social Groups, Family and Law as Social Institutions, Social Change, Sociology, Social Mobility, Stratification, Ethnic Sociology, Globalization, Politics, and Culture. It seeks to understand the incorporation of sociological topics and their contribution to achieving the educational goals of social studies. Findings indicate a trend of diminishing sociological content with advancing grade levels, although sociological concepts remain emphasized. The "Individual and Society" learning domain effectively reflects socialization roles, highlighting the importance of integrating sociological perspectives across different domains and grade levels to ensure a balanced curriculum. The study suggests enhancing the representation of sociology-related topics, like gender, stereotypes, and prejudices, across learning domains and grade levels in social studies textbooks. It advocates for a more profound exploration of political institutions' roles and responsibilities from a sociological perspective and suggests including more sociological dimensions in content related to geography, economics, and politics, particularly in the "Production, Distribution, and Consumption" and "Active Citizenship" learning areas for grades 6 and 7. In conclusion, the social studies course is instrumental in guiding individuals to form their social identities, comprehend societal structures, cultivate global awareness, and engage in problem-solving. While sociology significantly contributes to these objectives, the study recommends a more comprehensive and balanced integration of sociological content within the social studies curriculum to enrich students' learning experiences and better prepare them for active, informed citizenship.

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme  
Okuryazarlıkları Üzerine Bir İnceleme\***

An Examination of the Assessment Literacy of Instructors Teaching Turkish  
as a Foreign Language

Banu KOLCUOĞLU \*\*

Emrah BOYLU\*\*\*

**Makale Bilgisi**

Geliş: 16.09.2023

Kabul: 20.11.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1361653

**Anahtar Sözcükler:**

*Yabancı Dil Olarak  
Türkçe Öğretimi,  
Ölçme, Değerlendirme  
Okuryazarlık*

**ÖZET**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki zorluklar ve tutarsızlıklar, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının incelenmesini gerektirmektedir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçeyi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın verileri Bütüner, Yiğit ve Çimer (2010) tarafından hazırlanan "Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Ölçeği" ve araştırmacının geliştirdiği "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde parametrik testler grubunda bulunan t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin genel olarak düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili katılımcıların ölçekte bulunan altı farklı yeterlik alanında en yüksek puana "Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme"; en düşük puana ise "Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçme" alanında sahip oldukları görülmüştür. Bu bilgilere ek olarak ilgili grubun ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerine değişkenler açısından bakıldığında ise sadece mesleki deneyim düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Tüm bu bulgu ve bilgilerden hareketle Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinin artırılmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

**Article Information**

Submission: 16.09.2023

Acceptance: 20.11.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1361653

**Key Words:**

*Teaching Turkish as a  
foreign language,  
Assessment, Evaluation  
Literacy*

**ABSTRACT**

Difficulties and inconsistencies in measurement and evaluation practices in teaching Turkish as a foreign language require examination of teachers' measurement and evaluation literacy. This study investigates the literacy levels in assessment and evaluation among instructors teaching Turkish as a foreign language. Utilizing a survey model—a quantitative research method—the research data were collected using the "Assessment and Evaluation Literacy Scale" by Butuner, Yiğit, and Cimer (2010) and a "Personal Information Form" developed by the researcher. For data analysis, t-tests and one-way analysis of variance (ANOVA) were applied. The findings indicate that the assessment and evaluation literacy levels among these instructors are generally low. Moreover, among the six different proficiency areas identified in the scale, participants scored highest in "Interpreting, scoring, and managing assessment and evaluation results" and lowest in "Choosing the appropriate grading system for student evaluation." Additionally, when examining the literacy levels of the group in terms of variables, a significant difference was observed only in the levels of professional experience. Based on these findings, recommendations are proposed to enhance the assessment and evaluation literacy levels of teachers in the field of teaching Turkish as a foreign language.

**Atf İçin**

Kolcuoğlu, B. & Boylu, E. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 249-272. doi: 10.20296/tsadergisi.1361653

\* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Öğretim Görevlisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, TÖMER, İstanbul, bkolcuoglu@aydin.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2511-9281>

\*\*\* Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümümü, Bartın, eboylu@bartin.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9529-7369>

## GİRİŞ

En temelde okuma yazma bilme olarak ifade edilen okuryazarlık kavramı, değişen ve gelişen yaşam şartlarına bağlı olarak çeşitli alanlarda kullanılmaktadır. Bu bağlamda Emiroğlu'nun (2020: 16) da vurguladığı gibi “bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, kültür okuryazarlığı” gibi türler okuryazarlığın günümüzde tanımı ve anlamının genişlediğinin en temel göstergesidir. İlgili okuryazarlık türlerinin sayısını artırmak mümkün olmakla birlikte burada asıl vurgulanmak istenenin bir yetkinlik ve beceriye sahip olma durumu olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği gereğince ilgili grubun birçok alanda okuryazar olması beklenmektedir. Bu alanlardan biri de ölçme ve değerlendirmedir. Daniel ve King, (1998: 331) öğretmenlerin yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileriyle donanımlı olmaları gerektiğini belirtir. Nitko'ya (1966) göre bu bilgi ve becerileriyle donanımlı öğretmenler;

- Derslerine uygun ölçme ve değerlendirme metotlarını seçme becerisine sahiptir.
- Ölçme ve değerlendirme metotlarını geliştirebilirler.
- Geliştirilen ölçme ve değerlendirme metotlarını puanlama, uygulama ve yorumlama yaparlar.
- Öğretim planlaması, öğrenciler ve müfredat gelişimi ile ilgili kararlar verilirken ölçme ve değerlendirme sonuçlarını kullanırlar.
- Ölçme ve değerlendirme kısmında geçerli öğrenci puanlaması ile ilgili metotları geliştirmede beceriklidirler.
- Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını öğrencilere, ailelere, diğer ilgililere ve eğitimlere bildirmede yeterlidirler (akt., Pektaş, 2010: 10).

Yukarıda sıralanan özellikler dikkate alındığında ölçme ve değerlendirme okuryazarı olmayan öğretmenleri “eğitimin profesyonel intiharı” (Gürsoy, 2011: 281) şeklinde nitelendirilmesi okuryazarlığın önemini açık ve net bir şekilde göstermektedir. Çünkü ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretim sürecinin doğru yapılandırılmasındaki en temel öğedir ve eğitimde hedeflerin gerçekleşmesi, büyük oranda öğretmenin sınıf ortamındaki performanslarına bağlıdır. (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007: 74). Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin tespitinde, süreç planlanmada, etkinliklerin biçimlendirilip uygulanmasında, öğrencilerin gelişimlerinin takibinde vb. birçok niteliğin ortaya konulmasında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ihtiyaç vardır (Göçer, 2018: 204). Bu kapsamda ölçme ve değerlendirmede okuryazar olmayan öğretmenler, kendilerinden beklenen performansı da gösteremeyeceklerdir. Bu nedenle öğretmen adayları ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları temel araştırma konularından biridir. Fakat bu kapsamda yapılan çalışmalar çeşitli branşlarda hem öğretmen adayları (Gök ve Erdoğan, 2009; Gül, 2011; Karaman, 2014; Yalvaç, 2016; Azrak, 2017; Koç ve Bulut, 2020; Atasoy, 2022) hem de öğretmenlerin (Ergül, 2019; Korkut, 2019; Natır, 2020; Atasoy, 2022; Çankaya, 2022) ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarının düşük olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak öğretmen adayları ve öğretmenler üzerine yapılan bazı çalışmalarda da (Çakan, 2004) ilgili grupların kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli görmedikleri veya diğer alanlara göre daha az yeterli gördükleri (Kana vd., 2018) ortaya konmuştur. Türkçenin ana dili olarak öğretimi özelinde yapılan ölçme ve değerlendirme ile ilgili çalışmalara bakıldığında (Bircan, 2012; Adıyaman, 2005; Benzer ve Eldem, 2012; Keray Dinçel, 2016; Deniz ve Keray Dinçel, 2019; Doğan Kahtalı ve Çelik, 2019; Karatay ve Dilekçi, 2019; Canbulat, Bıçak ve Uyumaz, 2021; Gürlek, 2021; Türkben, 2022) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede okuryazarlık düzeylerinin beklenildiği gibi olmadığı görülmektedir. Bu durumun yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenler için de geçerli olduğu söylenebilir. Zira bu alanda yapılan ölçme ve değerlendirme temelli çalışmalar (Köse, 2008; Işıkoğlu, 2015; Gedik, 2017; Boylu, 2019; Karagöl, 2020; Çavuşoğlu ve Işık, 2021; Sertdemir, 2021; Özyalçın, 2021; Özdemir ve Eke, 2023) ciddi bir okuryazarlık sorununun varlığına işaret etmektedir. Bu da Türkçe öğretiminde;

- Geçerliliği ve güvenilirliği düşük sınavların yapılmasına,
- Öğrencilerin aldıkları sertifika derecesi ile dil seviyelerinin uyuşmamasına,
- Lisans ve lisansüstü eğitimde dil kaynaklı akademik problemler yaşanmasına,
- Akademik ve mesleki Türkçe ihtiyacının doğmasına,
- Dil öğretim merkezleri arasındaki ölçme ve değerlendirme tutarsızlıklarının artmasına

- Ders kitaplarında hedeflenen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılamamasına,
- Ölçme ve değerlendirmenin sadece süreç sonundaki kur sınavları ile sonuç odaklı yapılmasına neden olmaktadır (Boylu, 2019: 7).

Yukarıda sıralanan maddeler incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme konusunun başta öğretici okuryazarlıkları olmak üzere her yönüyle (program, ders kitapları, sınavlar vb.) incelenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu noktada özellikle sınavlar, ders kitapları ve öğretmenlerin sınav hazırlama becerileri üzerine çalışmalar yapılmakla birlikte doğrudan okuryazarlık becerileri üzerine bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

### Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile ilgili mevcut durumu tespit etmek ve bu düzeylerin aşağıda verilen değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterme durumunu incelemektedir. Bu amaç doğrultusunda yanıt aranan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri nedir?
  - 1.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri yeterlik alanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile;
  - 2.1. Cinsiyetleri,
  - 2.2. Mesleki deneyim süreleri
  - 2.3. Eğitim durumları,
  - 2.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikasının alındığı kurum,
  - 2.5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma durumları,
  - 2.6. Çalışılan kurum,
  - 2.7. Hazırlanan sınavların ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenme durumları,
  - 2.8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlama durumları
  - 2.9. Sınav hazırlanmasında en zor becerinin ne olduğuna yönelik görüşleri,
  - 2.10. Değerlendirmesi en zor becerinin hangisi olduğuna yönelik görüşleri
  - 2.11. İlgili alanda faaliyet gösteren kurumların yaptıkları sınavların denklik gösterip göstermediğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012: 77). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık becerileri olduğu şekliyle betimlemeye çalışıldığı için bu çalışmada ilgili desen tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil olarak Türkçe öğretmen 149 öğretici oluşturmaktadır. İlgili öğretmenlere ait demografik bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	N	%
Kadın	93	62,42
Erkek	56	37,58
Toplam	149	100

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin 93'ünün kadın, 56'sının erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. *Katılımcıların Mesleki Deneyimlerine İlişkin Bilgiler*

Mesleki Deneyim	N	%
0-1 yıl	16	10,74
2-3 yıl	31	20,80
4-5 yıl	22	14,76
6 yıl ve üzeri	80	53,70
Toplam	149	100

Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenlerin farklı mesleki deneyimlere sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda 16 öğretici 0-1 yıl; 31 öğretici 2-3 yıl; 22 öğretici 4-5 yıl ve 80 öğretici ise 6+ yıl üzeri deneyime sahiptir.

Tablo 3. *Katılımcıların Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler*

Eğitim Durumu	N	%
Lisans	36	24,16
Yüksek lisans	82	55,04
Doktora	31	20,80
Toplam	149	100

Tablo 3'e bakıldığında katılımcıların 36'sının lisans, 82'sinin yüksek lisans ve 31'inin de doktora düzeyinde eğitim durumuna sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. *Katılımcıların YDOT Sertifikalarına İlişkin Bilgiler*

YDOT Sertifika	N	%
Yok	32	21,47
Yunus Emre Enstitüsünden	26	17,44
Üniversiteden	86	57,72
Özel kurumdan	5	3,35
Toplam	149	100

Tablo incelendiğinde yabancı dil öğretimi sertifikasına hiç sahip olmayan öğretmenlerin sayısı 32 iken; Yunus Emre Enstitüsünden sertifikaya sahip öğretmenlerin sayısı 26'dır. Herhangi bir üniversiteden sertifika alan öğretmenlerin sayısı 86 ve bundan ayrı olarak bir kurumdan sertifika alan öğretmenlerin sayısı ise 5 olarak görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Bütüner, Yiğit ve Odabaşı Çimer (2010) tarafından hazırlanan "Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri" ile öğretmenlerin kişisel bilgilerini tespit etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

## Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri

İlgili okuryazarlık envanterinin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,859, maddelerin ortalama güçlük değeri 0,644, ortalama ayırt edicilik değeri ise 0,486'dır. Envanterle ilgili değerler, maddelerin psikometrik açıdan iyi olduğunu ve kullanılabilirliğini göstermektedir. Bu bağlamda envantere 1.yeterlik alanına giren performans göstergelerini ölçmeye yönelik 5 soru, ikinci ve üçüncü yeterlik alanlarına giren performans göstergelerini ölçmeye yönelik 10'ar soru ve dördüncü yeterlik alanına giren performans göstergelerini ölçmeye yönelik 5 soru bulunmaktadır. Her sorunun dört seçeneği ve bir doğru cevabı vardır. Envanterden alınabilecek puan değerleri 0-30 arasındadır (Bütüner, Yiğit ve Odabaşı Çimer, 2010). Bu bağlamda ölçme değerlendirme okuryazarlık envanterindeki maddelerin standartlara göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 5. Öğretmen Yeterlik Standartları

Öğretmen Yeterlik Standartları	Maddeler
1. Öğretmenler öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metotlarını seçme becerisine sahip olmalıdır.	1, 7, 13, 19, 25
2. Öğretmenler öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metotlarını geliştirme becerisine sahip olmalıdır.	2, 8, 14, 20, 26
3. Öğretmen hem kendi geliştirdiği hem de hazır olarak dışarıdan aldığı ölçme metotlarını yönetme, puanlama ve yorumlama becerisine sahip olmalıdır.	3, 9, 15, 21, 27
4. Öğretmenler; öğrenciler, eğitimi planlama, müfredat geliştirme ve okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanma becerisine sahip olmalıdır.	4, 10, 16, 22, 28
5. Öğretmenler öğrencilerin ölçme değerlendirmesinde kullanılacak geçerli notlandırma sistemini geliştirme becerisine sahip olmalıdır.	5, 11, 17, 23, 29
6. Öğretmenler; öğrencilere, ailelere, diğer kitlelere ve eğitimcilere ölçme değerlendirme sonuçlarını iletme becerisine sahip olmalıdır.	6, 12, 18, 24, 30

## Kişisel Bilgi Formu

Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık becerilerinin hangi değişkenler bağlamında farklılık gösterdiğini tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu cinsiyet, mesleki tecrübe, eğitim durumu, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası olma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme eğitimi alma, çalışılan kurum hazırlanan sınavların ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenme durumları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlama durumları, sınav hazırlanmasında en zor becerinin ne olduğuna yönelik görüş, değerlendirmesi en zor becerinin hangisi olduğuna yönelik görüş, ilgili alanda faaliyet gösteren kurumların yaptıkları sınavların denklik gösterip göstermediğine yönelik görüş gibi doğrudan okuryazarlık üzerinde etkisi olduğu düşünülen bilgileri içermektedir.

## Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için ilk olarak normallik analizi kapsamında ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, elde edilen sonuçlar tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Yeterlik Alanları	N	Çarpıklık Katsayısı (Skewness)	Basıklık Katsayısı (Kurtosis)
1. Yeterlik Alanı	149	-0,012	-0,812
2. Yeterlik Alanı	149	0,234	-0,779
3. Yeterlik Alanı	149	0,017	-0,599
4. Yeterlik Alanı	149	0,179	-0,359
5. Yeterlik Alanı	149	0,332	-0,539
6. Yeterlik Alanı	149	-0,111	-0,852

Tablo 6 incelendiğinde Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerlerinin ölçeğin web 2.0 alt boyutunda-, 347 ile -0,252, tasarım alt boyutunda -,818 ile -,025, olumsuz bakış boyutunda ise -0,747 ile 1,101 arasında değerler aldığı görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) bir veri setinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması durumunda normal dağılım olarak kabul edilebilir bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Veri setinde normal dağılım görüldüğünden dolayı, incelemek için parametrik testler grubunda bulunan t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

## BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Ölçme Değerlendirme Yeterlik Alanları (YA)	N	$\bar{x}$	ss
1. YA: Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma	149	2,19	1,07
2. YA: Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma	149	1,52	1,01
3. YA: Ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma	149	2,56	1,21
4. YA: Öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma	149	1,75	1,03
5. YA: Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma	149	1,28	0,95
6. YA: Ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma	149	1,87	1,06
Toplam	149	11,17	2,85

Tablo incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarının düşük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yeterlik alanları açısından bir yorumlama yapıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin en yüksek başarıyı 3. YA: Ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olmada ( $\bar{x}$  =2,56), en düşük başarıyı ise 5. YA: Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olmada ( $\bar{x}$  =1,28) gösterdikleri görülmektedir. Türkçe öğretmenlerin ölçeğin genelinden elde ettikleri puan ise 11,17'dir. Bu kapsamda ölçek maddelerinin güçlükle indeksleri üzerine bir değerlendirme yapıldığında ortaya çıkan durum aşağıdaki gibidir:



Tablo 8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinden Elde Edilen Veriler Bağlamında Madde Güçlükleri Karşılaştırılması

Madde Sayısı	Katılımcı Sayısı	Doğru Sayısı	Madde Güçlüğü	*Madde Güçlüğü (asıl ölçek)
Madde 1	149	56	0,37	0,50
Madde 2	149	82	0,55	0,68
Madde 3	149	98	0,65	0,65
Madde 4	149	64	0,42	0,79
Madde 5	149	67	0,44	0,67
Madde 6	149	22	0,14	0,55
Madde 7	149	105	0,70	0,60
Madde 8	149	50	0,33	0,53
Madde 9	149	47	0,31	0,59
Madde 10	149	31	0,20	0,57
Madde 11	149	23	0,15	0,52
Madde 12	149	54	0,36	0,58
Madde 13	149	36	0,24	0,68
Madde 14	149	36	0,24	0,51
Madde 15	149	108	0,72	0,77
Madde 16	149	35	0,23	0,56
Madde 17	149	17	0,11	0,58
Madde 18	149	65	0,43	0,53
Madde 19	149	12	0,08	0,87
Madde 20	149	11	0,07	0,82
Madde 21	149	64	0,42	0,84
Madde 22	149	31	0,20	0,58
Madde 23	149	35	0,23	0,56
Madde 24	149	91	0,61	0,63
Madde 25	149	105	0,70	0,74
Madde 26	149	47	0,31	0,88
Madde 27	149	48	0,32	0,60
Madde 28	149	98	0,65	0,76
Madde 29	149	49	0,32	0,53
Madde 30	149	65	0,43	0,67

Tablo 8 incelendiğinde bu çalışmada kullanılan ölçeğin kendine ait madde güçlükleri (\*asıl ölçek) incelendiğinde ise 30 maddenin her iki ölçek açısından karşılaştırması oldukça dikkat çeken bir sonuç oluşturmuştur. Çünkü asıl ölçekteki madde 3 ve 7 hariç bütün maddelerin asıl ölçeğe göre bu çalışmada daha zor yani madde güçlük indekslerinin düşük olduğu görülmektedir. Madde güçlük indekslerinin 0 ile 1 arasında bir değer aldığı ve bu indekste 0'a doğru yaklaştıkça maddenin zorlaştığı, 1'e yaklaştığında ise kolaylaştığı bilgisi göz önünde bulundurulduğunda asıl ölçekte 0,50 güçlüğü altında madde olmadığı görülmektedir. Bu da ilgili ölçeğin uygulandığı grubun ölçme ve değerlendirmede okuryazar olduğunun temel göstergesidir. Bu çalışmada ise maddelerin 7'si hariç geriye kalan tamamının 0,50'nin altında olup 0'a yakın olması ise katılımcıların ölçme ve değerlendirmede okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunun kanıtıdır. Bu bağlamda ölçekten elde edilen verilerin yeterlik alanlarına ilişkin analizi aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

### 1.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin alanlarından aldıkları puanlara ilişkin bulgular

#### Ölçeğin 1. yeterlik alanlarından alınan puanlara ilişkin bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 1. yeterlik alanından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçeğin 1. Yeterlik Alanından Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri*

1. Yeterlik Alanına İlişkin Maddeler	N	$\bar{x}$	ss
Madde 1	149	0,38	0,49
Madde 7	149	0,70	0,46
Madde 13	149	0,32	0,47
Madde 19	149	0,08	0,27
Madde 25	149	0,70	0,46
Toplam	149	2,19	1,07

Tablo incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 1. yeterlik alanından 2,19 puan aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede ilgili yeterlik alanına ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 0,08 ile madde 19, en yüksek ortalamaya sahip maddelerin de 0,70 ile madde 7 ve 25 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 1. Yeterlik alanına ilişkin bu 3 maddenin cevaplanma durumu aşağıdaki gibidir:

*Ölçeğin 2. yeterlik alanlarından alınan puanlara ilişkin bulgular*

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 2. yeterlik alanından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçeğin 2. Yeterlik Alanından Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri*

2. Yeterlik Alanına İlişkin Maddeler	N	$\bar{x}$	ss
Madde 2	149	0,56	0,50
Madde 8	149	0,34	0,47
Madde 14	149	0,24	0,43
Madde 20	149	0,07	0,26
Madde 26	149	0,32	0,47
Toplam	149	1,52	1,01

Tablo incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 2. yeterlik alanından 1,52 puan aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede ilgili yeterlik alanına ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 0,07 ile madde 20, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 0,56 ile madde 2 olduğu görülmektedir.

Tablo 11. *2. Yeterlik Alanına İlişkin Soruların Doğru Cevap Sayıları*

Yeterlik alanı: Öğretmenler öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metotlarını geliştirme becerisine sahip olmalıdır.		
Madde Sayısı	Doğru Sayısı	Madde Güçlüğü
Madde 2	82	0,55
Madde 8	50	0,33
Madde 14	36	0,24
Madde 20	11	0,07
Madde 26	47	0,31

Yukarıdaki tabloda en düşük ve en yüksek ortalamaya sahip iki soru arasındaki doğru sayılarına bakıldığında 2. yeterlik alanına ilişkin aynı sorular arasındaki madde güçlüğü görülmektedir. Bu durum ölçme ve değerlendirmede uygun metotları geliştirme alanına ilişkin yeterlikler arasındaki farklılıkları göstermektedir.

*Ölçeğin 3. yeterlik alanlarından alınan puanlara ilişkin bulgular*

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 3. yeterlik alanından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçeğin 3. Yeterlik Alanından Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri*

3. Yeterlik Alanına İlişkin Maddeler	N	$\bar{x}$	ss
Madde 3	149	0,66	0,48
Madde 9	149	0,32	0,47
Madde 15	149	0,72	0,45
Madde 21	149	0,43	0,50
Madde 30	149	0,44	0,50
Toplam	149	2,56	1,21

Tablo 12 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 3. yeterlik alanından 2,56 puan aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede ilgili yeterlik alanına ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 0,32 ile madde 9, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 0,72 ile madde 15 olduğu görülmektedir.

*Ölçeğin 4. Yeterlik Alanlarından Alınan Puanlara İlişkin Bulgular*

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 4. yeterlik alanından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçeğin 4. Yeterlik Alanından Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri*

4. Yeterlik Alanına İlişkin Maddeler	N	$\bar{x}$	ss
Madde 4	149	0,43	0,50
Madde 10	149	0,21	0,41
Madde 16	149	0,24	0,43
Madde 22	149	0,21	0,41
Madde 28	149	0,66	0,48
Toplam	149	1,75	1,03

Tablo 13 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 4. yeterlik alanından 1,75 puan aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede ilgili yeterlik alanına ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddelerin 0,21 ile madde 10 ve 22, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 0,66 ile madde 28 olduğu görülmektedir.

*Ölçeğin 5. Yeterlik Alanlarından Alınan Puanlara İlişkin Bulgular*

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 5. yeterlik alanından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçeğin 5. Yeterlik Alanından Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri*

5. Yeterlik Alanına İlişkin Maddeler	N	$\bar{x}$	ss
Madde 5	149	0,45	0,50
Madde 11	149	0,15	0,36
Madde 17	149	0,11	0,32
Madde 23	149	0,23	0,43
Madde 29	149	0,33	0,47
Toplam	149	1,28	0,95

Tablo incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 5. yeterlik alanından 1,28 puan aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede ilgili yeterlik alanına ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 0,11 ile madde 17, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 0,44 ile madde 5 olduğu görülmektedir.

### Ölçeğin 6. Yeterlik Alanlarından Alınan Puanlara İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 6. yeterlik alanından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçeğin 6. Yeterlik Alanından Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri*

6. Yeterlik Alanına İlişkin Maddeler	N	$\bar{x}$	ss
Madde 6	149	0,15	0,36
Madde 12	149	0,36	0,48
Madde 18	149	0,44	0,50
Madde 24	149	0,60	0,49
Madde 27	149	0,32	0,47
Toplam	149	1,87	1,06

Tablo 15 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 6. yeterlik alanından 1,87 puan aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede ilgili yeterlik alanına ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 0,15 ile madde 6, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 0,60 ile madde 24 olduğu görülmektedir.

## 2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenen Değişkenlere Yönelik Anlamlı Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Bulgular

### 2.1. Cinsiyet değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16. *Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları*

Yeterlik Alanı	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
1. Yeterlik Alanı	Erkek	56	2,09	1,07	147	-0,874	0,383
	Kadın	93	2,25	1,07			
2. Yeterlik Alanı	Erkek	56	1,45	1,04	147	-0,721	0,472
	Kadın	93	1,57	0,99			
3. Yeterlik Alanı	Erkek	56	2,55	1,35	147	-0,027	0,978
	Kadın	93	2,56	1,12			
4. Yeterlik Alanı	Erkek	56	1,89	1,02	147	1,298	0,196
	Kadın	93	1,67	1,04			
5. Yeterlik Alanı	Erkek	56	1,34	0,96	147	0,574	0,567
	Kadın	93	1,25	0,94			
6. Yeterlik Alanı	Erkek	56	1,98	1,00	147	1,043	0,299
	Kadın	93	1,80	1,09			

\*p<0,05

Tablo incelendiğinde cinsiyet değişkeni bağlamında yapılan t-testi sonucunda ölçeğin yeterlik alanlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Fakat hem genel hem de yeterlik alanları bağlamında bir değerlendirme yapıldığında öğreticilerin okuryazarlık düzeylerinin birbirine yakın olduğu, bazı yeterlik alanlarında kadınların (1, 2 ve 3) bazılarında ise (4, 5 ve 6) erkeklerin daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir.

## 2.2. Mesleki deneyim değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yeterlik Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
1. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	9,094	3	3,031	2,753	0,045*
	Gruplar İçi	159,644	145	1,101		
	Toplam	168,738	148			
2. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,828	3	0,609	0,592	0,621
	Gruplar İçi	149,340	145	1,030		
	Toplam	151,168	148			
3. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	0,967	3	0,322	0,219	0,883
	Gruplar İçi	213,798	145	1,474		
	Toplam	214,765	148			
4. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,937	3	0,646	0,601	0,616
	Gruplar İçi	155,875	145	1,075		
	Toplam	157,812	148			
5. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	0,210	3	0,070	0,077	0,972
	Gruplar İçi	131,951	145	0,910		
	Toplam	132,161	148			
6. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,552	3	0,517	0,458	0,712
	Gruplar İçi	163,764	145	1,129		
	Toplam	165,315	148			

\*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçeğin yalnızca 1. yeterlik alanında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ayrıntılı bir şekilde incelemek için Post-Hoc LSD testi kullanılmıştır. Post-Hoc LSD testinin sonuçları tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmeye Yönelik Yapılan LSD Testi Sonuçları

Yeterlik Alanı	Mesleki Tecrübe (I)	Mesleki Tecrübe (J)	Ortalama Fark (I-J)	Sh	p
1.Yeterlik Alanı	0-1 yıl	2-3 yıl	0,194	0,323	0,550
		4-5 yıl	-0,591	0,345	0,089
		5 yıl üzeri	-0,263	0,287	0,362
	2-3 yıl	0-1 yıl	-0,194	0,323	0,550
		4-5 yıl	-0,784	0,293	0,008*
		5 yıl üzeri	-0,456	0,222	0,042*
	4-5 yıl	0-1 yıl	0,591	0,345	0,089
		2-3 yıl	0,784	0,293	0,008*
		5 yıl üzeri	0,328	0,253	0,196
	5 yıl üzeri	0-1 yıl	0,263	0,287	0,362
		2-3 yıl	0,456	0,222	0,042*
		4-5 yıl	-0,328	0,253	0,196

\*p<0,05

Anlamli farklılıkların hangi gruplara arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan Post-Hoc LSD testi sonuçlarına göre ölçeğin 1. yeterlik alanında mesleki deneyimleri 2-3 yıl olanlarla 4-5 yıl ve 6 yıl üzeri olanlarla arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu anlamlı farklılıklar mesleki deneyimi 4-5 yıl ve 5 yıl üzeri olanların lehinedir.

### 2.3. Eğitim durumu değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 19. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yeterlik Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
1. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	0,068	2	0,034	0,029	0,971
	Gruplar İçi	168,671	146	1,155		
	Toplam	168,738	148			
2. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	5,189	2	2,594	2,595	0,078
	Gruplar İçi	145,979	146	1,000		
	Toplam	151,168	148			
3. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,016	2	0,508	0,347	0,707
	Gruplar İçi	213,749	146	1,464		
	Toplam	214,765	148			
4. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	3,679	2	1,839	1,742	0,179
	Gruplar İçi	154,133	146	1,056		
	Toplam	157,812	148			
5. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,691	2	0,845	0,946	0,391
	Gruplar İçi	130,470	146	0,894		
	Toplam	132,161	148			
6. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	4,638	2	2,319	2,107	0,125
	Gruplar İçi	160,677	146	1,101		
	Toplam	165,315	148			

\*p<0,05

Tablo incelendiğinde eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin yeterlik alanlarında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

### 2.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası alınan kurum değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikasını aldıkları kuruma göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Sertifika Alınan Kurum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yeterlik Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
1. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	5,914	3	1,971	1,755	0,158
	Gruplar İçi	162,825	145	1,123		
	Toplam	168,738	148			
2. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	6,901	3	2,300	2,312	0,079
	Gruplar İçi	144,267	145	0,995		
	Toplam	151,168	148			
3. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,850	3	0,617	0,420	0,739

Alanı	Gruplar İçi	212,915	145	1,468		
	Toplam	214,765	148			
4. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	6,536	3	2,179	2,088	0,104
	Gruplar İçi	151,276	145	1,043		
5. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	,997	3	0,332	0,367	0,777
	Gruplar İçi	131,164	145	0,905		
6. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	,458	3	0,153	0,134	0,940
	Gruplar İçi	164,858	145	1,137		
	Toplam	165,315	148			

\*p<0,05

Tablo incelendiğinde sertifika alma ve alınan kurum değişkeni ile ölçeğin yeterlik alanlarında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

### 2.5. Ölçme değerlendirmeye yönelik eğitim alma değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirmeye yönelik eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Eğitim Alma Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Yeterlik Alanı	Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Eğitim Alma Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	p
1. Yeterlik Alanı	Evet	85	2,13	1,055	147	-0,770	0,443
	Hayır	64	2,27	1,087			
2. Yeterlik Alanı	Evet	85	1,64	0,949	147	1,564	0,120
	Hayır	64	1,38	1,076			
3. Yeterlik Alanı	Evet	85	2,40	1,246	147	-1,849	0,066
	Hayır	64	2,77	1,123			
4. Yeterlik Alanı	Evet	85	1,69	0,951	147	-0,783	0,435
	Hayır	64	1,83	1,135			
5. Yeterlik Alanı	Evet	85	1,29	0,884	147	0,182	0,856
	Hayır	64	1,27	1,027			
6. Yeterlik Alanı	Evet	85	1,78	1,117	147	-1,190	0,236
	Hayır	64	1,98	0,968			

\*p<0,05

Tablo incelendiğinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma değişkeni ile ölçeğin yeterlik alanlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Buna ek olarak bazı yeterlik alanlarında eğitim almayanların okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olması manidar bir durumdur.

### 2.6. Çalışılan kurum değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çalıştıkları kurumlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yeterlik Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
1. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	8,259	4	2,065	1,853	0,122
	Gruplar İçi	160,480	144	1,114		
	Toplam	168,738	148			
2. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	6,458	4	1,614	1,607	0,176
	Gruplar İçi	144,710	144	1,005		
	Toplam	151,168	148			
3. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	5,480	4	1,370	0,943	0,441
	Gruplar İçi	209,285	144	1,453		
	Toplam	214,765	148			
4. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	4,188	4	1,047	0,981	0,420
	Gruplar İçi	153,624	144	1,067		
	Toplam	157,812	148			
5. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	3,420	4	0,855	0,956	0,434
	Gruplar İçi	128,742	144	0,894		
	Toplam	132,161	148			
6. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	2,205	4	0,551	0,487	0,746
	Gruplar İçi	163,111	144	1,133		
	Toplam	165,315	148			

\*p&lt;0,05

Tablo incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda çalışılan kurum değişkeni ile ölçeğin yeterlik alanlarında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

### 2.7. Hazırlanan soruların ölçme değerlendirme açısından uzmanlar tarafından incelenmesi değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin hazırladıkları soruların ölçme değerlendirme açısından uzmanlar tarafından incelenmesi durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Hazırlanan Soruların Ölçme Değerlendirme Açısından Uzmanlar Tarafından İncelenmesi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Yeterlik Alanı	Sorular Uzmanlar Tarafından İnceleniyor Mu?	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	T	p
1. Yeterlik Alanı	Evet	64	2,05	1,119	147	-1,404	0,163
	Hayır	85	2,29	1,021			
2. Yeterlik Alanı	Evet	64	1,50	0,943	147	-0,245	0,806
	Hayır	85	1,54	1,064			
3. Yeterlik Alanı	Evet	64	2,58	1,270	147	0,185	0,854
	Hayır	85	2,54	1,160			
4. Yeterlik Alanı	Evet	64	1,63	0,968	147	-1,302	0,195
	Hayır	85	1,85	1,075			
5. Yeterlik Alanı	Evet	64	1,28	0,863	147	-0,007	0,994
	Hayır	85	1,28	1,007			
6. Yeterlik Alanı	Evet	64	1,94	1,082	147	0,718	0,474
	Hayır	85	1,81	1,041			

\*p&lt;0,05



Tablo incelendiğinde hazırlanan soruların ölçme değerlendirme açısından uzmanlar tarafından incelenmesi değişkeni ile ölçeğin yeterlik alanlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca bazı yeterlik alanlarında hazırladığı soruları ölçme değerlendirme açısından uzmanlar tarafından incelenmeyenlerin okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

### 2.8. Düzenli sınav hazırlama değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında düzenli sınav hazırlama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. *Düzenli Sınav Hazırlama Değişkenine Göre t-testi Sonuçları*

Yeterlik Alanı	Düzenli Hazırlıyor Musunuz?	Sınav N	$\bar{x}$	Ss	Sd	T	p
1. Yeterlik Alanı	Evet	88	2,16	1,004	147	-0,395	0,694
	Hayır	61	2,23	1,160			
2. Yeterlik Alanı	Evet	88	1,60	1,067	147	1,144	0,254
	Hayır	61	1,41	0,920			
3. Yeterlik Alanı	Evet	88	2,45	1,113	147	-1,250	0,213
	Hayır	61	2,70	1,321			
4. Yeterlik Alanı	Evet	88	1,67	0,979	147	-1,155	0,250
	Hayır	61	1,87	1,103			
5. Yeterlik Alanı	Evet	88	1,18	0,891	147	-1,560	0,121
	Hayır	61	1,43	1,008			
6. Yeterlik Alanı	Evet	88	1,89	1,077	147	0,285	0,776
	Hayır	61	1,84	1,036			

\*p<0,05

Tablo 24 incelendiğinde düzenli sınav hazırlama değişkeni ile ölçeğin yeterlik alanlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca bazı yeterlik alanlarında düzenli sınav hazırlamayanların okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

### 2.9. Sınav hazırlaması en zor beceri değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin sınav hazırlaması en zor beceri değişkeni göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. *Sınav Hazırlaması En Zor Beceri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Yeterlik Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
1. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	2,316	3	0,772	0,673	0,570
	Gruplar İçi	166,422	145	1,148		
	Toplam	168,738	148			
2. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	10,140	3	3,380	3,475	0,018*
	Gruplar İçi	141,028	145	0,973		
	Toplam	151,168	148			
3. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	4,862	3	1,621	1,120	0,343
	Gruplar İçi	209,903	145	1,448		
	Toplam	214,765	148			
4. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,404	3	0,468	,434	0,729

Alanı	Gruplar İçi	156,408	145	1,079		
	Toplam	157,812	148			
5. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	6,773	3	2,258	2,611	0,054
	Gruplar İçi	125,388	145	0,865		
	Toplam	132,161	148			
6. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	3,370	3	1,123	1,006	0,392
	Gruplar İçi	161,945	145	1,117		
	Toplam					

\*p<0,05

Tablo incelendiğinde ölçeğin yalnızca 2. yeterlik alanında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ayrıntılı bir şekilde incelemek için Post-Hoc LSD testi kullanılmıştır. Post-Hoc LSD testinin sonuçları tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmeye Yönelik Yapılan LSD Testi Sonuçları

Yeterlik Alanı	Sınav Hazırlaması En Zor Beceri (I)	Sınav Hazırlaması En Zor Beceri (J)	Ortalama Fark (I-J)	Sh	p
2. Yeterlik Alanı	Okuma	Dinleme	0,462	0,194	0,018*
		Yazma	-0,054	0,249	0,828
		Konuşma	0,643	0,304	0,036*
	Dinleme	Okuma	-0,462	0,194	0,018*
		Yazma	-0,516	0,231	0,027*
		Konuşma	0,181	0,289	0,533
	Yazma	Okuma	0,054	0,249	0,828
		Dinleme	0,516	0,231	0,027*
		Konuşma	0,697	0,329	0,036*
	Konuşma	Okuma	-0,643	0,304	0,036*
		Dinleme	-0,181	0,289	0,533
		Yazma	-0,697	0,329	0,036*

\*p<0,05

Tablo incelendiğinde ölçeğin 2. yeterlik alanında sınav hazırlaması en zor beceriyi okuma olarak ifade edenlerle dinleme ve konuşma olarak ifade edenler arasında, yazma olarak ifade edenlerle dinleme ve konuşma olarak ifade edenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklar okuma diyenlerle dinleme ve konuşma diyenler arasında okuma diyenlerin lehine, yazma diyenlerle dinleme ve konuşma diyenlerin arasında yazma diyenlerin lehinedir.

### 2.10. Değerlendirmesi en zor beceri değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi en zor beceri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Değerlendirmesi En Zor Beceri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yeterlik Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
1. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,484	3	0,495	0,429	0,733
	Gruplar İçi	167,254	145	1,153		
	Toplam	168,738	148			
2. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	3,724	3	1,241	1,221	0,304
	Gruplar İçi	147,444	145	1,017		
	Toplam	151,168	148			
3. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	3,936	3	1,312	0,902	0,442
	Gruplar İçi	210,830	145	1,454		
	Toplam	214,765	148			
4. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,728	3	0,576	0,535	0,659
	Gruplar İçi	156,085	145	1,076		
	Toplam	157,812	148			
5. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,688	3	0,563	0,625	0,600
	Gruplar İçi	130,473	145	0,900		
	Toplam	132,161	148			
6. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	2,959	3	0,986	0,881	0,453
	Gruplar İçi	162,357	145	1,120		
	Toplam	165,315	148			

\*p<0,05

Tablo 27 incelendiğinde değerlendirilmesi en zor beceri görüşü değişkeni ile ölçeğin yeterlik alanlarında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

### 2.11. Kurumların yaptığı sınavların denklik gösterdiğini düşünme değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin kurumların yaptığı sınavların denklik gösterdiğini düşünme değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Kurumların Yaptığı Sınavların Denklik Gösterdiğini Düşünme Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yeterlik Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
1. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	3,039	2	1,520	1,339	0,265
	Gruplar İçi	165,699	146	1,135		
	Toplam	168,738	148			
2. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	2,741	2	1,371	1,348	0,263
	Gruplar İçi	148,427	146	1,017		
	Toplam	151,168	148			
3. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	0,574	2	0,287	0,195	0,823
	Gruplar İçi	214,192	146	1,467		
	Toplam	214,765	148			
4. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	0,688	2	0,344	0,320	0,727
	Gruplar İçi	157,124	146	1,076		

	Toplam	157,812	148			
5. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	2,327	2	1,164	1,309	0,273
	Gruplar İçi	129,834	146	0,889		
	Toplam	132,161	148			
6. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,241	2	0,620	0,552	0,577
	Gruplar İçi	164,075	146	1,124		
	Toplam	165,315	148			

\*p<0,05

Tablo incelendiğinde kurumların uyguladığı sınavların denklik gösterme görüşü değişkeni ile ölçeğin yeterlik alanlarında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin genel olarak düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazında yapılan diğer çalışmalarla (Ergül, 2019; Korkut, 2019; Natır, 2020; Atasoy, 2022; Çankaya, 2022) ölçme ve değerlendirme paralellik göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik okuryazarlıklarının düşüklüğü genel bir sorun olarak ifade edilebilir. Buna ek olarak çalışmada elde edilen bulgular bağlamında ölçeğin altı alt yeterlik alanlarına göre bir değerlendirme yapıldığında katılımcıların 3. yeterlik alanı olan “Ölçme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olmada” diğer alanlara göre puanları daha yüksek iken 5. yeterlik alanı olan “Öğrencilerin bilgi düzeylerini belirlemede uygun değerlendirme sisteminde” en düşük puana sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bilgilere ek olarak bu çalışmada kullanılan ölçeğin kendine ait madde güçlükleri (\*asıl ölçek) incelendiğinde ise 30 maddenin her iki ölçek açısından karşılaştırması oldukça dikkat çeken bir sonuç oluşturmuştur. Çünkü asıl ölçekteki Madde 3 ve 7 hariç bütün maddelerin asıl ölçeğe göre bu çalışmada daha zor yani madde güçlük indekslerinin düşük olduğu görülmektedir. Madde güçlük indekslerinin 0 ila 1 arasında bir değer aldığı ve bu indekste 0’a doğru yaklaştıkça maddenin zorlaştığı, 1’e yaklaştığında ise kolaylaştığı bilgisi göz önünde bulundurulduğunda asıl ölçekte 0,50 güçlüğü altında madde olmadığı görülmektedir. Bu da ilgili ölçeğin uygulandığı grubun ölçme ve değerlendirmede okuryazar olduğunun temel göstergesidir. Bu çalışmada ise maddelerin 7’si hariç geriye kalan tamamının 0,50’nin altında olup 0’a yakın olması ise katılımcıların ölçme ve değerlendirmede okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunun güçlü bir kanıtıdır. İki farklı çalışmanın sonucundan hareketle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık becerilerinin birbirine paralel olmadığını söylemek mümkündür.

Çalışmada ayrıca dikkat çeken bir sonuç da yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin “ölçme ve değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme” konusundaki okuryazarlıkları diğer alt alana göre daha yüksek iken “değerlendirme bölümü için kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçme” konusundaki okuryazarlıkları diğer alt alana göre daha düşüktür. Bu bağlamda özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma ve yazma becerilerinin doğru puanlanması konusunda yaşanan temel problemlerin kaynağı da ortaya çıkmaktadır. Zira öğrencilerin özellikle doğru değerlendirme yapabilmeleri için değerlendirmede kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçme konusunda yeterli olmaları beklenmektedir. Oysaki Ustabulut (2021) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenler, kendilerini eğitim programı okuryazarı olarak değerlendirmiş ve hedeflere uygun içerik ve değerlendirme yöntemi seçebileceklerini, hedefe uygun soru, içerik, değerlendirme ölçütü, konu alanına ilişkin yatay hedefler yazabileceklerini; ölçme aracı hazırlayabileceklerini, öğretim yöntemini ve hedefin tutarlılığını belirleyebileceklerini ifade etmişlerdir. Boylu (2019) tarafından yapılan çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretmenler ölçme ve değerlendirmede kendilerini öz yeterli olarak görseler de uygulamada bu görüşlerinin gerçeği yansıtmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin düşük çıkması ilgili alanda ölçme ve değerlendirme probleminin olduğuna güçlü bir kanıt olarak sunulabilir.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin okuryazarlık becerilerine ilişkin aynı beceriyi ölçen iki farklı sorunun farklı güçlük indekslerine sahip olması da üzerinde durulması gereken bir konudur. Örnek olarak 2. ve 19. sorular incelendiğinde iki madde de aynı alt yeterlik alanında olmasına 2. soruya 149 katılımcıdan 83 kişi doğru yanıt verirken yani güçlüğü 0,55 iken (orta derecede güç bir soru) 19. soruya aynı katılımcıdan yalnızca 12 kişi doğru yanıtlamıştır. Yani madde güçlüğü 0,08 (çok zor madde) olarak hesaplanmıştır. Aynı alt yeterlik alanında bulunan iki soru arasında güçlük indeksinin bu denli farklı olması öğretmenlerin okuryazarlıklarında bir tutarlılık olmadığını göstermektedir. Çünkü ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin algıya bakıldığında ölçme ve değerlendirme bilgisi ile uygulamanın uyuşmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum da yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgisini, soru hazırlama, ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme bağlamında içerik üretme, sınıf içerisinde etkinlik bağlamında ölçme ve değerlendirme araçları hazırlamada üst bilişsel eksikliği sahip olduğunu göstermektedir.

Aynı ölçeğin kullanıldığı, ölçme değerlendirme konulu ilgili diğer çalışmalar incelendiğinde özellikle yeterlik alanlarına yönelik okuryazarlık düzeylerinde farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu açıdan Karaman (2014: 182) yaptığı bir çalışmada dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik alanlarına ilişkin çıkan en yüksek performansı 1. YA: Öğretim kararlarına uygun olabilecek ölçme-değerlendirme metotlarını seçmede ve en düşük performansla ilişkin yeterlik alanını ise 5. YA: Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirme olarak tespit etmiştir. Azrak (2017) ise yaptığı araştırma sonucunda öğretmen adaylarının “6. YA: Ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma” alanında yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde ise en yüksek başarıyı 3. YA: Ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olmadı, en düşük başarıyı ise 5. YA: Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olmadı gösterdikleri görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına bağımsız değişkenler bağlamında bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir. Fakat hem genel hem de yeterlik alanları bağlamında bir değerlendirme yapıldığında öğreticilerin okuryazarlık düzeylerinin birbirine yakın olduğu, bazı yeterlik alanlarında kadınların (1, 2 ve 3) bazılarında ise (4, 5 ve 6) erkeklerin daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Alan yazında yapılan bazı çalışmalarda da (Yeşilyurt ve Yaraş, 2011; Karaman, 2014; Azrak ve Yalçınkaya, 2018) ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ile cinsiyet arasında bir ilişki tespit edilemese de kadınların erkeklere göre daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Tüm bu bulgu ve bilgiler bağlamında cinsiyetin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı üzerinde bir belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda kadın ve erkeklerin ölçme ve değerlendirme uygun metotları seçme, metotları geliştirme, sonuçları yorumlama, puanlama ve yönetme, öğrenci gelişimine katkı sağlayacak sonuçları kullanma ve uygun derecelendirme sistemi seçmede yaklaşık olarak eşit düzeyde bir durum sergiledikleri görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri mesleki deneyime göre incelendiğinde anlamlı farklılığın yalnızca “ölçme ve değerlendirmede uygun metotları seçme” yeterlik alanında olduğu görülmektedir. Bu fark ise tecrübesi 4-5 ve 6 yıl olanlarla tecrübesi 2-3, yıl olanlar arasındadır. Yani ölçme ve değerlendirmede uygun metotları seçme okuryazarlığı deneyimi fazla olan öğreticilerde daha yüksektir. Mesleki deneyim arttıkça özellikle dil becerilerinin nasıl ve hangi yöntemlerle ölçülmesi gerektiğine dair farkındalığın yükseldiği söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri eğitim durumu bağlamında incelendiğinde ise herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yani okuryazarlık puanları eğitim durumu lisans, yüksek lisans ve doktora olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda alanda çalışanların ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri her eğitim basamağında düşük olması da üzerinde düşünülmesi gereken ayrı bir konudur.

Aynı durumu yabancı dil olarak Türkçe öğretim sertifikasına sahip okutmanlar için de söylemek mümkündür. Herhangi bir kurumdan alınan yabancı dil olarak Türkçe öğretim sertifikasına sahip okutmanlar arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı bir farklılık olmadığı gibi okuryazarlık puanları da aynı düzeyde düşüktür. Bunun sebebi olarak da her sertifika programında ölçme ve değerlendirme derslerinin yetersiz kalması, az bir sürede verilmesi vb. gösterilebilir.

Ölçme değerlendirmeye yönelik eğitim alma ve çalışılan kurum, düzenli sınav hazırlama, hazırlanan sınavların uzman tarafından incelenmesi değişkenleri bağlamında bir değerlendirme yapıldığında ise yine katılımcıların okuryazarlık düzeylerine ölçeğin yeterlik alanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık çıkmadığı görülmektedir. Fakat sınav hazırlamaya ilişkin en zor becerinin ne olduğuna dair görüş ile okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ölçeğin 2. Yeterlik alanında yani; “uygun metot geliştirme” bağlamında okuma becerisini seçenlerle dinleme ve konuşmayı seçenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Aynı zamanda en zor beceriyi “yazma” olarak ifade edenlerle dinleme ve konuşma becerisi olduğunu düşünenler arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yani okuma ve yazma becerilerinin sınav hazırlamada en zor beceri olduğunu düşünenler lehine anlamlılığın söz konusu olduğu söylenebilir. Son olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin kurumlar arası yapılan sınavların denklik gösterip göstermediğini düşünme durumları arasında da okuryazarlık bağlamında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Tüm bu bilgi ve bulgular bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında lisans, yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olan herkesin okuryazarlığının düşük olması, düzenli olarak sınav hazırlayanların hazırlamayanlara göre çoğu yeterlik alanında daha düşük puana sahip olması, çalışılan kurum fark etmeksizin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığındaki yetersizlik, bir etkisinin olduğu varsayımı ile incelenen bağımsız değişkenlerde anlamlı bir farklılığa ulaşılmamasının temel nedenidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme alanında çeşitli çalışmalar yapılmasına karşın bu çalışmada da çok net bir şekilde görüldüğü üzere öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri oldukça düşüktür. Özellikle birçok değişken bağlamında (sertifika alınan kurum, çalışılan kurum türü, eğitim durumu, düzenli olarak sınav hazırlama vb.) dahi anlamlı farklılık çıkmaması üzerine düşülmesi gereken ayrı bir husustur. Tüm bu bilgiler kapsamında ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan diğer çalışmaların sonuçları dikkate alındığında bu alanda çalışanların ölçme değerlendirme bilgilerinin yeterli olmadığı söylenebilir. Öyle ki Boylu (2019) araştırmasında alanda çalışan öğretmenlerin özellikle anlatma becerilerini değerlendirme yeterlikleri arasında ciddi bir tutarsızlığın olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Rengin Oktay (2015) ve Özyalçın (2021) tarafından yapılan çalışmada incelenen ders kitaplarında yer alan metin altı soruların büyük bir çoğunluğunun bilgi basamağında yer aldığı; yaratıcılık basamağında ise oldukça az sayıda soruya yer verildiği tespit edilmiştir. Işıkoğlu (2015) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan sınavlardan örnekler incelemiş ve incelenen sınavların geçerlik-güvenirliklerinin düşük olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Keray Dinçel (2016), çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin çoğunun ölçme ve değerlendirme kavramlarını bilmedikleri, ölçme ve değerlendirmeyi ağırlıklı olarak sürecin sonunda kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak Ölmezer-Öztürk ve Aydın (2018) ölçme ve değerlendirmenin yalnızca öğrencileri ölçen bir araç olmadığını; öğrencilerle birlikte öğretmenlerin de bu alan içerisinde kendilerindeki eksiklikleri görebileceklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda da ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlerin ders içi etkinliklerinde yapacağı değişikliklerle birlikte sınıf başarısının da paralel olarak artabileceğini söylemek mümkündür. Fakat alanda çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarının düşüklüğü dikkate alındığında bu durumun sınıf başarısına da olumsuz olarak yansıtacağı söylenebilir. Öyle ki Özyalçın (2019) ve Sertdemir (2021) yaptıkları araştırmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında okutmanların üst bilişsel becerileri ölçmeye yönelik sınav hazırlamadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalara bakıldığında sonuçlar arasında paralellik olduğunu söylemek mümkündür. Yani öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu ve bunun

bir sonucu olarak da sınav hazırlama, uygulama, değerlendirme, ders kitaplarında yer verilen soruların bilişsel alanlara göre dağılımında, ölçek hazırlama ve kullanmada vb. birçok eksiklik ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda Ustabulut ve Kara (2019) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme becerilerinin gelişimlerine yönelik yaptıkları yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu da ilgili hedef kitlenin ölçme ve değerlendirme becerilerinin gelişime açık olduğunu göstermektedir. Fakat Özdemir (2023) tarafından yapılan çalışmada da görüldüğü üzere yabancı dil olarak Türkçe ölçme ve değerlendirme alanında yapılan akademik çalışmaların genel eğilimleri arasında öğrencilerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ve uygulamalarını tespit etmeye ve artırmaya yönelik çalışma sayısı oldukça azdır. Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışanların ölçme ve değerlendirmeye yönelik okuryazarlıkları düşüktür. Buna ek olarak ilgili okuryazarlık üzerinde cinsiyet, eğitim durumu, sertifika alınan kurum, düzenli olarak sınav hazırlama, ilgili alanda ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma, hazırlanan soruların uzmanlarca incelenmesi gibi değişkenlerin de bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirmeye ayrı bir önem verildiği, başta sertifika programları olmak üzere bütün eğitimlerde göz ardı edilmese de verilen eğitimlerin okuryazarlık düzeyini artırmaya yönelik bir etkisinin olmadığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu eğitimlerin içeriği acil bir şekilde yeniden gözden geçirilmeli ve amaca hizmet edecek şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretim tecrübesine sahip aktif çalışanlarla yapılmıştır. Bu alanda çalışanların mezuniyet durumları dikkate alınarak özellikle Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri tespit edilmeli ve ulaşılabilecek sonuçlara göre çeşitli eğitimler düzenlenmelidir. Yukarıda da vurgulandığı üzere alanda yapılan ölçme ve değerlendirme eğitimlerinin okuryazarlık düzeyini artırıcı bir etkisi yoktur. Bu açıdan özellikle ilgili okuryazarlığın hızlı ve etkili bir şekilde hangi yöntemlerle artırılacağına yönelik deneysel çalışmalar yapılmalıdır. Birçok eğitime rağmen ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının artmamasının önündeki engeller başta tutum, kaygı, algı gibi duyuşsal özellikler bağlamında araştırılmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4.,6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4.,6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Atasoy, B. (2022). *Kimya öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıkları ve ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Azrak, Y. & Yalçınkaya, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 9(1), 27-55.
- Azrak, Y. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ömer Halis Demir Üniversitesi
- Benzer, A., & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Bircan, E. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bütüner, S. Ö., Yigit, N. & Çimer, S. O. (2010). Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinin Türkçeye uyarlanması. *Education Sciences*, 5(3), 792-809.

- Canbulat, M., Bıçak, B. & Uyumaz, G. (2021). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1(1), 462-477.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çankaya, P. (2022). *English language teachers' assessment literacy: Identifying assessment needs and beliefs of EFL teachers and teacher candidates* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çavuşoğlu, R. & Işık, A. D. (2021). Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER) ölçme ve değerlendirme süreçleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi* 6(2), 291 – 315.
- Daniel, L. G. & King, D. A. (1998) Knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 331-344.
- Deniz, K. & Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64.
- Doğan Kahtalı, B. & Çelik, Ş. (2020). Assessment and evaluation in the 2019 Turkish course curriculum and the levels of turkish teachers in using the assessment and evaluation tools. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 237-244 .
- Emiroğlu, S. (2020). Okuma eğitimine bağlamsal bir katkı: okumanın Türkçede farklı anlamlarda kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 1-22.
- Ergül, A. Ö. (2019). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gedik, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Göçer, A. (2015). Türk dili ve edebiyatı eğitiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına genel bir bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 787-815.
- Göçer, A. (2018). Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinin ölçme değerlendirme bileşenleri ve performans göstergeleri bağlamında incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 194-210.
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni Türkçe öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 233-246.
- Gül, E. (2011). *İlköğretim öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Gürlek, E. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme değerlendirme okuryazarlığı: kavramsal bir analiz. *Amasya Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 281-316.
- Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yeterlik sınavlarının madde yazımı bakımından incelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversiteleri örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kana, F., Aşçı, E., Zorlu Kana, H. & Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *The Journal of Academic Social Science*, 6(80), 233-245.
- Karagöl, E. (2020). Proficiency exams in teaching Turkish as a foreign language in TÖMER (Turkish and foreign languages research and application centers). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 930-947.



- Karaman, P. (2014). *Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro öğretim yolu ile geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Keray, Dinçel, B. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Koç, A. & Bulut, S. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 877-904.
- Köse, D. (2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. *Dil Dergisi*, 139, 36-47.
- Natır, Z. (2020). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarına ilişkin sınıf içi uygulamaları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2023). Trends of research on measurement and evaluation in teaching Turkish as a foreign language, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 537-559.
- Özdemir, S. & Eke, H. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde uygulanan A1 ve A2 kur sınavlarının madde yazma ilkeleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 365-380.
- Özyalçın, K. E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Pektaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sertdemir, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe yeterlik sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Türkben, T. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72.
- Ustabulut, M. Y. & Kara, M. (2019). yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin gelişimine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 122-146.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (3), 1235-1243.
- Yalvaç, E. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile bilişsel stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Gazi Üniversitesi.
- Yeşilyurt, E. & Yaraş, Z. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin algıladıkları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 95-118.

### Extended Abstract

Assessment and evaluation practices hold a crucial place in educational processes, performing numerous essential functions such as determining students' readiness levels, planning processes, shaping and implementing activities, and monitoring student development. The effectiveness of these practices heavily relies on teachers, whose proficiency in assessment and evaluation is indispensable for achieving expected performance outcomes. This is particularly pertinent in the context of teaching Turkish as a foreign language, where the challenges and inconsistencies in

assessment and evaluation underscore the need for a thorough examination of teachers' assessment and evaluation literacy. Despite the existence of studies focused on exams, textbooks, and exam preparation skills of teachers, there is a notable gap in research directly addressing assessment and evaluation literacy skills. This gap is significant given the prevalence of exams with low validity and reliability in the field, mismatches between the certificate levels and language proficiency of students, and the academic language challenges students face in higher education. Consequently, this study aims to scrutinize the assessment and evaluation literacy levels of instructors teaching Turkish as a foreign language. Employing a quantitative research design through a survey model, the study engaged 149 teachers teaching Turkish as a foreign language. Data were collected using the "Assessment and Evaluation Literacy Inventory" adapted to Turkish by Butuner, Yigit, and Odabasi Cimer (2010) and a "Personal Information Form" crafted by the researcher. T-tests and one-way analysis of variance (ANOVA) were utilized for data analysis. The findings revealed generally low levels of assessment and evaluation literacy among instructors teaching Turkish as a foreign language. Specifically, participants scored highest in "Interpreting, scoring, and managing assessment and evaluation results" and lowest in "Choosing the appropriate grading system for student evaluations." Moreover, an examination of item difficulties in the scale used for this study showed that, except for two items, all items were more challenging than those in the original scale, indicating a low literacy level among participants in assessment and evaluation. A significant difference in literacy levels was only observed in terms of professional experience. Given these findings, there is a pressing need to enhance the assessment and evaluation literacy of teachers in the field of teaching Turkish as a foreign language. Despite previous studies in the field, teachers' literacy levels remain markedly low, with no significant differences observed across various variables. Research indicates serious discrepancies in the competencies of teachers, particularly in evaluating their telling skills and in the validity and reliability of exams used in the field. Furthermore, many Turkish teachers lack a fundamental understanding of assessment and evaluation concepts, often relegating these practices to the end of the educational process. There is a noted absence in the preparation of exams aimed at assessing metacognitive skills. In light of these insights, it is evident that the assessment and evaluation knowledge of those working in the field of teaching Turkish as a foreign language is insufficient, leading to significant deficiencies in exam preparation, application, evaluation, question distribution in textbooks according to cognitive areas, and the development and utilization of scales.

## İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik ve İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki (Tunceli İli Örneği)

The Relationship Between Organizational Silence and Alienation from Work According to the Perceptions of Primary and Middle School Teachers (The Case of Tunceli Province)

Meltem ÖKDEM\*

### Makale Bilgisi

Geliş: 20.05.2022

Kabul: 07.07.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1119074

### Anahtar Sözcükler:

*İşe Yabancılaşma*

*Örgütsel Sessizlik*

*Okul*

*Öğretmen*

### ÖZET

Bu çalışmada Tunceli ilinde görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ve örgütsel sessizlik düzeyleri araştırılmış ve işe yabancılaşma ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma grubunu Tunceli ilinde çalışan 221 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemlerine çözüm bulmak için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama, standart sapma ile SPSS paket program kullanılarak betimlenmiştir. İşe yabancılaşma ölçeği puanlarında cinsiyet ve medeni durum için Mann Whitney U testi, kıdem değişkeni için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunda algılarına bakıldığı zaman en yüksek ortalamanın "iş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum" ifadesinde olduğu görülmektedir. Anlamsızlık alt boyutunda ise okulda aynı konuları öğretmekten bıktığı ve öğretmenliğin onun için monoton hale geldiği maddelerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeğinde ise en yüksek puanların "öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler" ifadesinde görülürken izolasyon alt boyutunda ise en yüksek ortalama "öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikayetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sesiz kalmayı tercih ederler" ifadesinde görülmektedir. İşe yabancılaşma güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, yabancılaşma alt boyutları birlikte örgütsel sessizliğin puanları ile orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kendileri ile ilgili kararlara katılmadıkları için alınan kararlara sıcak bakmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kararlara katılması için gereken tedbirler alınmalıdır.

### Article Information

Submission: 20.05.2022

Acceptance: 07.07.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1119074

### Key Words:

*Work alienation*

*Organizational Silence*

*School*

*Teacher*

### ABSTRACT

This study investigates work alienation and organizational silence among teachers in Tunceli Province, examining the correlation between these variables. Analyzing responses from 221 teachers, the study employed frequency, percentage, arithmetic mean, and the Mann-Whitney U test to explore differences in work alienation aspects based on gender and marital status. It delves into teachers' perceptions of organizational silence and job alienation, alongside their mutual influence. Results indicated a strong agreement among teachers with the alienation aspect of the work alienation scale, but less so with isolation. Organizational silence was most pronounced in the "Source of Silence" sub-dimension, while engagement was lowest in isolation activities. Gender-based differences were observed in the meaninglessness and isolation sub-dimensions of job alienation, with male teachers reporting higher levels of job alienation. Conversely, the helplessness and alienation sub-dimensions showed no significant variance between genders. This highlights a gender disparity in job alienation perceptions, particularly concerning meaninglessness and isolation. Additionally, the study suggests that teachers feel excluded from decisions directly affecting them, emphasizing the importance of involving teachers in the decision-making process to mitigate feelings of alienation and silence within organizational settings.

### Atf İçin

Ökdem, M. (2024). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sessizlik ve işe yabancılaşması arasındaki ilişki (Tunceli ili örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 273-292. doi: 10.20296/tsadergisi.1119074

\* Dr. Öğr. Üyesi Çankaya Üniversitesi, Adalet Meslek Yüksekokulu, Ankara, Turkey, meltem@cankaya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9155-6922>

## GİRİŞ

Son dönemlerde, bilim ve teknolojideki gelişmeler insanların değer yargılarının değişmesine neden olmaktadır. Bu durum aynı zamanda insanlar arasında güven duygusunun azalmasına, sosyal uyumsuzluğa, bireyciliğin artmasına ve insanların yalnızlaşmasına neden olmaktadır. Bu durumda, insanların iş ve özel hayatlarını etkileyerek psikolojik ve sosyal sorunlara neden olmaktadır. Bu sorunlardan iş ile ilgili olarak en önemlileri işe yabancılaşma ve örgütsel sessizliktir.

Örgütsel sessizlik, çalışanların örgütte ortaya çıkan sorunlara ve sorunların çözümüne ilişkin düşüncelerin hiçbir şekilde belirtmemeleridir. (Dilek ve Taşkiran, 2016, Tülübaş ve Celep, 2014). Çalışanların örgütsel sessizlik algıları onların statüsüne, pozisyonuna ve çalıştıkları sektöre göre değişiklik göstermektedir. Morrison ve Milliken (2000) örgütsel sessizliğin olduğu örgütlerde çalışanların sessiz kalmalarının nedenini şu şekilde ifade etmişlerdir: Örgütteki problemler hakkında konuşmanın çaba harcamaya gerek olmadığını ve kişinin görüş ve endişelerini dile getirmesinin kendisini tehlikeye sokacağını düşünmeleridir (Özdemir, Orhan & Özkayran, 2018).

Yönetim yazınında iş gören sessizliği ilk kez Hirschman (1970) tarafından tanımlanmıştır. Örgütsel sessizlik insanların olaylarla karşılaştığı zaman hiçbir tepki göstermemesini ifade etmektedir. Sessizlik üç başlık altında incelenmektedir: İlk olarak kabullenici sessizlikte işgörenler örgütsel koşulları değiştirmeden kabul etme eğilimindedirler. Sessiz kalarak kendilerini güven altına alacaklarını düşünerek herhangi bir girişimde bulunmazlar. (Pinder ve Harlos, 2001). İkinci olarak korunmacı sessizlikte Dyne, Ang ve Botero, (2003)'e göre çalışanlar gelecek tepkilerden korkarak örgüt ile ilgili fikirlerini kendini korumak amacıyla saklamasıdır ve genellikle gönülsüz olmalarının nedeninin zarar görmekten korkması olabileceğini belirtmişlerdir. Üçüncü olarak korunmacı sessizlikte çalışan, örgüt için faydalı olduğunu inandığında önerilerini sunar, zararına gördüğü yerde susmayı tercih eder (Ateş & Önder, 2019: 787). Çalışanlar zor duruma düşmemek ve kendilerini korumak için bilinçli şekilde konuşmazlar; örgütteki problemlerin farkına varsalar bile farkında değilmiş gibi davranabilirler, kendi yaptıkları hataları da kapatmaya çalışabilirler (Çakıcı, 2010). Örgütlerde Korunmacı sessizlik örgütün ve çalışanların zarar görmemesi için iş ile ilgili fikirlerin, düşüncelerin ve bazı bilgilerin gizlenmesi durumunda ortaya çıkar (Barçın, 2012).

### Örgütsel Sessizlik

Örgütsel sessizlik çalışanların örgüt ile ilgili konularda bilgi sahibi olmasına karşılık bunu çeşitli nedenlerden dolayı kendilerine saklamalarıdır. (Durak, 2018:43). Bu durumda örgütte istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına, verimin düşmesine, motivasyonda düşüşe, dedikodunun artmasına işlerin istenilen hızda yapılmamasına neden olmaktadır (Macit ve Erdem, 2020). Örgütsel sessizlik üç başlık altında incelenmektedir: Kabullenici sessizlik, savunma amaçlı sessizlik, koruma amaçlı sessizliktir.

**Kabullenici Sessizlik:** İşgörenlerin mevcut duruma müdahale etmeden, görüş, bilgi ve düşüncelerini, kimseyle paylaşmayı pasif bir davranış sergilemeleridir. (Van Dyne vd., 2003: 1366). Bunun bir çok nedeni olabilir; İşgörenler işlerini kaybetme korkusu yaşıyor olabilirler veya işinde yükselmek istiyorlardır. Bu nedenle olaylar karşısında sessiz kalırlar ve düşüncelerini ifade etmezler. (Öztürk ve Cevher, 2016: 74).

**Savunma (Korunma) Amaçlı Sessizlik:** Çalışanların dış tehlikelerden korunmak için fikir, bilgi ve görüşlerini kendilerini korumak için saklanmalarınıdır; Çalışanlar endişe ve korku duyuyorlardı, kendilerini tehditlerden korumak için kasıtlı ve proaktif davranmaktadırlar. Bu sessizlik türünde, çalışanlar her şeyin farkındadırlar ve bu davranışı bilinçli olarak göstermektedirler. (Çakıcı, 2010: 33).

**Koruma Amaçlı Sessizlik:** Koruma amaçlı sessizlik (prosocial silence), örgüte veya örgüt içindeki diğer kişilere faydalı olmak amacıyla, işle ilgili bilgi, fikir ve görüşlerinin kendine saklanmasıdır. Bu sessizlik türünde başkalarının iyiliği gözetildiği için susulmaktadır. Bazı durumlarda

arkadaşının veya örgütün sırlarını ifşa etmemek için susma söz konusudur. Özellikle ülkemizde bu durum daha fazla görülmektedir (Durak, 2018).

### İşe Yabancılaşma

Çalışanın çalıştığı ortama veya işe, genel özelliklerinden kaynaklanan nedenlerle farkında olmadan geliştirdiği ilgisizlik halidir (Oruç, 2020) İşe yabancılaşma tutumu içerisinde olan çalışanlardan yeterli performans beklenmemektedir (Agarwal, 1993; Hirschfeld ve Feild 2000), (Akt: Tokmak, 2020). İşe yabancılaşmanın nedeni çalışanın işinin gereği roller ile çalışanın doğası arasında ortaya çıkan uyumsuzluktur (Mendoza ve Lara, 2007; Mottaz, 1981). Seeman (1975) işe yabancılaşmayı çok boyutlu bir kavram olarak boyutlarını şu şekilde sıralamıştır.

**a-Anlamsızlık (Meaninglessness):** Çalışanların gelecek konusunda beklentilerinin düşük olması ve yapmak istediklerini yapabileceklerine dair beklentilerinin düşük olmasıdır. (Mottaz, 1981). Çalışanlar neye inanacağına, neye göre karar vermesi gerektiğine karar verememesi durumunda anlamsızlık duygusu yaşar (Erjem, 2005). Böylece birey yaptığı işi değersiz bulmakta, üretim sürecine çok katkı sağlayamadığını düşünmekte kendi ürettikleri ile örgütün amaçları arasında anlamlı bir bağlantı kuramamaktadır (Dönmez ve Erdoğan, 2021: 559).

**b-Güçsüzlük (Powerlessness):** Bireyin kendi yaşamı üzerindeki kontrolü kaybettiğini hissetmesi güçsüzlüktür (Sulu vd., 2010). Güçsüz çalışanlar iş yaşamında koşulların başkalarının kararları ile belirlendiğine inanırlar ve kendi davranışlarını ortaya koymazlar onun yerine sadece olaylara tepki verirler ve çoğunlukla başkalarının etkisi altındadırlar.

**c-Kuralsızlık (Normlessness):** Kişinin başarılı olmak için toplumun hoş görmeyeceği davranışları kabul etmesidir (Uysaler, 2010; Blauner,1964). Diğer deyişle bireyin davranışlarını düzenleyen sosyal normların etkili olmamasıdır (Dönmez ve Erdoğan, 2021).

**d-Yalıtılmışlık (Social-Isolation):** Yalıtılmışlık, bireyin bulunduğu toplumdan toplumun değerlerinden, inançlarından uzaklaşmasıdır (Şimşek vd., 2012). Böyle bir durumda da başkalarıyla etkileşim ve iletişim içine girmezler. Örgütsel açıdan bakıldığında zaman birey örgütte sosyal ilişkiler kuramamakta ve aidiyet duygusu da gelişmemektedir (Dönmez ve Erdoğan, 2021).

**e-Kendine Yabancılaşma (Self-Estrangement):** Kendine yabancılaşma kişinin yaptığı davranışlarda içsel bir doyum sağlayamamasıdır (Dönmez ve Erdoğan, 2021). Diğer bir tanıma göre yabancılaşmayı, kişinin davranışlarının, kendi değer, norm, gereksinmelerine uyumlu olmamasıdır (Aşık, 2018).

### İşe Yabancılaşmanın ve Örgütsel Sessizliğin Sonuçları

İşe yabancılaşma sonucunda çalışanların örgütsel özdeşleme, iş doyumları, işe adanmışlık, örgüte bağlılık gibi işe ilişkin tutumlarının olumsuz etkilendiği yapılan araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir (Dönmez ve Erdoğan, 2021). İşe yabancılaşma sonucunda üretim karşıtı davranışlar yer alır. Üretim karşıtı davranışlar örgüte ve çalışanlara zarar vermeyi hedefleyen ve kasıtlı olarak yapılan davranışlardır. Geç kalma, devamsızlık, işten ayrılma, mola saatlerini uzatma geri çekilme davranışlarına örnek olarak verilebilir. Buna karşın hırsızlık, saldırganlık, işi yavaşlatma, işi kötüye kullanma davranışları ise üretime karşı yapılan davranışlara örnek olarak verilebilir.

Araştırmalar işe yabancılaşmanın duygusal tükenmişliğe pozitif yönde Shanz, Alfes &Truss (2014) psikolojik iyi oluşu negatif yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Shanz vd. 2014). Kişilerin depresyon ve gerginlik hali ile sağlık sorunları yaşamalarına neden olabilmektedir (Dönmez ve Erdoğan, 2021). İşe yabancılaşmanın en önemli sonuçlarında birisi performans üzerinde olumsuz etki yaratmasıdır.

Eğitim örgütlerinde okul içerisinde öğretmenlerin konuşmak istememesinin en önemli nedenlerinden birinin yönetici davranışları olduğu görülmüştür. Yöneticilerin otoriter davranışları, performansının düşük olması yanı sıra öğretmenlerin yalnız kalmaktan korkmalarıdır (Algın, 2014;

Sezgin Nartgün ve Kartal, 2013). Öğretmenler kendi görüşlerini ifade etseler de hiçbir etkisinin olmayacağını bundan dolayı görmezden gelmeyi ve pasif kalmayı tercih edebilmektedirler (Celep ve Kaya, 2016).

Eğitim, ülkelerin gelişmesi ve daha ileri seviyelere çıkmasında önemli bir rolü vardır. Eğitim kurumlarının temel unsurları öğretmenler ve yöneticilerdir. Öğrencileri ile devamlı etkileşimde olan öğretmenlerin işe yabancılaşmaları, birçok yönden olumsuz etki oluşturur. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumda karşılaştıkları davranışlar, kuruma ilişkin duyguları üzerinde oldukça etkilidir. Bu durum eğitimin etkililiğini de etkileyecektir (Kalağan, 2009). Örgütsel sessizlik ile bağlantılı problemlerin başında işgörenlerin yeni fikirler üretmemesi ve gelişmeye açık olmamasıdır denilebilir. İşgörenler yeni fikirler üretmek örgütlerin gelişebilmesine örgüte katkıda bulunabilirler. Örgütsel sessizliğin örgüt yapısına da örgüt çalışanlarına da zararı olur.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacını 2020- 2021 öğretim yılında Tunceli ilinde farklı okul düzeylerinde (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma ve örgütsel sessizlik algıları ile bu algıların çeşitli demografik değişkenler tarafından incelenmesi oluşturmaktadır. Bunun içinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin;

1- işe yabancılaşma düzeyleri nasıldır?

2- örgütsel sessizlik düzeyleri nasıldır?

3- işe yabancılaşma ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyetlerine, kıdemlerine ve medeni durumlarına göre manidar bir fark göstermekte midir?

4- örgütsel sessizlik ölçeğinden aldıkları puanları cinsiyetlerine, kıdemlerine ve medeni durumlarına göre manidar bir fark göstermekte midir?

5- işe yabancılaşma ölçeği alt boyutları örgütsel sessizlik puanlarının manidar bir yordayıcısı mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışma tarama modeli bir araştırmadır. Tarama araştırmaları, değişkenleri olduğu gibi betimlemeyi amaçlar (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu çalışmada amaç öğretmenlerin işe yabancılaşma ve örgütsel sessizlik algılarını olduğu gibi betimlemek ve bazı demografik değişkenler açısından incelemek olduğu için tarama modeli çalışma olarak belirlenmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde öğretmenlerin çalışma kapsamında ilgilenilen demografik özellikleri bakımından çeşitli olmasına özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2008). Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve medeni durum bakımından çeşitli olmaları amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 220 öğretmenden veri toplanmıştır. Tablo 1'de çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişken	f	%
Cinsiyet		
Kadın	128	59,5
Erkek	87	40,5
Kıdem		
1-5 yıl	33	16,3
6-10 yıl	57	28,2
11-15 yıl	50	24,8
16-20 yıl	26	12,9
20 + yıl	36	17,8

Medeni Durum		
Bekâr	74	34,6
Evli	140	65,4

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunda kadın öğretmenlerin grubun daha büyük bir kısmını oluşturduğu (%59,5); kıdeme göre en çok 6-10 yıldır çalışan öğretmenlerin (%28,2) çalışmaya katıldığını, en az ise 16-20 yıl (%12,9) kıdemi olan öğretmenlerin olduğu; son olarak da evli öğretmenlerin grupta daha fazla yer aldığını (%65,4) söylemek mümkündür.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, işe yabancılaşma ölçeği ve örgütsel sessizlik ölçeği kullanılmıştır.

**Demografik Bilgi Formu.** Çalışma kapsamında öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşmak için bir demografik bilgi formu kullanılmıştır. Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup öğretmenin cinsiyeti, kıdemi ve medeni durumunu belirlemeye yöneliktir.

**İşe Yabancılaşma Ölçeği.** Öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarını ölçmek için Elma (2003) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek araştırmaya katılan öğretmenlerin “güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma” düzeylerini ölçen dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçekte 38 madde vardır. Ölçek için hesaplanan Cronbah Alfa katsayısı güçsüzlük için 0,86; anlamsızlık için 0,84; yalıtılmışlık için 0,80 ve okula yabancılaşma için 0,62’dir. Bu araştırmada İşe Yabancılaşma Ölçeğinin bu çalışmanın çalışma grubu için iç tutarlık anlamında güvenilirliği güçsüzlük alt boyutunda 0,90; anlamsızlık alt boyutunda 0,90; yalıtılmışlık alt boyutunda 0,83 ve okula yabancılaşma alt boyutunda 0,79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu çalışma grubu için güvenilirliğinin yüksek düzeyde, okula yabancılaşma alt boyutu için de yüksek düzey sınırında iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

**Örgütsel Sessizlik Ölçeği.** Bu araştırmada kullanılan Örgütsel Sessizlik ölçeği Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar yönetici, duygu, izolasyon, okul ortamı ve sessizliğin kaynağı alt boyutlarıdır. Bu ölçeğin yönetici alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,79; duygu alt boyutu için 0,81; izolasyon alt boyutu için 0,81; okul ortamı alt boyutu için 0,74 ve sessizliğin kaynağı alt boyutu için 0,80 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı toplam ölçekte 0,80 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

### Verilerin Toplanması

Çalışmada ele alınan problem durumuyla ilgili olarak veri toplama süreci çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Formun başında, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu bilgisi verilmiştir. Öğretmenlerin demografik özellikleri, işe yabancılaşma ölçeği ve örgütsel sessizlik ölçeğinden oluşan bu form kıdem, cinsiyet ve medeni durum bakımından geniş bir kitleye ulaşmak amacıyla Tunceli ili merkez ilçesindeki tüm öğretmenlere ulaştırılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin 220 tanesi gönüllü olarak bu çalışmaya katılmıştır.

Uygulamanın tüm gruplar için denk olabilmesi adına form hem bilgisayardan hem de telefondan kolaylıkla yanıtlanabilecek şekilde hazırlanmıştır. Ayrıntılı ve aydınlatıcı bir yönerge kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce veri setinin çözümlene sürecine hazırlanması gerekmektedir. Bu hazırlık sürecinde ilk olarak veri seti kayıp değerler bakımından incelenmiştir. Kayıp değerleri %5’in altında olduğundan incelemelere devam edilmiştir. Veri setinin normal dağılıma uygunluğu tek değişkenli uç değerler için standart z puanları, dağılımın uygunluğu içinse

basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan incelemeler sonucunda dağılımların normal olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt sorularında öğretmenlerin işe yabancılaşma ve örgütsel sessizlik düzeyleri, ölçeklerde yer alan ifadelere verdikleri yanıtların ortalama ve aritmetik standart sapması ile SPSS paket programı kullanılarak betimlenmiştir. Araştırmanın üçüncü alt sorusu öğretmenlerin işe yabancılaşma puanlarının demografik özelliklere göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğidir. Yapılacak olan analiz için öncelikle analiz varsayımları test edilmiştir. Bağımsız örneklem t testi varsayımlarından olan, bağımsız değişkenlerin her bir düzeyi için bağımlı değişkenin normal dağılım göstermesi cinsiyet ve medeni durum değişkenleri için sağlanamamıştır. Kıdem değişkeninin düzeylerinde ise normal dağılım görülmektedir. Bu nedenlerle İşe Yabancılaşma Ölçeği puanlarında cinsiyet ve medeni durum için Bağımsız Örneklem T Testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi, kıdem değişkeni için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Dördüncü alt problem için Örgütsel Sessizlik Ölçeği alt boyut puanlarının demografik özelliklerin düzeylerine dağılımları incelenmiştir. Cinsiyet, medeni durum ve kıdem değişkenlerine göre örgütsel sessizlik alt boyutlarının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre örgütsel sessizlik ölçeğinin alt boyutlarında cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla Mann Whitney U ile testi yapılmıştır, kıdem değişkenine göre ise Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Araştırmanın beşinci sorusunda ise doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. İlgili çözümlemenin varsayımları kontrol edilmiştir. Bu noktada, doğrusallık, normal dağılım, çoklu bağlantılılık (VIF<10; CI<15) ve otokorelasyon (Durbin Watson=2,093) test edilmiştir. Varsayım testleri sonucu 3 gözlem veri setinden çıkarılmış ve analiz yapılmıştır.

## BULGULAR ve YORUMLAR

### Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde çalışma grubundaki öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları ve standart sapmaları incelenerek öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarına ilişkin genel bir bakış sunulmaya çalışılmıştır. Tablo 2’te öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarına ilişkin betimsel istatistikler gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	İfadeler	n	$\bar{x}$	ss	Önem Sırası
Güçsüzlük	1.Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	218	2,14	0,95	3
	2.Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	221	1,65	0,72	10
	3.İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	220	2,16	1,04	2
	4.Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	221	1,81	0,85	9
	5.Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	221	1,98	0,96	8
	6.İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	221	2,29	1,05	1
	7.Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum	222	1,99	1,03	6
	8.Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	221	2,03	1,03	5
	9.Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	220	1,99	1,20	7
	10.Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	219	2,12	1,10	4
Anlamsızlık	11.Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	221	1,63	0,93	4
	12.Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	221	1,71	0,96	3
	13.Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı	222	1,86	0,97	1



	hissediyorum.				
	14.Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	222	1,50	0,81	7
	15.İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum	216	1,46	0,74	8
	16.Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	216	1,37	0,67	9
	17.Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	215	1,35	0,75	10
	18.Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	215	1,54	0,85	6
	19.Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum	216	1,35	0,79	11
	20.Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	216	1,59	0,83	5
	21.Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum	216	1,86	0,95	2
Yalıtılmışlık	22.Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	216	1,46	0,76	7
	23.Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	215	1,22	0,62	10
	24.Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	214	1,37	0,75	8
	25.Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	214	1,75	1,01	4
	26.Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	216	1,36	0,63	9
	27.Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	215	1,81	1,03	2
	28.Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	216	1,70	0,97	5
	29.Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	216	1,61	0,85	6
	30.Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	214	1,77	0,93	3
	31.Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	216	2,10	1,16	1
Yabancılaşma	32.Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	216	1,99	1,06	7
	33.Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	215	2,97	1,37	6
	34.Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	216	3,23	1,42	4
	35.Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	218	3,62	1,31	2
	36.Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	213	3,08	1,49	5
	37.Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	217	3,39	1,29	3
	38.Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	216	3,78	1,30	1

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin güçsüzlük alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.” ( $\bar{x}=2,29$ ) ifadesi olduğu görülmektedir. Anlamsızlık alt boyutunda “Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum” ve “Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum” ( $\bar{x}=1,86$ ) ifadelerinin aynı ve en yüksek ortalamaya sahip olduğu; yalıtılmışlık alt boyutunda “Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.” ifadesinin ( $\bar{x}=2,10$ ) ve son olarak yabancılaşma alt boyutunda “Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.” ( $\bar{x}=3,78$ ) ifadesinin en yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Standart sapmalar incelendiğinde ise güçsüzlük alt boyutunda öğretmenlerin en heterojen olduğu ifade “Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.” ( $ss=1,20$ ) ifadesidir. Bir diğer anlatımla, öğretmenler en çok bu ifadeye verdikleri yanıt bakımından çeşitlilik göstermiştir. Anlamsızlık alt boyutunda “Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.” ( $ss=0,97$ ) ifadesi, yalıtılmış alt boyutunda “Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.” ve son olarak yabancılaşma alt boyutunda “Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu

yaşıyorum.” ifadesi (ss=1,49) öğretmenlerin en çok farklı yanıtlar verdikleri ifadelerdir. Öğretmenlerin işe yabancılaşma alt boyutlarının toplamına ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	ss
Güçsüzlük	226	20,43	10	50	7,34
Anlamsızlık	226	17,85	11	55	7,17
Yalıtılmışlık	226	16,85	10	50	6,14
Yabancılaşma	226	22,04	7	35	6,05

Tablo 3’te öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre, öğretmenler en çok yabancılaşma alt ölçeğine ( $\bar{x}$ =22,04) yüksek derecede katılım göstermiştir. En az katılım ise yalıtılmışlık ölçeğindedir ( $\bar{x}$ =22,85).

### Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin nasıl olduğunun incelenmesi için Örgütsel Sessizlik Ölçeğinde yer alan ifadelerin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	İfadeler	n	$\bar{x}$	ss	Önem Sırası
Okul ortamı	1.Öğretmenler yöneticilerinin eksikliklerini bilmelerine rağmen bu durumu dile getirmezler.	203	2,90	1,11	2
	2.Öğretmenler görüşlerini ifade ettikleri için yöneticilerden ve meslektaşlarından olumsuz tepki alırlar.	202	2,54	1,10	3
	3.Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler.	200	3,97	1,16	1
	4.Okulumuzda bulunan yöneticiler, öğretmenlerin yeni uygulamalar konusundaki görüşlerini almaya açık değildiler.	201	2,03	1,10	4
Duygu	5.Öğretmenler güç durumlarda konuşmaktan çok, susmayı tercih ederler.	203	2,84	1,14	3
	6.Öğretmenler belirli konular hakkında konuşmaktan kaçınırlar	202	3,04	1,17	2
	7.Öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler.	203	3,85	1,13	1
Sessizliğin kaynağı	8.Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edememesi bütün olay ve durumlar hakkındadır.	201	2,82	1,16	3
	9.Öğretmenlerin görüşlerini dile getirmemesi, yöneticilerin otoriter davranışlarından kaynaklanmaktadır.	201	2,74	1,17	4
	10.Okuldaki israf ve kayıplar öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini engeller	200	2,59	1,00	5
	11.Okul yöneticilerinin öğretmenlere adil davranmaması, öğretmenlerin görüşlerini açıklamalarına engel olmaktadır.	202	3,05	1,29	2
	12.Öğretmenlerin bilgisizlik ve deneyimsizlik korkusu, duygularını ifade etmesine engel olur.	203	3,09	1,13	1
Yönetici	13. Okul yöneticilerinin “En iyi ben bilirim” tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır.	203	3,52	1,31	1
	14.Okul yöneticilerinin performanslarının düşük olması, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engeller.	203	3,18	1,19	3
	15.Öğretmenlerin okul yöneticilerine güven duymamaları, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine engel olur.	192	3,52	1,19	2
İzolasyon	16.Öğretmenler dışlanacakları endişesiyle duygu ve düşüncelerini dile getirmezler.	192	2,95	1,14	2
	17.Öğretmenler duygu ve düşüncelerini açıkladıkları zaman güvende olmadıklarını hissediler.	192	2,78	1,09	3

18.Öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikâyetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ederler.	192	3,05	1,18	1
--	-----	------	------	---

Tablo 4'te verilen alt boyutlardaki ortalamalar incelendiğinde, okul ortamı alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler” ( $\bar{x}=3,97$ ) ifadesinde; Duygu alt boyutunda “Öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler.” ( $\bar{x}=3,85$ ) ifadesinde; Sessizliği Kaynağı alt boyutunda “Öğretmenlerin bilgisizlik ve deneyimsizlik korkusu, duygularını ifade etmesine engel olur.” ( $\bar{x}=3,09$ ) ifadesinde; Yönetici alt boyutunda “Okul yöneticilerinin “En iyi ben bilirim” tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır.” ve “Öğretmenlerin okul yöneticilerine güven duymamaları, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine engel olur.” ( $\bar{x}=3,52$ ) ifadelerinin ve son olarak İzolasyon alt boyutunda “Öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikâyetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ederler.” ( $\bar{x}=3,05$ ) ifadesinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bir diğer anlatımla, bu ifadeler en çok katılım alan ifadelerdir. İfadelerin standart sapmaları incelendiğinde, okul ortamı alt boyutunda en yüksek standart sapmanın “Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler.” ( $ss=1,16$ ) ifadesinde; Duygu alt boyutunda “Öğretmenler belirli konular hakkında konuşmaktan kaçınırlar.” ( $ss=1,17$ ) ifadesinde; Sessizliğin Kaynağı alt boyutunda “Okul yöneticilerinin öğretmenlere adil davranmaması, öğretmenlerin görüşlerini açıklamalarına engel olmaktadır.” ( $ss=1,29$ ) ifadesinde; yönetici alt boyutunda “Okul yöneticilerinin “En iyi ben bilirim” tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır.” ifadesinde ( $ss=1,31$ ) ve son olarak İzolasyon alt boyutunda “Öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikâyetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ederler.” ifadesinde ( $ss=1,18$ ) olduğu görülmektedir. Bir diğer anlatımla, bu ifadeler öğretmenlerin en çok farklı yanıtlar verdikleri ifadelerdir. Tablo 5'te öğretmenlerin örgütsel sessizliğin alt boyutlarındaki toplam puanları ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	En yüksek	En Düşük Puan	Ss
Okul Ortamı	196	11,37	4	20	3,04
Duygu	196	9,73	3	15	2,80
Sessizliğin Kaynağı	196	14,29	5	25	4,26
Yönetici	196	10,16	3	15	3,27
İzolasyon	226	7,36	3	15	4,24

Tablo 5 incelendiğinde, Örgütsel Sessizlik Ölçeği alt boyutlarında öğretmenlerin en yüksek puanı ‘Sessizliğin Kaynağı’ alt ölçeğinden ( $\bar{x}=14,29$ ) aldıkları, en düşük katılımı ise İzolasyon ( $\bar{x}=7,36$ ) alt ölçeğine gösterdikleri görülebilir.

### İşe Yabancılaşma Puanlarının Demografik Özelliklere göre Farklarına İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusunun yanıtlanması için İşe Yabancılaşma Ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanların öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına ve kıdemlerine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular sunulmuştur. Tablo 6'da alt ölçek puanlarının cinsiyete göre incelenmesinde kullanılan Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra	Sıra	u	p
			Ortalaması	Toplamı		
Güçsüzlük	Kadın	128	101,89	13042,00	4786,0	0,08
	Erkek	87	116,99	10178,00		
Anlamsızlık	Kadın	128	97,13	12432,50	4176,5	0,002
	Erkek	87	123,99	10787,50		
Yalıtılmışlık	Kadın	128	97,54	12484,50	4228,5	0,003
	Erkek	87	123,40	10735,50		

Yabancılaşma	Kadın	128	112,92	14453,50	4938,5	0,159
	Erkek	87	100,76	8766,50		

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Ölçeği Güçsüzlük [ $U=4786$ ,  $p>,05$ ] ve Yabancılaşma [ $U=4938,5$ ,  $p>,05$ ] alt boyutları cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte, İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Anlamsızlık [ $U=4176,5$ ,  $p<,05$ ] ve Yalıtılmışlık [ $U=4228,5$ ,  $p<,05$ ] alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Anlamsızlık alt boyutunda sıra ortalamaları dikkate alındığında erkeklerin (123,99) kadınlara (97,13) göre işe yabancılaşma alanındaki anlamsızlık algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yalıtılmışlık alt boyutunda ise erkeklerin (123,40) kadınlara (97,54) göre işe yabancılaşma algılarının yalıtılmış alanında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki alt boyutta da erkeklerin kadınlara göre işe yabancılaşma algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 7’de öğretmenlerin kıdem değişkenine göre alt ölçek puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 7. Kıdem Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanlar

	Ortalama Puanlar			
	Güçsüzlük	Anlamsızlık	Yalıtılmışlık	Yabancılaşma
1-5 yıl	17,00	14,90	14,54	23,12
6-10 yıl	18,70	16,77	16,19	22,68
11-15 yıl	19,90	16,94	15,60	22,28
16-20 yıl	23,23	19,61	18,46	21,69
20 yıl ve üstü	23,08	20,08	17,47	21,27

Tablo 7 incelendiğinde, güçsüzlük alt boyutunda en yüksek ortalamanın 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerde, anlamsızlık alt boyutunda 20 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlerde, yalıtılmışlık alt boyutunda 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerde ve yabancılaşma alt boyutunda 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük ortalamalar incelendiğinde, güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarında en düşük ortalamanın 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerde; yabancılaşma alt boyutunda ise 20 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Tablo 8’de öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeğinin alt boyutlarının kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler	sd	Kareler	F	p	Anlamlı Farkın Kaynağı
		Toplamı		Ortalaması			
Güçsüzlük	Gruplar arası	1005,77	4	251,44	5,196	0,001	1-4
	Gruplar içi	9533,79	197	48,39			
	Toplam	10539,56	201				
Anlamsızlık	Gruplar arası	623,77	4	155,943	3,466	0,009	1-5
	Gruplar içi	8862,48	197	44,987			
	Toplam	9486,25	201				
Yalıtılmışlık	Gruplar arası	297,68	4	74,421	2,299	0,060	
	Gruplar içi	6378,49	197	32,378			
	Toplam	6676,17	201				
Yabancılaşma	Gruplar arası	77,80	4	19,451	0,504	0,733	
	Gruplar içi	7604,67	197	38,602			
	Toplam	7682,47	201				

Tablo 8’de görüldüğü gibi yalıtılmışlık ( $F_{(4,201)}=2,299$ ,  $p>0,05$ ) ve yabancılaşma ( $F_{(4,201)}=0,504$ ,  $p>0,05$ ) alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Bu

boyutlarda öğretmenlerin kıdemlerine göre işe yabancılaşma algılarında bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Güçsüzlük ( $F_{(4,201)}= 5,196$ ,  $p<0,05$ ) ve Anlamsızlık ( $F_{(4,201)}=3,466$ ,  $p<0,05$ ) alt boyutlarında öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklar vardır. İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Güçsüzlük ve Anlamsızlık alt boyutlarındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Tukey testi yapılmıştır. Buna göre Güçsüzlük alt boyutunda 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ( $\bar{x}=17$ ) 16-20 yıl ( $\bar{x}=23,23$ ) ve 20 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=23,08$ ) kıdemi olan öğretmenlere göre; 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ( $\bar{x}=18,70$ ) ise 20 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=23,08$ ) kıdemi olan öğretmenlere göre işe yabancılaşma algılarının daha düşük olduğu söylenebilir. Anlamsızlık alt boyutu için yapılan test sonucunda ise 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ( $\bar{x}=14,90$ ) 20 yıl ve üstü kıdemi olanların ( $\bar{x}=20,08$ ) algılarından daha düşüktür. Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni durumlarına göre farklarını incelemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. İşe Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U testi Analizi Sonuçları

Öğretmen	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Güçsüzlük	Bekar	74	105,76	7826,50	5051,5	0,765
	Evli	140	108,42	15178,50		
Anlamsızlık	Bekar	74	104,29	7717,50	4942,5	0,578
	Evli	140	109,20	15287,50		
Yalıtılmışlık	Bekar	74	115,64	8557,50	4577,5	0,160
	Evli	140	103,20	14447,50		
Yabancılaşma	Evli	74	102,18	7561,50	4786,5	0,360
	Bekar	140	110,31	15443,50		

Tablo 9’da görüldüğü gibi İşe Yabancılaşma Ölçeği Güçsüzlük alt boyutu [ $U=5051,5$ ,  $p>,05$ ], Anlamsızlık alt boyutu [ $U=4942,5$ ,  $p>,05$ ], Yalıtılmışlık alt boyutu [ $U=4577,5$ ,  $p>,05$ ] ve Yabancılaşma alt boyutu [ $U=4786,5$ ,  $p>,05$ ] için öğretmenlerin algıları medeni durum değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

### Örgütsel Sessizlik Puanlarının Demografik Özelliklere göre Farklarına İlişkin Bulgular

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine göre Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Öğretmen	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okul Ortamı	Kadın	115	93,87	10795,00	4125,00	0,419
	Erkek	77	100,43	7733,00		
Duygu	Kadın	115	95,03	10928,00	4258,00	0,651
	Erkek	77	98,70	7600,00		
Sessizliğin kaynağı	Kadın	115	94,83	10905,50	4235,50	0,610
	Erkek	77	98,99	7622,50		
Yönetici	Kadın	115	95,66	11000,50	4330,50	0,796
	Erkek	77	97,76	7527,50		
İzasyon	Erkek	128	107,22	13724,00	5468,00	0,822
	Kadın	87	109,15	9496,00		

Tablo 10’da görüldüğü gibi Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin Okul Ortamı alt boyutu [ $U=4125$ ,  $p>,05$ ], Duygu alt boyutu [ $U=4258$ ,  $p>,05$ ], Sessizliğin Kaynağı alt boyutu [ $U=4235,5$ ,  $p>,05$ ], Yönetici alt

boyutu [ $U=4330,59$ ,  $p>,05$ ] ve İzolasyon [ $U=108204$ ,  $p>,05$ ] alt boyutuna ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin tüm alt boyutlarında erkekler ve kadınların algıları istatistiksel olarak benzerdir. Tablo 11’de öğretmenlerin kıdem değişkenine göre alt ölçek puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 11. *Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanlar*

	Ortalama Puanlar				
	Okul Ortamı	Duygu	Sessizliğin Kaynağı	Yönetici	İzolasyon
1-5 yıl	10,73	9,36	13,53	9,80	7,15
6-10 yıl	10,72	9,60	14,92	10,40	7,24
11-15 yıl	11,73	9,86	13,93	10,02	8,16
16-20 yıl	12,66	11,58	14,79	11,70	8,96
20 yıl ve üstü	11,71	9,78	14,87	10,06	7,88

Tablo 12’de öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeğinin alt boyutlarının kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 12. *Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Düzye	n	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Okul ortamı	1-5 yıl	30	72,78	4	11,238	0,024	
	6-10 yıl	50	81,29				
	11-15 yıl	46	100,92				
	16-20 yıl	24	112,17				
	20 + yıl	32	95,95				
Duygu	1-5 yıl	30	75,75	4	12,714	0,013	1-4
	6-10 yıl	50	86,52				
	11-15 yıl	46	92,01				
	16-20 yıl	24	124,29				
	20 + yıl	32	88,72				
Sessizliğin kaynağı	1-5 yıl	30	75,75	4	4,010	0,405	-
	6-10 yıl	50	86,52				
	11-15 yıl	46	92,01				
	16-20 yıl	24	124,29				
	20 + yıl	32	88,72				
Yönetici	1-5 yıl	30	81,38	4	5,272	0,261	-
	6-10 yıl	50	92,11				
	11-15 yıl	46	89,50				
	16-20 yıl	24	112,48				
	20 + yıl	32	87,17				
İzolasyon	1-5 yıl	33	90,06	4	5,525	0,238	-
	6-10 yıl	57	92,93				
	11-15 yıl	50	107,13				
	16-20 yıl	26	119,19				
	20 + yıl	36	104,96				

Tablo 12’de farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin örgütsel sessizlik puanlarının Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, örgütsel sessizliğin, sessizliğin kaynağı [ $\chi^2_{(4)}=4,010$ ;  $p>0,01$ ]; yönetici [ $\chi^2_{(4)}=5,272$ ;  $p>0,01$ ] ve izolasyon alt boyutunda [ $\chi^2_{(4)}=5,525$ ;  $p>0,01$ ] öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin okul ortamı [ $\chi^2_{(4)}=11,238$ ;  $p<0,01$ ] ve duygu alt boyutlarında [ $\chi^2_{(4)}=5,272$ ;  $p<0,01$ ] kıdem düzeylerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın hangi

gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için nonparametrik tekniklerden Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Örgütsel Sessizliğin okul ortamı alt boyutunda grup ortalamaları dikkate alındığında, anlamlı farkın 1-5 yıl kıdeme sahip olanlarla ( $\bar{x}=10,73$ ) 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar ( $\bar{x}=11,73$ ) arasında 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar ve 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar ( $\bar{x}=12,66$ ) arasında 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin okul ortamı ortalama puanı ile ( $\bar{x}=10,72$ ) ile 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar ( $\bar{x}=12,66$ ) arasında 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar lehine bulunmuştur.

Bir diğer anlamlı fark örgütsel sessizliğin duygu alt boyutunda saptanmıştır. Grup ortalamaları dikkate alındığında, Duygu alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ( $\bar{x}=9,36$ ) duygu alt boyutundaki puan ortalamaları 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerden ( $\bar{x}=11,58$ ); 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{x}=9,60$ ) 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerden ( $\bar{x}=11,58$ ); 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{x}=9,86$ ) 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerden ( $\bar{x}=11,58$ ) anlamlı şekilde daha düşük bulunmuştur. Son olarak da 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ( $\bar{x}=11,58$ ) 20 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puanlarından ( $\bar{x}=9,78$ ) anlamlı şekilde daha düşüktür. Tablo 13'te öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgütsel sessizlik ölçeği alt puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını gösteren analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliğin Cinsiyetine Göre Mann Whitney U testi Analiz Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Okul ortamı	Bekar	63	95,98	6046,50	4030,500	0,667
	Evli	128	96,01	12289,50		
Duygu	Bekar	63	99,98	6298,50	3781,500	0,482
	Evli	128	94,04	12037,50		
Sessizliğin kaynağı	Bekar	63	96,85	6101,50	3978,500	0,881
	Evli	128	95,58	12234,50		
Yönetici	Bekar	63	102,76	6474,00	3606,000	0,233
	Evli	128	92,67	11862,00		
İzolasyon	Bekar	74	107,16	7930,00	5155,000	0,953
	Evli	140	107,68	15075,00		

Tablo 13'te görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Örgütsel Sessizliğin Okul Ortamı alt boyutu [ $U=4030,5$ ,  $p>,05$ ], Duygu alt boyutu [ $U=3781,5$ ,  $p>,05$ ], Sessizlik alt boyutu [ $U=3978,5$ ,  $p>,05$ ], Yönetici alt boyutu [ $U=3606$ ,  $p>,05$ ], ve İzolasyon alt boyutları [ $U=5155$ ,  $p>,05$ ] anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bir diğer anlatımla, öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

### İşe Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyutlarının Örgütsel Sessizlik Puanlarını Yordaması

İşe yabancılaşma güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, yabancılaşma alt boyutlarının örgütsel sessizliğinin yordanmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyutlarının Örgütsel Sessizliği Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
(Constant)	27,05	4,44		6,091	0,000		
Güçsüzlük	0,66	0,18	0,34	3,550	0,000	0,24	0,22
Anlamsızlık	0,07	0,21	0,03	0,340	0,734	0,02	0,02
Yalıtılmışlık	0,34	0,19	0,14	1,741	0,083	0,12	0,11
Yabancılaşma	0,31	0,13	0,14	2,267	0,025	0,16	0,14
R= 0,482	R <sup>2</sup> =0,232	F <sub>(4, 195)</sub> =14,441	p=0,00				

Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyon incelendiğinde, örgütsel sessizlik ile güçsüzlük arasında ( $r=0,448$ ) pozitif yönde orta düzeyde; örgütsel sessizlik ile anlamsızlık arasında ( $r=0,362$ ) pozitif yönde orta düzeyde; örgütsel sessizlik ile yalıtılmışlık arasında ( $r=0,327$ ) pozitif yönde orta düzeyde; örgütsel sessizlik ile yabancılaşma arasında ( $r=0,120$ ) pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki vardır bir ilişki vardır.

İşe yabancılaşma güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, yabancılaşma alt boyutları birlikte örgütsel sessizliğinin puanları ile orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir,  $R=0,482$ ,  $R^2=0,232$ ,  $p<0,01$ . Adı geçen dört değişken birlikte örgütsel sessizlik toplam varyansın yaklaşık %23'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel sessizlik üzerindeki önem sırası güçsüzlük, yabancılaşma, yalıtılmışlık, anlamsızlıktır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece yabancılaşma ve yalıtılmışlık değişkenlerinin örgütsel sessizlik üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Güçsüzlük ve anlamsızlık değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir. Regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel sessizliğin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Örgütsel Sessizlik} = 27,056 + 0,147 * \text{Yabancılaşma} + 0,142 * \text{Yalıtılmışlık}$$

### TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları ile örgütsel sessizlik algılarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin işe yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutundaki algılarına bakıldığı zaman en yüksek ortalamanın “iş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum” ifadesinde olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okul ortamında alınan kararlarda aktif rol almadıkları algısında oldukları ve kendileri ile ilgili alınan kararlara uymak zorunda kaldıkları bu durumda öğretmenlerin işten uzaklaşmalarına neden olabileceği şeklinde yorumlanmaktadır. Köklü (2012) ve Gürkan (2006)'nın yaptıkları çalışmaların sonuçları bu araştırmayı destekler niteliktedir. Onların araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin karara katılıma ilişkin algıları seviyesi düşük bulunmuştur aynı şekilde Demirtaş ve Alanoğlu'nun (2015) yaptıkları öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarına göre öğretmenlerin, eğitimsel kararlara katılım algılarının yüksek fakat yönetsel kararlara katılımlarının sağlandığına yönelik algıları orta düzeyde bulunmuştur. Acet (2006)'in çalışmasında ise tersine öğretmenlerin karara katılım algıları yüksek bulunmuştur. Anlamsızlık alt boyutunda ise öğretmenlerin okulda aynı konuları öğretmekten bıktığı ve öğretmenliğin onlar için monoton hale geldiği maddelerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin doğal yapısı gereği aynı konular birkaç sınıfta tekrar tekrar anlatılmaktadır. Burada öğretmenler aynı konuyu birçok sınıfta tekrarlaması ve yıllarca aynı konuları anlatması bıkkınlığa neden oluyor olabilir. Yalıtılmış alt boyutunda ise aynı görüşü paylaşmadığı kimselerden uzak durduğu seçeneğinin ortalaması en yüksek çıkarken yabancılaşma boyutunda sınıftayken kendini rahat hissettiği seçeneği en yüksek puanı almıştır. Bu iki madde de öğretmenlerin yalnızlığı tercih ettiğini göstermektedir. Öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeğinin alt boyutlarından en çok yabancılaşma alt boyutuna katıldıkları en az ise yalıtılmış boyutuna katıldıkları tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Kayaalp ve Özdemir (2020) öğretmenler üzerine yaptıkları araştırmada öğretmenlerin okulda kendisini anlamayacağını düşünerek diğer öğretmenlerle ilişki kurmaktan kaçındığını ve kendini izole ettiğini belirlemiştir. Özkan (2019) araştırmasında öğretmenlerin orta düzeyde bir yalnızlık hissettiklerini tespit etmişlerdir. Babadağ (2018) ise araştırmasında örgütte çalışanların işe yabancılaşma duygusunu çok az yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin işe yabancılaşma güçsüzlük ve anlamsızlık, yalıtılmışlık ve yabancılaşma alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeğine verdikleri cevaplar incelendiğinde “öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler” ifadesinde en yüksek ortalamayı aldığı görülürken izolasyon alt boyutunda ise en yüksek ortalama “öğretmenler sorun



çıkarıcı ve şikayetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sesiz kalmayı tercih ederler” ifadesinde görülmektedir. Bu iki maddeye bakıldığı zaman bir yandan duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinin örgütsel açıdan faydasına inanırken diğer yandan şikayetçi bir tavır sergilemenin kendilerini çıkarıcı ve şikayetçi gibi göstereceğinden dolayı sessiz kalmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Örgütsel sessizlik alt boyutlarında öğretmenlerin en yüksek puanı “Sessizliğin kaynağı” alt boyutundan aldıkları en düşük puanı ise izolasyon alt ölçeğine aldıkları görülebilir. İşleyici ve Nartgün (2013) ise yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini “orta” düzeyde tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin tamamen sessiz kalmadıkları ama düşük düzeyde de olsa örgütsel sessizlik algıları olduğunu göstermektedir (Bildik, 2009; Oruç, 2013; Yüksel (2014). Sessizliğin kaynağı alt boyutunda “okul yöneticilerine güven duymamaları, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine engel olur” maddesi en yüksek puanı almıştır. Kahveci'nin 2010 yılında öğretmenlerin sessizlik durumlarını ortaya koyan çalışmasında da öğretmenlerin yöneticilerinin davranışlarından dolayı duygu, düşünce ve sorunlarını dile getirmeyip sessiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Alparlan'ın 2010, Karacaoğlu ve Cingöz'ün 2009 yılında yapmış oldukları çalışmalarda yöneticilerin davranışları ve örgüt içerisinde eşitlik ve hakkaniyet noktasındaki noksanlıkların çalışanların sessiz kalmalarında etkili olduğu sonucu yapılan bu çalışmadaki sonucu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeği güçsüzlük ve yabancılaşma alt boyutları cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermezken anlamsızlık ve yalıtılmış alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Erkeklerin işe yabancılaşma ölçeğinin anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında işe yabancılaşma algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Köse (2018)'in ilkökul sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmayla paralellik göstermektedir. Köse (2018) erkeklerin kadın meslektaşlarına göre daha fazla yalıtılmış bir şekilde yaşadıkları tespit etmiştir. Köse bunun nedenini ilkökul öğretmenliğinin toplum tarafından daha çok “kadın mesleği” olarak algılanmasının olduğu düşüncesine bağlamıştır Aşık'ın 2018'de otel çalışanları üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre, otel çalışanlarının anlamsızlık boyutunun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin işe yabancılaşmaları kıdem değişkenine göre incelendiğinde 16 -20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda ortalamalarının yüksek olması yaptıkları işin kendileri için anlamını yitirdiği ve ilk başlarda görülen isteğin azaldığı şekilde yorumlanmaktadır. 20 yılı dolduran öğretmenlerin ise yalıtılmışlık alt boyutunda ortalamalarının yüksek olmasının öğretmenlerin kıdemleri arttıkça kendilerini çevrelerinden daha fazla yalıtıkları şeklinde yorumlanmıştır.

İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Güçsüzlük ve Anlamsızlık alt boyutlarında öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklar vardır. Güçsüzlük alt boyutunda 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 16-20 yıl ve 20 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere göre; 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ise 20 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere göre işe yabancılaşma algılarının daha düşük olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin kıdemi arttıkça mesleklerini yerine getirmek için gerekli motivasyonu yitirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Anlamsızlık alt boyutu için yapılan test sonucunda ise 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 20 yıl ve üstü kıdemi olanların algılarından daha düşüktür. Bu sonuçlara bakıldığı zaman öğretmenlerin kıdemi arttıkça mesleklerini daha anlamsız buldukları görülmektedir. Bu durum genç öğretmenlerin mesleklerine daha idealist bir şekilde yaklaştıkları mesleklerini icra ederken daha istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. İşe yabancılaşmanın alt boyutları cinsiyete göre bakıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Kıdem değişkenine göre bakıldığı zaman sessizliğin kaynağı, yönetici ve

izolasyon alt boyutlarındaki öğretmen algıları kıdeme göre farklılaşmamakta buna karşın örgütsel sessizliğin okul ortamı ve duygu alt boyutlarında öğretmen algıları arasında fark görülmüştür. Kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin okul ortamı alt boyutuna ilişkin algıları daha yüksek bulunmuştur. Bu durum kıdemi yüksek öğretmenlerin okulla ve yöneticilerle ilgili görüşlerini daha az dile getirdiklerini göstermektedir. Bunun nedeni olarak da sessiz kalarak kendilerini daha iyi koruyacaklarını düşünüyor olabilecekleri olabilir. Huzurlarının sessizlik sayesinde bozulmayacağını düşünüyor olabilirler.

Bir diğer anlamlı fark ise örgütsel sessizliğin duygu alt boyutunda saptanmıştır. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl kıdemi olanlardan 11- 15 yıl kıdem sahip öğretmenlerin 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerden ve 16-20 yıl kıdemi olanların da 20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Duygu boyutunda kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemi daha yüksek olanlara göre ortalamalarının düşük olması kıdemi az öğretmenlerin daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre daha rahat duygu ve düşüncelerini ifade ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin kıdemi yükseldikçe daha temkinli hareket ettikleri fikirlerini kendilerine sakladıkları okullarda sessizliği daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Bu durumda örgütler açısından çok olumlu görülmemektedir çünkü kıdem arttıkça öğretmenlerin tecrübeleri artmakta kurumları açısından güzel fikirler üretebilmekte yaşanan sorunlara daha güzel çözüm yolları üretebilecekleri düşünülmektedir eğer bu fikirlerini kurumları ile paylaşmazlarsa bu kurum açısından büyük kayıp olacaktır.

İşe yabancılaşma güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, yabancılaşma alt boyutları birlikte örgütsel sessizliğin puanları ile orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenlerin örgütsel sessizlik üzerindeki önem sırası güçsüzlük, yabancılaşma, yalıtılmışlık, anlamsızlıktır. Yabancılaşma ve yalıtılmışlık değişkenlerinin örgütsel sessizlik üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Güçsüzlük ve anlamsızlık değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

#### Öneriler

- 1- Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşı ve kıdemi ilerledikçe daha fazla sessizleştikleri ve işe yabancılaşmanın arttığı araştırma sonucunda tespit edilmiştir. Bu durumun Millî Eğitim Bakanlığı tarafından incelenmesi öğretmenlerin işe ilk başladıkları heyecanlarını korumaları için birtakım tedbirlerin alınması gerekmektedir.
- 2- Bunun için bu konuda yapılan araştırmalar incelenmeli ve konunun uzmanlarından görüş ve yardım alınmalıdır.
- 3- Öğretmenlerin kendileri ile ilgili kararlara katılmadıkları için alınan kararlara sıcak bakmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kararlara katılması için gereken tedbirler alınmalıdır.
- 4- Okul müdürlerine de bu konuda çok görev düşmektedir. Okullarda öğretmenlerin fikirlerini rahatça söyleyebileceği ortamlar yaratması gerekmektedir. Ayrıca düzenleyeceği sosyal aktivitelerle öğretmenlerin örgüte bağlılığını artırabilir.

#### KAYNAKLAR

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılım arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Algın, İ. (2014). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Alparslan, A. (2010). *Örgütsel sessizlik iklimi ve işgören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi.

- Agarwal, S. (1993). Influence of formalization on role stress, organizational commitment, and work alienation of salespersons: a cross-national comparative study. *Journal of International Business Studies*. 24, 715–739.
- Aşık, N. (2018). İşe yabancılaşma boyutlarının demografik faktörler açısından incelenmesi *Journal of Business Science (JOBS)*. 6(3), 175-197.
- Ateş, T.& Önder, E. (2019). Effect of marital situation and gender on educators' organizational silence: a meta-analysis. *H. U. Journal of Education*. 34(3), 786-803.
- Babadağ, M. (2018). İşe yabancılaşmanın sanal kaytarma üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21(39), 207-239.
- Barçın, N., (2012), *İşletmelerde örgütsel sessizliğin örgütsel bağlılık ve iş tatminine etkisi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Çukurova Üniversitesi.
- Bildik, B. (2009). *Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çakıcı, A. (2010a). Örgütlerde sessizliğin teorik çerçevesi. Ayşehan Çakıcı (Ed.), *Örgütlerde İşgören Sessizliği-Neden Sessiz Kalmayı Tercih Ediyoruz?* içinde (s.7-43). Detay.
- Celep, C. & Kaya, A. (2016). İlköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel sessizliğin nedenleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (2), 233-246.
- Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 16 (2), 83-100.
- Dilek, Y. ve Taşkıran, E. (2016). Kişilik özelliklerinin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*. 7 (13), 402-434.
- Dönmez, B. ve Erdoğan, U. (2021). İşe yabancılaşma. Servet Özdemir, Necati Cemaloğlu (Ed.) *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. (553-576). PEGEM Akademi.
- Durak, İ. (2018). *Korku kültürü ve örgütsel sessizlik*. Ekin Basım Yayım Dağıtım.
- Dyne V. & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multi-dimensional constructs. *Journal of Management Studies*. 40 (6),1359 – 1392.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 395-417.
- Fraenkel, R. J., & Wallen, E. N. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). Mc.Graw-Hills.
- İşleyici, K. ve Nartgün, Ş.S. (2013). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet ile örgütsel sessizlik düzeyleri*. EYFOR-IV Eğitim Yönetimi Forumu Bildiriler Kitabı.
- Gürkan, M. (2006). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Hirschman, A. (1970). *Exit, voice, and loyalty: responses to decline in firms, organisations, and states*. Harvard University Press.
- Hirschfeld, R.R. and Field, H.S. (2000) Work centrality and work alienation: distinct aspects of a general commitment to work. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 789-800.
- Kalağan G. (2009). Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Kalaycı, Ş. (2009). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil yayın dağıtım.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü örgütsel güven örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12 (43), 167-182.
- Karacaoğlu, K. ve Cingöz, A. (2009). *İşgören sessizliğinin kaynağı olarak liderlik davranışı ve örgütsel adalet algısı*. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi 21-23 Mayıs 2009, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kayaalp, E. ve Özdemir, T. (2020). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 38, 101-113.

- Köklü, M. (2012). Orta öğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 208-223.
- Köse E. K. (2014). Relationships between teachers' organizational commitment and organizational silence in disadvantaged schools. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 28-36.
- Köse, E. K. (2018). Örgütsel adaletsizlik ve sessizlik ilişkisinde örgütsel sinizmin aracılık rolü. (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Macit, G. ve Erdem, R. (2020). Örgütsel sessizliğe dair kavramsal bir inceleme. *Manisa Celal Bayar University Journal of Social Sciences*. 18 (2), 93-114.
- Mendoza, M. J. S., ve Lara, P. Z. M. (2007). The impact of work alienation on organizational citizenship behavior in the canary islands. *International Journal of Organizational Analysis*. 15(1), 56-76.
- Mokhtari H. (2016). What makes academic librarians organizationally silent? *Library Associations and Institution*. 42(3), 220-226.
- Mottaz, C. J. (1981). Some determinants of work alienation. *Sociological Quarterly*. 22 (4), 515-529.
- Morrison E. W. & Milliken F. J. (2000). Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic World. *The Academy of Management Review*, 25, 706-725.
- Oruç, M. (2013). Örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki: Bir firmada araştırma. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Özkan, Z. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özdemir T. Y., Orhan M. ve Özkayran S. E. (2018). The investigation of the relationship between organizational cynicism and organizational silence behaviours of the primary school and secondary school teachers. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 1-20.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Open University Press.
- Öztürk, Umut Can, Cevher, Ezgi (2016). Sessizlikteki mobbing: mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (30), 71 – 80.
- Pinder, C.C. & Harlos, K.P. (2001). As responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Seeman, M. (1975). Alienation Studies. *Annual Review of Sociology*, 1, 91-123.
- Sezgin-Nartgün, Ş. ve Kartal, N. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(2), 47 – 67.
- Shantz, A., Alfes, K., & Truss, C. (2014). Alienation from work: Marxist ideologies and twenty-first-century practice. *The International Journal of Human Resource Management*, 25, 2529-2550.
- Şimşek, E. & Aktaş, H. (2012). Örgütsel sessizlik ile kişilik ve yaşam doyumu etkileşimi: Kamu sektöründe bir araştırma. The interactions of organizational silence with personality and life satisfaction: A research on public sector- *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14 (2), 121-136.
- Sulu, S., Ceylan, A., Kaynak, R. (2010). Work alienation as a mediator of the relationship between organizational injustice and organizational commitment: implications for healthcare professionals. *International Journal of Business and Management*, 5 (8), 27-38.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Çev. Ed. M. Baloğlu. Nobel Yayınevi.
- Tokmak, M. (2020). Algılanan örgütsel desteğin çalışanların işe yabancılaşması ve işten ayrılma niyetine etkisi üzerine bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 429-439.
- Tülübaş, T. ve Celep, C. (2014). Öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 280-297
- Uysaler, A.L. (2010). *Örgütsel yabancılaşmanın örgütsel bağlılık, iş tatmini ve işten ayrılma eğilimi ile bağlantısı ve yabancılaşma yönetimi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknolojileri Enstitüsü.

- Yüksel R. F. (2014). Okul çalışanlarının örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi.
- Van Dyne, Linn, Ang, Soon, Botero, Isabel C. (2003), Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, (40)6: 1359- 1392.

### Extended Abstract

Today's rapid advancements in science and technology are heralding shifts in individual, societal, and cultural value systems. These shifts often result in a decline in interpersonal trust, erosion of established value systems, gaps in communication, social discord, an increase in individualistic tendencies, and intensified feelings of loneliness. Such phenomena act as catalysts for a range of psychological and social challenges that detrimentally affect both the professional and social facets of individuals' lives. Among these challenges, work alienation and organizational silence stand out as particularly significant issues within the professional realm. This study aims to determine the levels of work alienation and organizational silence among teachers, to delve into their perceptions of work alienation in relation to demographic variables, and to explore the potential relationship between organizational silence and work alienation. It examines teachers' perceptions of both work alienation and organizational silence, as well as probing for a connection between these two phenomena. Data for this study were collected through a survey and analyzed using SPSS software. The sample for this study included teachers from primary and secondary schools located in the central area of Tunceli during the 2020-2021 academic year. Questionnaires were sent out to 1050 teachers, with 220 returning completed forms. The selection of teachers for the survey was carried out using a simple random sampling technique. To measure levels of work alienation, the study utilized the "Primary School Teachers' Work Alienation Scale" developed by Elma (2003), which consists of 38 items and measures feelings of "weakness, meaninglessness, isolation, and alienation from school" across four sub-dimensions. The level of organizational silence within schools was assessed using the "Organizational Silence Scale" developed by Kahveci and Demirtaş (2013), which includes five sub-dimensions: administrator, emotion, isolation, school environment, and the source of silence. The study's SPSS package program described teachers' levels of alienation and organizational silence based on the mean and arithmetic standard deviation of their responses to the scale statements. The research examined whether teachers' alienation scores significantly differ according to demographic characteristics, initially testing the analysis's assumptions. The independent sample t-test's assumption of a normal distribution for the dependent variable across the independent variables' levels was not met for gender and marital status, though a normal distribution was observed for the seniority variable. Consequently, the Mann Whitney U test and one-way analysis of variance (ANOVA) were performed for gender and marital status and for the seniority variable, respectively. The distribution of Organizational Silence Scale sub-dimension scores according to demographic characteristics was also examined, finding that these sub-dimensions did not show a normal distribution across gender, marital status, and seniority variables. Thus, the Mann Whitney U test and the Kruskal Wallis H test were conducted as appropriate. Linear regression analysis was utilized for the study's fifth question, with linearity, normal distribution, multicollinearity, and autocorrelation among the tested assumptions. This investigation into educators' perceptions of organizational silence and job alienation, and their interplay, unveiled that teachers most strongly resonate with the alienation sub-dimension of the alienation scale, showing the least agreement with the isolation dimension. Regarding organizational silence sub-dimensions, engagement was lowest with the isolation sub-scale, while the "Source of Silence" scored highest. Analysis based on gender revealed variations in the job alienation scale's meaninglessness and isolation sub-dimensions, with male teachers reporting stronger perceptions of job alienation, particularly in terms of meaninglessness and isolation. Significant variations were also noted in teachers' perceptions based on seniority, with implications for motivation and job satisfaction over time. The study found no discernible gender differences in perceptions of organizational silence, though variances in perceptions based on seniority were observed in the sub-dimensions of school environment and emotion. The research concluded with recommendations aimed at addressing the increasing disassociation and disengagement among teachers with rising age and experience, suggesting the need for strategies to maintain novice teachers' enthusiasm and prevent future disengagement. Additionally, it highlighted the importance of including teachers in decision-making processes to foster a sense of ownership and commitment towards their profession. The recommendations derived from this study suggest actionable strategies for educational administrators and policymakers. Firstly, an important observation from the study is that teachers, as they grow older and accumulate more professional experience, show an increasing tendency towards detachment and disengagement from their roles. This emerging trend of alienation is a critical issue that warrants the Ministry of Education's immediate attention. It would be prudent for the Ministry to delve deeper into this phenomenon and develop targeted interventions aimed at sustaining the motivation and enthusiasm of early-

career teachers, thereby mitigating the risk of their future disengagement. Secondly, the research uncovers a significant challenge in how teachers perceive their role in decision-making processes within educational institutions. The findings indicate a resistance among teachers to endorse decisions in which they have had little to no involvement, particularly when these decisions have substantial implications on their professional lives. This highlights a pressing need for the development and implementation of inclusive strategies that ensure teachers' active participation in decision-making processes. By fostering a culture of inclusion, educational leaders can enhance teachers' sense of ownership, deepen their engagement, and bolster their commitment to the policies and decisions that shape their work environment. Engaging teachers in this manner not only enriches the decision-making process with their valuable insights and experiences but also strengthens their connection to their roles and the broader educational community.

## Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulama Süreçlerindeki Özdeğerlendirme Algıları: “Gagne’nin Öğretim Etkinlikleri Modelli Bir Betimleme”

Self-Evaluation Perceptions of Teacher Candidates In Their Teaching Practice  
Processes: “A Description With A Model Of Gagne's Teaching Activities”

Mustafa KARAAĞAÇLI\*

### Makale Bilgisi

Geliş: 29.12.2023

Kabul: 30.12.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1411996

### Anahtar Sözcükler:

*Öğretmenlik uygulaması,  
özdeğerlendirme,  
Gagne modeli.*

### ÖZET

Bu araştırmanın problemini, “Gagne’nin Öğretim Etkinlikleri Modeli’ne göre; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında yaptıklarını nasıl değerlendirdikleri?” oluşturmaktadır. Araştırmanın, temel amacı; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasındaki özdeğerlendirme algılarını Gagne’nin öğretim etkinlikleri modeline göre analiz etmektir. Karma modelle gerçekleştirilen çalışmada önce nicel sonra nitel veriler toplandıktan sonra, “sıralı açıklayıcı karma tasarım” kullanılmıştır. Araştırmada belirlenen evren aynı zamanda çalışma evreni olarak da tanımlandığından Etik Kurul onayıyla nicel verilerde 1516 öğretmen adayından 985’sinden geri dönüş alınırken, 14 öğretmen adayıyla da birebir yüzyüze görüşmelerle nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmada nicel veriler 35 davranış örüntüsünden oluşan özdeğerlendirme formuyla, nitel verileri ise Gagne Modeli’ne göre hazırlanan 9 açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Nicel veriler için her davranışla ilgili katılımcıların kaç tarafından kendilerini nasıl algıladıkları? “Eksikim var, Kabul edilebilir ve İyi yetiştiğimi düşünüyorum” üçlü ölçeğine göre frekans analizleri ve yüzdesel değerleriyle tablolar halinde veriler; nicel ve nitel veriler tümel olarak yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçları; katılımcıların ders sunumlarında Ders dikkat çekmede, Hedeften haberdar etmede, Ön koşullara bakma, Uyarıcı materyal kullanma ve Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürme davranışlarında eğitim formasyonu içinde olduklarını göstermiştir. Performansı ortaya çıkarmada, Dönüt sağlamada, Değerlendirme yapmada, kalıcılığı ve transferi sağlamada ise iyi yetiştikleri eğitim ihtiyacı beliren davranışlarda eğitim formasyonlarını gidermeleri, iyi yetiştikleri davranışları ise pekiştirmeleri önerileri geliştirilmiştir.

### Article Information

Submission: 29.12.2023

Acceptance: 30.12.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1411996

### Key Words:

*Teaching practice,  
self-evaluation,  
Gagne model.*

### ABSTRACT

The purpose of this research is to observe how the prospective teachers reviewed the activities that has been made by teacher candidates in Gagne's perspective. Since quantitative and qualitative data were collected first in the research carried out with the mixed model, “sequential explanatory mixed design” was used. Since the universe determined in the research is also defined as the working universe, feedback was received from 985 out of 1516 teacher candidates in quantitative data with the approval of the Ethics Committee, while qualitative data were obtained through one-on-one face-to-face interviews with 14 teacher candidates. In the research, quantitative data were obtained with a self-assessment form consisting of 35 behavioral patterns, and qualitative data were obtained with 9 open-ended semi-structured interview forms prepared according to the Gagne Model. For quantitative data, how do participants perceive themselves by how many of them related to each behavior?. And the research resulted as drawing students attention to the lesson, moreover, participation of the participants were drastically connected to material usage and feedbacks. In revealing performance in behaviors shows the necessity for formal education.

### Atf İçin

Karaağaçlı, M. (2024). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulama Süreçlerindeki Özdeğerlendirme Algıları: “Gagne’nin Öğretim Etkinlikleri Modelli Bir Betimleme”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 293-318. doi: 10.20296/tsadergisi.1411996

\* Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara, E-posta: mkara@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3488-1021>

## GİRİŞ

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulama Süreçlerindeki Özdeğerlendirme Algıları, konulu bu araştırma, Giriş, Problem durumu, Amaçlar, Gerekeçe ve Önem, Sınırlılıklar, Tanımlar, Yöntem, Bulgular ve Yorumlar, Sonuçlar, Öneriler, Tartışma ve Yargı alt başlıklarında raporlaştırılmaktadır.

### Problem Durumu

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının öğretmenlik yaşantılarını uygulayarak, öğretmenlik deneyimi yaşadıkları, Fakülte ve MEB uygulama okulu işbirliği içinde yürütülen aktif katılım gerektiren bir derstir. Çünkü, öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayları öğretmenlik meslek bilgisi programında edindikleri bilgi, beceri ve tutumları gerçek sınıf ortamında deneyimleme olanağı bularak ders sunumlarında kullanabilmektedir. Öğretmenlik Uygulaması süreçlerinde öğretmen adaylarının bir dönem içinde “en az üç defa sınıfta ders sunmaları ve ders sunumlarının ise MEB okullarındaki uygulama rehber öğretmenleri ve Eğitim Fakülteleri Uygulama Öğretim Elemanları tarafından gözlenerek ölçme ve değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir (MEB, 2022).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında, “planlı, yeterli ve sistemli yetiştirilmeleri eğitim süreçleri için yaşamsal önem ve değer taşımaktadır. Çünkü; öğretmen adaylarının bir dersin giriş, gelişme ve sonuç aşamalarındaki etkinlikleri bilişsel farkındalıkla ders sunumlarına yansıtılmaları dersin verimliliğini ve etkililiğini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlik Uygulamasında öğretmen ve öğretim elemanlarının değerlendirilmeleri gözlenirken; öğretmen adaylarının ders sunumlarında kendilerini nasıl değerlendirdikleri eşdeyişle özdeğerlendirmeleri konusunda ise bilimsel araştırma eksikliği bulunmaktadır. Anılan eksiklik, öğretmen adaylarının belirli bir öğretme-öğrenme modeline göre nasıl davrandıklarının? belirlenmesi temelinde göz önüne alındığında konunun önemi daha somut olarak ortaya çıkmaktadır.

Çünkü; Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adaylarının sunumlarda;

1. Öğrencileri hedeflerden nasıl haberdar ettikleri?
2. İçeriği nasıl aktardıkları?
3. Eğitim durumlarında nasıl davrandıkları?
4. Ölçme ve değerlendirme davranış formasyonlarının nasıl olduğu?
5. Sunumların giriş, gelişme ve sonuç aşamalarında yaptıkları etkinlikleri kendilerinin nasıl gördükleri? ve
6. Tümelde sunumlarda belirli bir öğretme-öğrenme modeline (Gagne) göre nasıl davranış formasyonları içinde oldukları?

Sorularına bilimsel araştırma yöntem biliminin bulguları ve ilkeleri içinde yanıtlar aranmasını gündeme getirmektedir. Bu nedenle bu çalışmada; “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulama Süreçlerindeki Özdeğerlendirme Algı Durumlarının Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeli'ne göre belirlenmesiyle” problem durumu olarak ilgilenilmektedir.

### Amaçlar

Araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama süreçlerindeki özdeğerlendirme algılarını Gagne'nin öğretim etkinlikleri modeline göre analiz etmektir. Araştırmada bu genel amaca ulaşmak için aşağıda sıralanan özel amaçlar belirlenmiştir:

1. Öğrenme ürünleri açısından Gagne Model'ini incelemek.
2. Gagne Modeli'nde yer bulan öğrenme becerilerini ana çizgilerle tanıtmak.
3. Gagne Modelindeki etkinlikler ve süreçlerin somut davranışlarını ortaya koymak
4. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulamasındaki Özdeğerlendirme Algılarını özdeğerlendirme formundaki Gagne'nin etkinliklerine göre nicel olarak analiz etmek.
5. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Gagne'nin etkinliklerine göre nasıl davrandıklarını yüzyüze yapılan görüşmelerle elde edilen verilerle nitel olarak betimlemek.



## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Pedagojik sertifika eğitim programında Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adaylarının; yaptıkları ders sunumlarının giriş, gelişme ve sonuç aşamalarında uyguladıkları etkinlikler açısından kendilerinin nasıl gördükleri? ve kendi formasyon özelliklerini nasıl algıladıklarını belirlemek, anılan programın eğitim-öğretim ve değerlendirme süreçlerine katkı sunmak, beliren eksikliklerin ve olumsuzlukların giderilmesine yönelik öneriler geliştirmek amacıyla yapılan bu araştırmada karma model kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin birlikte kullanılmasına olanak veren karma model ile nicel ve nitel verilerin toplanarak, bu verilerin birlikte analiz edilmesi, araştırmalarda tamamen giderilemeyen sınırlılıkları azaltması, araştırma sorunlarının daha gerçeklere yakın belirlenmesi yönlerinden olumlu katkılarının olması bu araştırmada karma model kullanılmasını öne çıkarmıştır (Creswell, 2014 ve Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014).

Karma modelle gerçekleştirilen bu araştırmada önce nicel sonra nitel veriler toplandıktan, “sıralı açıklayıcı karma tasarım” kullanılmıştır. Araştırmada, nicel veriler ve nitel verilerin analiz edilerek birleştirilmesi sonrasında, elde edilen veriler araştırmada sayısal sonuçların yorumlanmasında, araştırma hakkında yargıya varılmasında kullanılmıştır. Nicel verilerin öncelikli olduğu bu sıralı açıklayıcı karma tasarım modelinde nitel veriler ise nicel verilerle elde edilen bulguların daha somut destekli olarak açıklanması için kullanılmıştır (Creswell, 2014 ve Baki ve Gökçek, 2012).

### Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini Gazi üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 2022-2023 Öğretmenlik Meslek Bilgisi Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi Programına kayıtlı olan ve programı başarıyla tamamlamış 1516 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada belirlenen evren aynı zamanda çalışma evreni olarak da tanımlandığından 1516 öğretmen adayından 985’inden (N) geri dönüş alınmıştır. Bu sayı araştırmada belirlenen evrenin tamamının %65’ini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılım ve dönüş oranını yükseltmek için, izlemeler de dahil gerekli tüm çabalar gösterilerek, araştırmanın **nicel verilerinin toplanmasında**, yaklaşık üçte iki oranında araştırmaya katılım sağlanmıştır.

Araştırmanın **nitel verilerinin toplanmasında** ise, araştırmanın nicel bölümünde ulaşılan 985 katılımcı arasından “amaçlı uygun örnekleme yöntemiyle” 14 (N) öğretmen adayı seçilmiştir. Araştırmanın ilk elden elde edilen nitel verileriyle, araştırmanın nicel verilerinin somut açıklamalarla daha iyi anlaşılacağı için, amaçlı uygun örnekleme yönteminde örneklemden kişiler araştırmanın nicel verilerin toplandığı öğretmen adayları arasından seçilmiştir (Creswell, 2014).

985 öğretmen adayının tamamının öğretmenlik uygulaması ders sunumlarında izleme ve yüzyüze görüşmenin durum, süre ve ayrılacak zaman değişkenleri açısından katılımcılara ulaşılmasının zorluğu dikkate alınarak; “amaçlı uygun örnekleme yöntemi”, “kolay ulaşılabilir olma, fizik-mekan yakınlığı, planlanan çalışma süresinde araştırmayı yapma ve araştırmaya katılımcıların daha istekli olması” gibi özelliklerden dolayı tercih edilmiştir (Özen ve Gül, 2007). Ancak bu yöntemle belirlenen örneklemin evreni temsil durumu ve bulguların evrene genellenebilme zorluğu birer sınırlılık olarak da göz önünde bulundurulmaktadır (Etikan, Musa ve Alkassim, 2016).

Diğer yandan %95 güven düzeyi ve +/- 0,05 hata payına göre araştırmanın çalışma evrenindeki 1516 kişiden oluşturulacak bir örnekleme en az 306 kişinin araştırmada yer alması gereklidir (Krejcie, & Morgan, 1970). Buna göre bu araştırmada 985 kişiye ulaşıldığı için örneklemin evreni temsil ettiği söylenebilir. Araştırmada karma model olarak, nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanıldığından; nicel veriler için özdeğerlendirme formu nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### Araştırmada Nicel Verilerin Toplanmasında Kullanılan Özdeğerlendirme Formu

Araştırmada özdeğerlendirmenin uygun biçimde yapılabilmesine hizmet eder varsayımıyla varolan Fakülte-Okul İşbirliği kapsamında uygulama okulu öğretmenleri ve fakülte uygulama öğretim elemanları tarafından halen kullanılmakta olan “Öğretmenlik Uygulaması Gözlem Formu” dikkate alınmıştır (MEB,1999). Anılan gözlem formu, “davranış içerikleri ve ölçek türü” olarak olduğu gibi alınarak, davranış ifadeleri Gagne’nin Öğretim Etkinlikleri Modeli’nin (Gagne,1970) önce; 9 etkinlik aşamasına ve bir derin giriş, gelişme ve sonuçlarına göre (1)sınıflandırılmış ve (2)özdeğerlendirmeye uygun olacak yazılı ifadelerle “öğretmen adayının özyeterlik davranışları” haline dönüştürülmüştür.

**Özdeğerlendirme formunda kullanılan üçlü ölçek:** Özdeğerlendirme formunda kullanılan üçlü ölçek ise şöyledir:  Eksiğim var,  Kabul edilebilir ve  İyi yetiştigimi düşünüyorum

### **Özdeğerlendirme formunun kapsam geçerliliği ve güvenilirliği**

- 1999 yılından bu yana MEB-Fakülte İşbirliği öğretmenlik uygulamasında kullanılan “Öğretmenlik Uygulaması Gözlem Formu” psikometrik olarak geçerlik ve güvenilirlik özelliklerini taşıdığından, “davranış içerikleri ve ölçek türü” özdeğerlendirme formuna olduğu gibi alınmıştır (MEB,1999, Miles and Huberman, 1994).
- Toplam 35 davranıştan oluşan form, Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip üç alan uzmanının ve bir Türkçe uzmanının görüşlerine sunulmuştur.
- Alınan görüşlere göre içerik, dil ve anlatım anlam yönünden davranış ifadeleri düzeltilerek son uygulamada kullanılacak şekli verilmiştir. Böylece formun kapsam geçerliliği sağlanmıştır.
- Araştırmanın uzman görüşlerine dayalı verilerin güvenilirlik hesaplaması ise elde edilen görüşlerin uzmanlar tarafından incelenmesi sonucunda Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülüne (Güvenirlilik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) göre test edilmiştir. Buna göre elde edilen veriler 2 uzmanın görüşüne sunulmuş, analizlerin araştırma amaçlarına uygunluğu konusunda görüş birliği test edilmiştir. Uzmanlar bütünüyle görüş birliği içinde buldukları için güvenilirlik %100 sağlanmıştır.

### **Özdeğerlendirme formunun ön uygulamasının yapılması**

Ön uygulama aşamasına hazır hale getirilen özdeğerlendirme formu, öğretmen adayları tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesi amacıyla son uygulamaya katılacak 16 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ön uygulamada özdeğerlendirme formundaki maddelerin Türkçe ifadelerinin doğru anlaşılır olarak sunulduğu, bazı harf yazımı ve noktalama işaretleriyle ilgili eksiklerin olduğu dönütleri alınmıştır. Dönütler ışığında, gerekli düzeltmeler yapılarak özdeğerlendirme formuna son şekli verilmiştir.

### **Araştırmada Nitel Verilerin Toplanmasında Kullanılan Görüşme Formu**

Araştırmada nitel verilerin toplandığı görüşme formu dikkate alınarak öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu, 9 açık uçlu sorudan araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Soruların oluşturulmasında araştırmanın nicel verilerini toplamada kullanılan Gagne’nin 9 Aşamalı Öğretim Etkinlikleri dikkate alınmıştır (Gagne,1970). Görüşme formunda katılımcılara uygulanan görüşme formunun formatı ve içeriği aşağıda verilmektedir:

GAGNE’NİN ÖĞRETİM MODELİNDEKİ ETKİNLİKLERE GÖRE YAPILAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU		
GÖA:.....		.../...2023
Dersin aşaması	Katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorular	Katılımcıların açıklamaları ve görüşleri
	1. Dikkat çekme etkinliğinde neler yapıyorsunuz?	
	2. Hedeften haberdar etme etkinliğinde nasıl davranıyorsunuz?	
Giriş	3. Ön koşul öğrenmeleri hatırlatma etkinliğinde neler yapıyorsunuz?	

- |         |  |
|---------|--|
| Gelişme | 4. Uyarıcı materyal kullanma etkinliğinde uyguladıklarınız nelerdir?         |
|         | 5. Öğrenmede rehber olma etkinliğinde neler yapıyorsunuz?                    |
|         | 6. Performansı ortaya çıkarmak için hangi etkinlere yer veriyorsunuz?        |
|         | 7. Dönüt sağlama etkinliğinde hangi tutum ve davranışları sergiliyorsunuz?   |
|         | 8. Değerlendirme sürecinde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?       |
| Sonuç   | 9. Kalıcılığı ve transferi sağlama etkinliklerinde ne'lere yer veriyorsunuz? |

## BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu kısmında önce literatüre sonra da nicel ve nitel verilerle ilgili bulgular ve yorumlara yer verilmektedir.

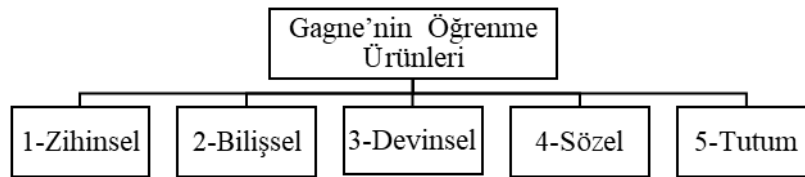
### Literatüre Dayalı Veriler ve Yorumlar

#### Gagne modelinin kapsamı

Robert Gagne, Öğretim Etkinlikleri Modeli'nde öğrenme; (1)Ürünleri, (2)Becerileri ve (3)Etkinliklerine yer vermiştir.

#### Gagne'nin öğrenme ürünleri

Gagne'nin öğrenme ürünleri aşağıda şekil halinde verilmektedir.



Şekil 1. Gagne'nin Öğrenme Ürünleri

Şekil incelendiğinde; Gagne öğrenme ürünlerini; zihinsel, bilişsel, devinsel, sözel ve tutum boyutlarında sınıflandırdığı görülmektedir. Bu ürünler aşağıda ana çizgilerle ele alınmaktadır:

**1-Zihinsel** : Öğrenme ögesine ait ayrıntılı bilgiler ve kazanımlar olup entelektüel özellikli bilgilerdir.

**2-Bilişsel** : Öğrenme birimiyle ilgili bilişsel ağırlıklı bilgilerdir. Örnek: Tereyağının bir gıda olduğunun bilinmesidir. Örnek: Tereyağının ayrıntılı özelliklerinin bilinmesidir.

**3-Devinsel**: Konunun psikomotor kazanımlarıdır. Örnek: Tereyağını ekmeğe sürüp yeme becerisi göstermedir.

**4-Sözel** : Konuyla ilgili konuşma ve şiir okuma türünden kazanımlardır. Örnek: Tereyağının yararları ve sınırlıkları konusunda bilgilendirme konuşması yapmadır.

**5-Tutumlar**: Öğrenmeye ait takdir etme, olumlu davranma ve değer verme gibi duyuşsal nitelikli tavırlardır. Örnek: Kahvaltıda tereyağlı ekmeği tercih etmedir.

#### Gagne'nin öğrenme becerileri

Gagne Modeli'nde en basit öğrenme işaret öğrenme, en karmaşık öğrenme olarak ise problem çözme olarak yapılandırılmıştır. Tablo 2'de Gagne'nin Öğrenme Becerileri verilmektedir.

Tablo 2. Gagne'ye Göre Öğrenme Becerileri

Öğrenme	Özellikleri	Örnekleri
---------	-------------	-----------

Becerileri		
Problem Çözme	İlkeler ve kurallar uygulanır. Genellemelere varılır.	Dört işlem kullanılarak problemler çözülür. Vektörel yapılar çözümlenir.
İlke Öğrenme	Kavramlar arasında ilgiler bağlar kurulur.	Boşluğa bırakılan cisimler yere düşer. Su 100C’de kaynar.
Kavram Öğrenme	Olgu, olay ve nesnelere ortak özelliklerine göre kategorize etmedir.	Canlılar, spor dalları, bilim alanları, taşıtlar ve gıdalar sınıflanır.
Ayırt etmeyi Öğrenme	Çevresel uyarıcıları belli özelliklerine göre birbirinden ayırılır ve farklı durumlara farklı tepkiler verilir.	Eldeki anahtarlar uygun kapıları açmak için kullanılır. Yol işaretlerine göre araba kullanılır.
Sözel Bağ Kurma	Uyarıcı tepki bağları ardı sıra birbirlerine eklenir.	Okul, sınıf, market, oyun kavramlarını tanımlayıp söyler. Şiirler ezberlenir. Konuşmalar yapılır.
Basit Zincirleme	Basit uyarıcı tepki bağları bir sıra içinde kullanılır.	Deney yapılır. Çanta hazırlanır. Yazı yazılır. Televizyon açılır.
Uyarıcı Davranım Öğrenme	Uyarıcı davranım arasında bağ kurma yoluyla öğrenilir.	Operant (edimsel) koşullama ile ilgili öğrenmeler gerçekleşir.
İşaret Öğrenme	Otomatik, istem dışı öğrenmelerdir.	Gürültüye verilen tepkiler. Elektrik çarpmasında ani hareket yapılır. Fareden görünce çekinilir. Işıktaki gözbebeği küçülüp büyür.

Tablo 2’ye göre, Gagne’nin öğrenme becerilerinde en yalın işaret öğrenme en karmaşık ise problem çözmedir. Modelde becerilerin aşamalılık ve ardışıklık ilkelerine göre yapılandırıldığı, sonunda becerilerin birikimliliği ile problem çözme formasyonunun elde edildiği görülmektedir.

### **Gagne’nin öğretim etkinlikleri modelindeki etkinlikler ve süreçler**

Gagne’nin Modelinde öğretimsel etkinliklerin ve süreçlerin temel özellikleri şunlardır: Öğrenme, daha çok somut olarak gözlenebilen davranışlar bütünüdür. Öğrenme, iç ve dış uyarıcıların etkileriyle gerçekleşir. Öğrenmede, davranışçı ve bilişsel kuramların bulguları kullanılabilir. Öğrenme, öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin yaşayarak ilk elden çabalarıyla gerçekleşir. Gagne Modeli’ndeki Öğretimsel Etkinlikler ve Süreçler Tablo 3’de sunulmaktadır.

Tablo 3. Gagne Modeli’ndeki Öğretimsel Etkinlikler ve Süreçler

Etkinlik No	Öğretmen Yaptıkları	Öğrenci Yaptıkları	Eğitsel ve Öğretimsel Davranışlar
1	Dikkat çekme	Öğreneni tetikte bulundurma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sesi alçaltma ve yükseltme.</li> <li>Fizik mekan aydınlatmasından yararlanma.</li> <li>Hedef birime adlarıyla hitap etme.</li> <li>Görsel materyaller kullanma.</li> <li>İlgili anekdotlardan, kısa hikayelerden ve mizahtan yararlanma</li> </ul>

2	Hedeften haberdar etme	Beklentiye karşılama	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hedef birime öğreneceklerini söyleme.</li> <li>• Öğrenilecek konuların yaşamda nerede kullanacağını açıklama. Öğrenilecek birimlerin ne işe yarayacağından söz etme.</li> </ul>
3	Ön Koşul Öğrenmeleri Hatırlatma	Önceki bilgileri çağrıştırma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenme birimleriyle ilgili eski ve yeni bilgi bağları kurma</li> <li>• Ön bilgileri belleklerine getirmelerini sağlama</li> <li>• Bilinenden bilinmeyene doğru süreci planlama.</li> </ul>
4	Uyarıcı Materyal Kullanma	Seçici algılamayı Kolaylaştırma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenilmesi planlanan kazanımlara ilişkin materyaller kullanma.</li> <li>• Bilgi için; metinler, dergiler, kitaplar ve materyaller kullanma</li> <li>• Beceri kazanımlarında; üç boyutlu maketler, simülasyon ortamları, gerçek araç ve gereçler üzerinde çalışma.</li> <li>• Tutum kazanımlarında; rol modeller uygun görseller ve işitsel yapıtlardan yararlanma.</li> </ul>
5	Öğrenmede Rehber Olma	Bilgiyi kodlama	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenmeleri birimlerini depolamak için belleğe aktarmada kolaylıklar sağlama.</li> <li>• Öğrenme öğelerine ait farklı iletiler sunma.</li> <li>• Genel hatları önce ayrıntıları sonra verme.</li> <li>• Soru-cevap sürecini sabırla uygulama.</li> </ul>
6	Performansı Ortaya Çıkarma	Tepkide bulunma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenme konusunda sorular yöneltme</li> <li>• Öğrenme içeriğini öğrencilerden ana hatlarıyla isteme.</li> <li>• Öğrencilerin öğrenme kazanımlarına ait bilgi, beceri ve tutumları somutlaştırmalarını sağlama.</li> </ul>
7	Dönüt Sağlama	Geri besleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenmeyle ilgili kazanımlara ait geri bildirimler sağlama.</li> <li>• Gösterilen davranışlara açıklamalar yapma.</li> <li>• Öğrenme birimlerine ait aydınlatıcı yankılarda bulunma.</li> </ul>
8	Değerlendirme	Hedef davranışlarının gerçekleştireme durumunu saptama	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenme konusuna ve sürecine ilişkin davranışları bilgi, beceri ve tutum alanlarında ölçebilecek yöntem ve teknikler kullanma,</li> <li>• Süreç ve ürün değerlendirmesinden yararlanma.</li> <li>• Dersin son özetini yapma.</li> <li>• Dersi genel olarak ana çizgileriyle değerlendirme.</li> </ul>
9	Kalıcılığı ve Transferi Sağlama	Öğrenme birimiyle ilgili edilen kazanımları farklı birim ve	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenme ilgili pekiştiren ders dışı çalışma yapıları verme.</li> <li>• Öğrenme birimleriyle ilgili destekleyici çalışmalar düzenleme.</li> <li>• Öğrencilerin verilen eğitsel görevleri zamanında yapmalarını sağlama</li> <li>• Öğrenmeleri destekleyici sorular, etkinlikler,</li> </ul>

- yerde kullanma. tasarımlar ve uygulamalar hazırlama.
- Öğrencilerin öğrenme birimlerine ait pekiştirme çalışmalarını 5-7 gün içinde yapmalarını sağlama.

\*Gagne,1970'deki verilerden oluşturulmuştur

Tablo 3 bir derste öğretmenin ve öğrencilerin yapacakları etkinlikleri kapsamaktadır. Gagne Modeli'ndeki etkinlikleri Öğretmenlik Uygulamasında katılımcıların ne kadar yaptıkları ve kendilerini nasıl değerlendirdiklerine bakıldığında ise Tablo 4'deki görünüm ortaya çıkmaktadır.

### Özdeğerlendirme Formuna Dayalı Bulgular ve Yorumlar

Özdeğerlendirme Formuyla elde edilen nicel bulgular bütünsel olarak Tablo 4'de verilmektedir.

Tablo 4. Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeli'ne Göre Katılımcıların Öğretmenlik Uygulama Süreçlerindeki Özdeğerlendirme Görünümü (N=985)

Dersin Aşamaları	Öğretmen Adayının Dışsal Yaptıkları	Öğretmen Adayının Özyeterlik Örüntüleri	E		K		İ	
			f	%	f	%	f	%
G İ R İ Ş	1.Dikkat çekme	Derse ilgi ve dikkati çekebiliyorum.	197	20	212	22	576	58
	2.Hedeften haberdar etme	Konuyu yaşamla ilişkilendirebiliyorum.	276	28	248	25	465	47
	3.Önkoşullara bakma	3.1.Derse uygun bir giriş yapabiliyorum	111	11	221	23	653	66
		3.2.Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebiliyorum.	321	33	198	20	466	47
		4.1.Konunun gerektirdiği şekil, şema, grafik ve formül türündeki sözel ve görsel dili uygun biçimde kullanabiliyorum.	387	39	294	30	301	31
	4.Uyarıcı materyal kullanma	4.2.Uygun araç-gereç ve materyal seçip hazırlayabiliyorum	308	31	252	26	425	43
		4.3.Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabiliyorum	165	17	167	17	653	66
		4.4.Öğretim teknolojilerinden yararlanabiliyorum	162	16	129	13	694	71
		4.5.Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabiliyorum	101	10	117	12	737	75
		4.6.Ses tonunu etkili biçimde kullanabiliyorum.	112	11	120	12	753	77
		5.1Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebiliyorum.	105	11	247	25	633	64
	5.2.Kazanımlara uygun yöntem ve teknikleri belirleyebiliyorum.	127	13	160	16	698	70	
	5.3.Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bildiğimi düşünüyorum	21	2	22	2	942	96	
	5.4.Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebiliyorum.	72	7	77	8	836	85	
	5.Öğrenmede rehber olma	5.5.Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebiliyorum	106	11	205	21	674	68

G E L İ Ş M E		5.6.Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebiliyorum.	811	82	86	9	88	9	
		5.7.Ders süresince ara özetleme yapabiliyorum.	82	8	322	33	581	59	
		5.8.Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini biliyorum.	85	9	78	8	822	83	
		5.9.Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabiliyorum.	33	3	89	9	863	88	
		5.10.Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabiliyorum	182	18	96	10	707	72	
		5.11.Öğrencilerle etkili iletişim kurabiliyorum.	44	4	75	8	866	88	
		5.12.Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabiliyorum	155	16	184	19	657	67	
		5.13.Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabiliyorum.	34	3	78	8	873	87	
		5.14.Zamanı verimli kullanabiliyorum	20	2	22	2	943	96	
	6.Perfor- mansı ortaya çıkarma		6.1.Övgü ve yaptırımlardan yararlanabiliyorum.	81	8	96	10	808	82
			6.2.Konuya uygun düşündürücü sorular sorabiliyorum	65	7	79	8	841	85
			6.3.Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebiliyorum.	57	6	140	14	788	80
			6.4.Öğrencileri ilgi ile dinleyebiliyorum	46	5	66	7	873	88
	7.Dönüt sağlama		7.1.Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebiliyorum.	27	3	36	4	922	94
		7.2.Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebiliyorum.	41	4	46	5	898	91	
		7.3.Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabiliyorum	9	1	11	1	965	97	
8.Değer- lendirme		8.1.Ders süreç ve içeriğini toplayabiliyorum.	7	1	9	1	969	98	
		8.2.Kazanımlara uygun değerlendirme teknikleri kullanabiliyorum	22	2	31	3	932	95	
9.Kalıcılığı ve transferi sağlama		9.1.Gelecek dersle ilgili bilgiler ve destekleyici çalışmalar verebiliyorum	47	5	61	6	877	89	
		9.2.Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabiliyorum.	5	0.4	7	0.7	973	98	

Tablo 4’de tümel sunulan katılımcıların Gagne Modelindeki etkinliklere ilişkin Öğretmenlik Uygulama Süreçlerindeki Özdeğerlendirme Algıları bir dersin giriş, gelişme ve sonuç aşamalarına göre bakıldığında ise aşağıdaki görünüm ortaya çıkmaktadır.

#### **Dersin Giriş Aşaması**

9 etkinlikten oluşan Gagne Modeli’nin dersin giriş aşamasında; (1)Dikkat çekme, (2)Hedeften haberdar etme ve (3)Önkoşullara bakma olmak üzere üç etkinlik yer almaktadır.

#### **Dikkat çekme**

Dikkat temelde zihinsel uyanıklık halidir. Eğitsel olarak derse dikkat çekme ise öğreneni zihinsel olarak hazır konuma getirmektir. İnsan zihni aynı anda birden çok uyarıcıyla karşı karşıya kaldığından ders sürecinde öğrenmeye zihinsel uyanıklık hali gerekmektedir. Öğrenmede dikkat çekilemeyen birimler ve nesnelere görülüp, algılanıp anlaşılamadığından öğrenilmemektedir (Karaağaçlı, 2011:95).

Tablo 5’de Dersin Gelişme Aşamasında “Dikkat Çekmeye” İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri verilmektedir.

Tablo 5. Dersin Giriş Aşamasında “Dikkat Çekmeye” İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri (N=985)

Dersin Aşamaları	Öğretmen Adayının Dışsal Yaptıkları	Öğretmen Adayının Özyeterlik Örüntüleri	E		K		İ	
			f	%	f	%	f	%
1-Giriş	1.Dikkat çekme	Derse ilgi ve dikkati çekebiliyorum	197	20	212	22	576	58

Tablo 5’deki sayısal görünüme göre, katılımcılardan 576’sının (%58) ders sunumlarında dikkat çekme etkinliğinde “İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum 212’sinin (%22) “K-Kabul edilebilir” ve 197’sinin (%20) ise “E-Eksiğim var” ölçeğinde özdeğerlendirme yaptığı görülmektedir. Bu sayısal veriler ışığında, katılımcıların yarısından fazlasının dersin giriş aşamasında “derse ilgi ve dikkati çekebildiklerini” söylenebilir. Araştırmada nitel verilerin elde edildiği katılımcılarla yapılan yüzyüze görüşmelerde de GÖA4,7,8,10,12,13 ve 14 kodlu öğretmen adayları da derse girişte dikkat çekme etkinliğiyle ilgili olarak şu görüşleri belirtmişlerdir:

Tablo 5’deki sayısal görünüme göre, katılımcılardan 576’sının (%58) ders sunumlarında dikkat çekme etkinliğinde “İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum 212’sinin (%22) “K-Kabul edilebilir” ve 197’sinin (%20) ise “E-Eksiğim var” ölçeğinde özdeğerlendirme yaptığı görülmektedir. Bu sayısal veriler ışığında, katılımcıların yarısından fazlasının dersin giriş aşamasında “derse ilgi ve dikkati çekebildiklerini” söylenebilir. Araştırmada nitel verilerin elde edildiği katılımcılarla yapılan yüzyüze görüşmelerde de GÖA4,7,8,10,12,13 ve 14 kodlu öğretmen adayları da derse girişte dikkat çekme etkinliğiyle ilgili olarak şu görüşleri belirtmişlerdir:

*Derse ilk girdiğimde, sınıfı selamlarım, o günkü konuyla ilgili, afişler ve resimler gösteririm. Bazen ilgilerine çekeceklerini düşündüğüm güncel bir olaydan söz ederim. Dersin girişinde sınıfı selamladıktan sonra ders konusuna geçtiğim de oluyor (GÖA4,7,8,10,12,13 ve 14).*

Dersin giriş aşamasında dikkat çekmede sıralanan bu öğretimsel davranışların yanı sıra konuşmada ritim, ton vurgu, tempo kullanarak, ışıktan yararlanarak, öğrenciye ismiyle seslenerek, görsel paspartular kullanarak ve yaşanmış hit olmuş kısa hikayeler anlatarak öğrencilerin zihinsel uyanıklıkları sağlanabilir (Canfield and Hansen, 1999).

### **Hedeften haberdar etme**

Bir dersin girişinde yapılan “hedeften haberdar etme” etkinliği öğrencinin öğrenme ögesine ait beklentisine cevaplar vermedir. Konuyla ilgili hedefler belirtilirken aşağıdaki soruların da eğitsel karşılıkları da verilmiş olmaktadır:

- Konunun kapsam boyutları nelerdir?
- Konu yaşam pratiklerinde nerelerde kullanılabilir?
- Konu günlük hayatta ne işe yarar?
- Bu konuyu öğrenince kazanımlar neler olur?
- Bu konunun içeriğinden sınavlarda hangi sayıda ve tarzda sorular gelebilir?

Bu ve benzer türden soruların karşılığı olan hedefleri belirtmekle öğrencilerin konuya yönelik beklentileri de karşılanmış olmaktadır.

Tablo 6’da Dersin Gelişme Aşamasında “Hedeften Haberdar Etmeye” İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri verilmektedir.



Tablo 6. Dersin Giriş Aşamasında “Hedeften Haberdar Etmeye” İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri (N=985)

Dersin Aşamaları	Öğretmen Adayının Dışsal Yaptıkları	Öğretmen Adayının Özyeterlik Örüntüleri	E		K		İ	
			f	%	f	%	f	%
1-Giriş	2.Hedeften haberdar etme	Konuyu yaşamla ilişkilendirebiliyorum	276	28	248	25	465	47

Çizelge 6'daki sayısal görünümüne göre, katılımcılardan ders sunumlarında hedeften haberdar etmede 465'inin (%47) "İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum", 248'inin (%31) "K-Kabul edilebilir" ve 276'sının ise (%24) "E-Eksiğim var" ölçeğinde özdeğerlendirme yaptığı anlaşılmaktadır. Bu sayısal görünüm, katılımcıların yaklaşık yarıya yakınının, dersin girişinde hedeften haberdar etmede, "konuyu yaşamla ilişkilendirebiliyorum" davranış örüntüsünü gerçekleştirdiğine dikkat çekmektedir. Araştırmada beliren bu nicel veriye ek olarak nitel verilerin elde edildiği katılımcılarla yapılan yüzyüze görüşmelerde de GÖA4,7,10,12,13,14 kodlu öğretmen adayları da derse girişte dikkat çekme etkinliğiyle ilgili olarak şu görüşleri belirtmişlerdir:

*Hedeften haberdar etmede, derse girişimde dikkat çektikten sonra, "o gün planlanan öğrenme birimini öğrendiklerinde yaşamlarında kullanabilecekleri yerleri belirtirim. Bu konuyu öğrendiklerinde ilgili konulardaki soru çözümlerine ve problem durumlarına nasıl yaklaşacaklarını açıklarım. Ancak, her konuda bu yaklaşımı gösteremiyorum. Bazı derslerde sadece dersin hedeflerini ya da kazanımlarını belirtmekle yetiniyorum (GÖA1,3,4,6,7,8,11 ve 13).*

Dersin girişinde hedeften haberdar etmekle öğrenciye öğrenmesinde de yardımlar sağlanmakta, kendi öğrenme gereksinimine ve hızına göre ders sunusunu izleyip notlar almasına da fırsatlar verilmektedir. Sonuç olarak dersin hedeflerini önceden açıklamayla; öğrencinin derse izleme yöntemini etkili kullanması ve konuyla ilgili mesajları daha kolay kavraması sağlanmış olur.

### Ön koşullara bakma

Dersin girişinde yapılan "Ön koşullara bakma" etkinliği, ders konusuna ilişkin yeni bilgilere geçmeden önceki bilgiyle yeni bilgi bağı kurma ve ön öğrenmeleri öğrencilere hatırlatmadır." Ön öğrenmeleri hatırlatmada öğrenme alanıyla ilgili yeni bilgilerin başlangıcında önceki öğrenilenlerin öğrenciye hatırlatılması gerekir. Bu hatırlatmada "bilinenden bilinmeyene" ilkesinin kullanılması etkili ve anlamlı olarak öğretme-öğrenme sürecine katılımları artıracaktır (Karaağaçlı, 2021-1:21). Dersin Girişinde "Önkoşullara bakma", özdeğerlendirme formunda 2 davranış örüntüsünü kapsadığından, Tablo 7'de Dersin Gelişme Aşamasında "Önkoşullara bakmaya" İlişkin öğretmen adaylarının özdeğerlendirmeleri bütünsel olarak verilmektedir.

Tablo 7. Dersin Gelişme Aşamasında “Önkoşullara Bakmaya” İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri (N=985)

Dersin Aşamaları	Öğretmen Adayının Dışsal Yaptıkları	Öğretmen Adayının Özyeterlik Örüntüleri	E		K		İ	
			f	%	f	%	f	%
2-Giriş	3.Önkoşullara bakma	3.1.Derse uygun bir giriş yapabiliyorum	111	11	221	23	653	66
		3.2.Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebiliyorum.	321	33	198	20	466	47

Tablo 7 incelendiğinde, dersin giriş aşamasında yapılan iki davranış örüntüsünden "3.1.Derse uygun bir giriş yapabiliyorum" davranışının katılımcıların yaklaşık üçte ikisi tarafından "İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum" ölçeğinde özdeğerlendirme yapıldığı görülmektedir (f=653, %66). Bu

davranışı öğretmenlik uygulaması ders sunularında katılımcıların 221'i (%23) “K-Kabul edilebilir” ve 276’sının (%11) ise “E-Eksiğim var” ölçeğinde yerine getirdikleri yaptıkları özdeğerlendirme sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Önkoşullara bakma etkinliğinde yer alan “3.2.Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebiliyorum” davranışına katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından “İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum” ölçeğinde özdeğerlendirme yapılırken, %33’ü “E-Eksiğim var” ve %20’si ise “K-Kabul edilebilir” ölçeğinde özdeğerlendirmede bulunduğu anlaşılmaktadır. Önkoşullara bakmada beliren bu sayısal görünüm ve katılımcılarla yüzyüze yapılan görüşmelerde elde edilen şu nitel veriler de katılımcıların Önkoşullara bakma etkinliğinde nasıl davrandıklarının somut ipuçlarını verir niteliktedir:

*Derslerde önkoşullara bakma etkinliğinde öğrencilere konuyla ilgili “Yeni ele alacağımız konu daha önce karşınıza geldi mi? bu konuyu daha önce gördünüz mü?” türünden kısa sorular yöneltiyorum, soru-cevap durumuna göre derse başlıyorum. Ancak zaman zaman bu yaklaşımı uygulamadan doğrudan o günkü konuyu işlemeye dolayısıyla da derse başlıyorum (GÖA1,2,3,8,10,12 ve 14).*

Önkoşullara bakmadaki etkinliğinde yer alan davranışlardan “3.2.Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebiliyorum” davranışında katılımcılardan yaklaşık üçte birinin “E-Eksiğim var” ölçeğinde kendi özdeğerlendirmesini yapması da katılımcıların eğitsel ihtiyaçları olduğunu destekler niteliktedir.

### Dersin Gelişme Aşaması

Gagne Modeli’ne göre: bir dersin gelişme aşamasında (4)Uyarıcı materyal kullanma, (5) Öğrenmede Rehber olma, (6)Performansı ortaya çıkarma ve (7)Dönüt sağlama etkinliklerine yer verilmektedir.

### Uyarıcı materyal kullanma

Dersin gelişme aşamasında yapılan uyarıcı materyal kullanmakla” algısal seçmeye katkılar getirildiğinden; öğrenme alanıyla ilgili kazanımlara uygun içeriğin eğitim durumlarında uygun eğitsel araçlar-gereçler ve materyallerle sunulması gerekir. Uyarıcı materyal kullanma etkinliği, özdeğerlendirme formunda toplam 6 davranış örüntüsünü kapsadığından,

Tablo 8’de Dersin gelişme aşamasında “Uyarıcı materyal kullanmaya” ilişkin öğretmen adaylarının özdeğerlendirmeleri bütünsel olarak verilmektedir

Tablo 8. Dersin Gelişme Aşamasında “Uyarıcı Materyal Kullanmaya” İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri (N=985)

Dersin Aşamaları	Öğretmen Adayının Dışsal Yaptıkları	Öğretmen Adayının Özyeterlik Örüntüleri	E		K		İ	
			f	%	f	%	f	%
2- Gelişme	4.Uyarıcı materyal kullanma	4.1.Konunun gerektirdiği şekil, şema, grafik ve formül türündeki sözel ve görsel dili uygun biçimde kullanabiliyorum.	387	39	294	30	301	31
		4.2.Uygun araç-gereç ve materyal seçip hazırlayabiliyorum	308	31	252	26	425	43
		4.3.Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde	165	17	167	17	653	66

kullanabiliyorum							
4.4.Öğretim teknolojilerinden yararlanabiliyorum	162	16	129	13	694	71	
4.5.Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabiliyorum	101	10	117	12	737	75	
4.6.Ses tonunu etkili biçimde kullanabiliyorum	112	11	120	12	753	77	

Tablo 8'deki verilere göre; uyarıcı materyal kullanma etkinliğinde katılımcılar tarafından "iyi yetiştiğimi düşünüyorum" ölçeğinde en yüksek değerlendirilen davranışın %77 (f=753) ile "4.6.Ses tonunu etkili biçimde kullanabiliyorum" davranışı olduğu görülmektedir. Bu davranış, "4.5.Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabiliyorum" davranışı izlemektedir (f=737, %75). Bu sayısal görünümün eş deyişi olarak, her iki davranış da katılımcıların yaklaşık dörtte üçü tarafından etkili yerine getirildiği söylenebilir. Uyarıcı materyal kullanma etkinliği ile ilgili beliren sayısal görünüm ve katılımcılarla yüzyüze yapılan görüşmelerde elde edilen şu nitel verili açıklamalar da ses uyarıcısının, teknolojik destekli uygulamaların ve eğitsel araç-gereç ve materyallerin katılımcılar tarafından kullanıldığını göstermektedir:

*Ses tonumu değiştirerek kullanıyorum, bilişim ortamı teknolojik görsel animasyonlardan ve filmlerden konuya ve eğitim durumuna göre yararlanıyorum, eğitim araçlarını ve gereçlerini de zaman zaman kullanıyorum. Bazı konuları işlerken ilgili görsel dili ve materyalleri kullanmada ve hazırlamada eksiklerimin olduğunun farkındayım (GÖA1,2,3,4,8,9,12,13 ve 14).*

Tablo 8'deki verilere göre; uyarıcı materyal kullanmada katılımcılar tarafından "iyi yetiştiğimi düşünüyorum" ölçeğinde en az oranda çıkan davranışın ise "4.1.Konunun gerektirdiği şekil, şema, grafik ve formül türündeki sözel ve görsel dili uygun biçimde kullanabiliyorum" olduğu dikkati çekmektedir (%31). Bu sonuçta; katılımcıların öğretmenlik uygulamasında daha çok sözlü iletişimi tercih ettikleri ve görsel materyalleri daha az kullandıkları gözlenirken; görsel-işitsel materyallerden yararlanmada eğitim ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir. Görsel-işitsel materyallerin işlevleriyle ilgili alan yazın bulguları ve gözlemleri de bu ihtiyacı desteklemektedir (Karaağaçlı, 1999: 286, Karaağaçlı, 2021-1:24 ve Karaağaçlı, 2023-1:54).

Dersin Gelişme Aşamasında "Uyarıcı Materyal Kullanmaya" İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri sonucunda "E-eksiğim var" ölçeğinde beliren en eksik davranış örüntülerine bakıldığında, Tablo 8'deki verilere göre; şu görünüm ortaya çıkmaktadır:

4.1.Konunun gerektirdiği şekil, şema, grafik ve formül türündeki sözel ve görsel dili uygun biçimde kullanabiliyorum (f=387, %39).

4.2.Uygun araç-gereç ve materyal seçip hazırlayabiliyorum (f=308, %31). Katılımcıların uygun materyal seçme ve kullanma durumlarından kaynaklanan bu eksikliği gidermede, hedeflere uygun materyallerin kullanılmasıyla iyileştirilebileceği göz ardı edilmemelidir.

### **Öğrenmede rehber olma**

Bir dersin gelişme aşamasındaki "Öğrenmede rehber olma" etkinliğinin amacı, öğrenilenlerin uzun süreli bellek kapsamlı kodlamaları kolaylaştırmaktır. Uzun süreli belleğe bilgilerin kodlanmasında öğrencinin aynı gün ve aynı hafta içinde yapacağı tekrarlar önemli olmakla birlikte, öğretmenin de yapacağı eğitsel destek işlemlerinin de katkısı ve işlevi büyüktür. Öğrenme birimlerinin doğru kodlanabilmesi için, eğitsel etkinliklerde uygun materyaller, iletiler, pekiştirme işlemleri ve somut ipuçları verilmelidir. Dersin Gelişme Aşamasında "Öğrenmede Rehber Olma" etkinliği, özdeğerlendirme formunda toplam 14 davranış örüntüsünü kapsadığından, Tablo 9'da Dersin Gelişme Aşamasında "Öğrenmede Rehber Olma" etkinliğine ilişkin öğretmen adaylarının özdeğerlendirmeleri verilmektedir.

Tablo 9. Dersin Gelişme Aşamasında “Öğrenmede Rehber Olma” Etkinliğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri (N=985)

Dersin Aşamaları	Öğretmen Adayının Dışsal Yaptıkları	Öğretmen Adayının Özyeterlik Örüntüleri	E		K		İ	
			f	%	f	%	f	%
2- Gelişme	5.Öğrenmede rehber olma	5.1.Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebiliyorum.	105	11	247	25	633	64
		5.2.Kazanımlara uygun yöntem ve teknikleri belirleyebiliyorum.	127	13	160	16	698	70
		5.3.Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bildiğimi düşünüyorum.	21	2	22	2	942	96
		5.4.Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebiliyorum.	72	7	77	8	836	85
		5.5.Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebiliyorum.	106	11	205	21	674	68
		5.6.Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebiliyorum	811	82	86	9	88	9
		5.7.Ders süresince ara özetleme yapabiliyorum.	82	8	322	33	581	59
		5.8.Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini biliyorum.	85	9	78	8	822	83
		5.9.Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabiliyorum.	33	3	89	9	863	88
		5.10.Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabiliyorum.	182	18	96	10	707	72
		5.11.Öğrencilerle etkili iletişim kurabiliyorum.	44	4	75	8	866	88
		5.12.Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabiliyorum.	155	16	184	19	657	67
		5.13.Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabiliyorum.	34	3	78	8	873	87
		5.14.Zamanı verimli kullanabiliyorum.	20	2	22	2	943	96

Tablo 9'daki verilere göre; katılımcıların, Öğrenmede rehber olma etkinliğinde yer alan 14 davranış örüntüsü içinde iki davranışın katılımcıların tamamına yakını tarafından “iyi yetiştiğimi düşünüyorum” ölçeğinde özdeğerlendirme yapıldığı görülürken; Bu davranışlar: 5.3.Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bildiğimi düşünüyorum ve 5.14.Zamanı verimli kullanabiliyorum formasyon özelliklerini içermektedir.

Anılan her iki davranış da katılımcıların %96'sı tarafından iyi yetiştiğimi düşünüyorum olarak değerlendirilmiştir. Frekans dağılımı ve yüzdesel değerleri yüksek çıkan bu davranışları “iyi yetiştiğimi düşünüyorum” ölçeğinde şu davranışlar izlemektedir:

5.9.Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabiliyorum (%88).

5.11.Öğrencilerle etkili iletişim kurabiliyorum (%88).

5.13.Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabiliyorum (%87).

5.4.Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebiliyorum (%85).

Yukarı satırlarda sıralanan davranışlar açısından katılımcıların kendilerini iyi yetişmiş olarak değerlendirmesi öğretme-öğrenme süreçlerinde eğitsel yetkinliklerinin de özel ipuçlarını verir niteliktedir.“Eğitimin kalbi öğretme-öğrenme süreçleri olduğu” dikkate alındığında katılımcıların

etkili birer öğretim uzmanı olarak eğitsel rehberlik rollerini başaracakları söylenebilir. Bu eğitsel işlemlere ek olarak da, öğrenme birimiyle ilgili tümdengelim ve tümevarım yapma, anahtar kavramlar kullanma, ana noktalar dikkat çekme, hipotezler kurma, neden sonuç bağları kurma, sonuçlar çıkarma, genellemelere ulaşma formasyonları da bilgiyi kullanmada transfer etme kazanımlarına katkı getirmektedir.

Tablo 9'daki verilere katılımcıların, en çok eğitim ihtiyacı duydukları davranış açısından bakıldığında ise "5.6.Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebiliyorum" davranışı olduğu görülmektedir. Katılımcıların %82'si (f=811) E-eksikim var, %86'sı (f=9) K-kabul edilebilir ölçeğinde özdeğerlendirme yaparken; %9'uda (f=9) İ-İyi Yetiştigimi düşünüyorum belirlemesinde bulunmuştur. Bu belirlemeye göre katılımcıların öğretmenlik uygulaması ders sunularında bireysel farkları dikkate almadıkları, bunu nedenleri arasında ise varolan sınıfların fizik-mekan özellikleri, sınıftaki öğrenci sayıları ve ders süreleri gösterilebilir. Öğrenmede rehber olma etkinliği ile ilgili beliren sayısal görünüm ve katılımcılarla yüzyüze yapılan görüşmelerde elde edilen şu nitel veriler de katılımcıların Öğrenmede rehber olmada etkili davrandıklarını göstermektedir:

*Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebiliyorum, Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bildiğim için dersin ve konunun kazanımlarına uygun yöntem ve teknikleri seçip kullanabiliyorum. Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilerek derslerimi sunuyorum. Öğrencilerin derslere katılımları için çalışmalar yapabiliyorum. Öğrencilerle iletişimde pek sorun yaşamıyorum şeklinde katılımcılar olumlu görüşleri paylaşmıştır. Ancak, öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdüremiyorum, çünkü sınıfların öğrenci sayısı buna uygun değil! Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlamada bazı konulara göre zorlanıyorum açıklamalarıyla öğrenmede rehber olmada karşılaştıkları sorunları da dile getirmişlerdir (GÖA1,2,3,5,7,8,10,11,12 ve 13)*

Geleneksel eğitim-öğretim süreçlerinin her öğrenciyi aynı görmesi de bireysel farkları dikkate alınmadığını göstermektedir. Oysa, eğitimde bireysel farklılıklara, hazıroluş durumlarına ve gelişim alanlarına, dönemlerine ve ilkelerine göre, eğitsel süreçlerin izlenmesini bir moda gibi kullanılan "öğrenci merkezli eğitimi" genel geçer moda söyleminden kurtarıp, pratiğe yansıtılmasını zenginleştirip kolaylaştıracaktır (Karaağaçlı 2021-127-132 ve Karaağaçlı, 2023-3;6). Çünkü; Eğitim-öğretimde Bireysel Farklılıklar dikkate alındığında; öğrenci bir konuyu kendi başına çalışarak öğrenirken, yaparak, yaşayarak uygulama, analiz ve sentez düzeylerindeki davranışları kazanır. Bilgisayar ve internet teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmeler öğrencilerin çoklu ortam yazılımları kullanarak bireysel çalışma alışkanlıkları kazanmalarına yardım etmektedir. Kişisel bilgisayarlar, BDE, internet ortamlı araçlar, çoklu ortam yazılımları, öğretim amaçlı ders yazılımları öğrencilerin bireysel öğrenmelerinde etkili olarak kullanılmaktadır.

### **Performansı ortaya çıkarma**

Performansı ortaya çıkarmada öğrencinin neyi, ne kadar öğrendiğinin? tepkileri alınır. Tepkilerin alınması için konuyla ilgili bilgi, beceri ve tutumları açığa çıkaracak eğitsel etkilere yer verilmesi gerekir. Performansı belirlemede uygulanmasında yarar görülen bazı eğitsel etkinlikler aşağıda sıralanmaktadır: (Savery and Duffy, 1995; Harmin, 1994):

- Düşündürücü sorular yönelme,
- Uygulamalara yer verme,
- Ortak ve dayanışmacı odaklı çalışmalar düzenleme
- Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış problem durumları verme ve
- Kısa süreli tartışmalar planlama.

Tablo 10. *Dersin Gelişme Aşamasında "Performansı Ortaya Çıkarmaya" İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri (N=985)*

Dersin	Öğretmen	Öğretmen Adayının	E	K	İ
--------	----------	-------------------	---	---	---

Aşama- ları	Adayının Dışsal Yaptıkları	Özyeterlik Örüntüleri	f	%	f	%	f	%
2- Gelişme	6.Performansı ortaya çıkarma	6.1.Övgü ve yaptırımlardan yararlanabiliyorum	81	8	96	10	808	82
		6.2.Konuya uygun düşündürücü sorular sorabiliyorum	65	7	79	8	841	85
		6.3.Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebiliyorum	57	6	140	14	788	80
		6.4.Öğrencileri ilgi ile dinleyebiliyorum	46	5	66	7	873	88

Tablo 10 incelendiğinde “Performansı Ortaya Çıkarma” etkinliği ile ilgili 4 davranış örüntüsünün tümünde katılımcıların yaklaşık beşte dördünün “İ-Yi yetiştigimi düşünüyorum” ölçeğinde özdeğerlendirme yaptığı görülmektedir. Performansı Ortaya Çıkarma” etkinliği ile ilgili 4 davranışla ilgili sayısal değerler büyüklük sırasıyla şöyledir:

- 6.4.Öğrencileri ilgi ile dinleyebiliyorum (f=873, %88).
- 6.2.Konuya uygun düşündürücü sorular sorabiliyorum (f=841, %85).
- 6.1.Övgü ve yaptırımlardan yararlanabiliyorum (f=808, %82).
- 6.3.Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebiliyorum f=788, %80).

Bu sayısal sıralamaya göre; katılımcıların öğretmenlik uygulaması ders sunularında “6.4.Öğrencileri ilgi ile dinleyebiliyorum” davranışıyla iletişimlerinin etkili olduğu, 6.2.Konuya uygun düşündürücü sorular sorabiliyorum” davranışıyla da öğrencileri aktif hale getirebilecek sorular sorabildiği yargılarına varılabilir. Evrensel bir öğretisel yöntem olan soru-cevap yönteminin aşağıda verilen özellikleri de;

“Öğrencileri düşündürerek aktif kılma, kontrol, katılım, düşündürme ve önemli yerleri vurgulamada etkili olma ve düşündüklerini ifade etmelerini sağlama” nitelikli eğitsel katkıları da öğretme-öğrenme süreçlerinde “düşündürücü sorular sorma” davranışının önemini desteklemektedir (Karaağaçlı, 2021-1; 78).

“Performansı ortaya çıkarma” etkinliği ile ilgili E-Eksiğim var ölçeğinde Çizelge 10’a bakıldığında, ortaya çıkan sayısal verilerin bu etkinlik kapsamında yer alan tüm davranışlarda katılımcıların yüzdesel olarak 10’un altında özdeğerlendirme yaptıkları aşağıdaki değerler sırasıyla görülmektedir.

- 6.1.Övgü ve yaptırımlardan yararlanabiliyorum (f=81, %8).
- 6.2.Konuya uygun düşündürücü sorular sorabiliyorum (f=65, %7).
- 6.3.Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebiliyorum (f=57, %6).
- 6.4.Öğrencileri ilgi ile dinleyebiliyorum (f=46, %5).

Performansı Ortaya Çıkarma” etkinliği ile ilgili K-Kabul edilebilir ölçeğinde Çizelge 10’a bakıldığında, davranışlara ilişkin özdeğerlendirme verilerinin şöyle sıralandığı dikkati çekmektedir:

- 6.3.Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebiliyorum (f=140, %14).
- 6.1.Övgü ve yaptırımlardan yararlanabiliyorum (f=96, %10).
- 6.2.Konuya uygun düşündürücü sorular sorabiliyorum (f=79, %8).
- 6.4.Öğrencileri ilgi ile dinleyebiliyorum (f=66, %7).

Bu ve önceki satırlarda sıralanan davranış örüntüleri bütünsel olarak ele alındığında; dersin gelişme aşamasında yapılan Performansı Ortaya Çıkarma” etkinliği ile ilgili davranışların katılımcıların yaklaşık olarak beşte dördü tarafından İ-Yi yetiştigimi düşünüyorum ölçeğinde yerine getirilirken; K-Kabul edilebilir ve E-Eksiğim var ölçeklerinde ise yaklaşık onda biri tarafından

özdeğerlendirme yapıldığı ortaya çıkmıştır. “Performansı ortaya çıkarma” etkinliği ile ilgili beliren sayısal görünüm ve katılımcılarla yüzyüze yapılan görüşmelerde elde edilen şu nitel veriler de katılımcıların performansı ortaya çıkarmada etkili davrandıklarını göstermektedir:

*Dersin işleyişinde ara ara kısa sorular sorarım. konu uygun olduğunda yazı tahtasına bir kavram yazarım, bir şekil çizerim ya da kitapta olan bir grafiği/resmi gösterip yorum yapmalarını sağlarım. Bir bütünüün öğelerinden eksik bırakılanları da sözel olarak söylemelerini isterim (GÖA2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13 ve 14).*

Performansı ortaya çıkarma etkinliğinde katılımcıların soru sorma yöntemini kullanması da sonucun İ-İyi yettiğimi düşünüyorum ölçeğinde ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Çünkü, soru cevap yöntemi öğrenilenleri kontrol etme, gerekli ipuçlarını verme, dönüt ve düzeltmelerin yapılmasına olanaklar sağlaması yönüyle önemsenmektedir. Çünkü; edinilen hedef-davranışların kazanma durum ve düzeylerinin ölçme-sınama yöntem ve teknikleriyle belirlenmesi gerekir. Bu belirleme ile “yeni kazanımlara geçilebilir sinyalleri de alınmış olur.

Eğitim-öğretim süreçlerinde kazanımların gerçekleşmesinin açıklığa kavuşturulmasında öncelikle yazılı sorular, kavramsal eşleştirmeler, sonuçlar çıkarma sonrasında sözel açıklamalar istenmelidir. Beliren görünümün olumlu olması halinde pekiştirmeleri yapılmalı aksi halde ise göre uygulanan farklı öğretisel yaklaşım, yöntem, teknik ve düzenlemelerle öğretme-öğrenme süreçleri zenginleştirilerek yeni ipuçları verilmelidir.

### **Dönüt sağlama**

Dönüt verme, öğrenme öğelerinin hedef davranışlarına ait “doğru-yanlış-eksiği var-şu da eklenebilir” ifadeli geri bildirimlerdir. Geri bildirimde amaç; “aydınlatici yankı yapmaktır.” Aydınlatici yankıyla doğrular onaylanır yanlış ya da eksik formlar düzeltilir. Öğrenci gösterdiği bilgiler, beceriler ve tutumlarla ilgili olarak gösterdiği davranışların doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında bilgi almak istediğinden; davranışın doğru olduğunu bilip pekişir ve öğrenmeye karşı isteği artar. Yanlışlarını ya da eksik olan yönlerini ise verilen ipuçlarıyla düzeltmeye çalışır.

Dönüt vermede, öğrencinin davranışlarına ve açıklamalarına dönük olarak beden diliyle onay verme, jestler, mimikler kullanma, gülümseme, sözel olarak teyit etme türünden davranışlardan etkili olarak yararlanılabilir. Dersin gelişme aşamasında “dönüt sağlama” etkinliği, özdeğerlendirme formunda toplam 3 davranış örüntüsünü kapsadığından, Tablo 11’de Dersin Gelişme Aşamasında “dönüt sağlamaya” İlişkin öğretmen adaylarının özdeğerlendirmeleri bütünsel olarak verilmektedir.

Tablo 11. *Dersin Gelişme Aşamasında “Dönüt Sağlamaya” İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri (N=985)*

Dersin Aşama- ları	Öğretmen Adayının Dışsal Yaptıkları	Öğretmen Adayının Özyeterlik Örüntüleri	E		K		İ	
			f	%	f	%	f	%
2- Gelişme	7.Dönüt sağlama	7.1.Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebiliyorum	27	3	36	4	922	94
		7.2.Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebiliyorum	41	4	46	5	898	91
		7.3.Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabiliyorum	9		11	1	965	97

Çizelge 11 incelendiğinde “Dönüt sağlama” etkinliği ile ilgili 3 davranış örüntüsünün tümünde katılımcıların tama yakınının “İ-İyi yettiğimi düşünüyorum” ölçeğinde özdeğerlendirmede

bulunduğu anlaşılmaktadır. Performansı dönüt sağlama etkinliği ile ilgili 3 davranış arasında en yüksek gerçekleşen davranışın “7.3.Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabiliyorum (f=965, %97)” olduğu dikkati çekmektedir. Bu sayısal veri ışığında anılan davranışı 985 katılımcıdan 965’i yani %97’si etkili olarak yerine getirdiği söylenebilir.

Dönüt sağlama etkinliği ile ilgili “İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum” ölçeğinde yüksek yüzdeyle çıkan diğer iki davranıştan “7.1.Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebiliyorum” davranışına katılımcıların %94’ü (f=922) ve “7.2.Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebiliyorum” davranışına ise katılımcıların %91’i (f=898) iyi yetişme düzeyinde etkili olarak yaptığını belirtmiştir. Dönüt sağlama etkinliği kapsamında yer alan 3 davranış örüntüsünde de E-Eksiği var ve K-Kabul edilebilir ölçeklerinde yaptıkları özdeğerlendirme verilerinin ise % 5 ve altında olduğu görülmektedir. Anılan ölçeklerden “7.3.Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabiliyorum” davranışı sadece %1 oranında olduğu dikkati çekmektedir. ”Dönüt verme etkinliğinde” beliren bu sayısal görünüm ve katılımcılarla yüzyüze yapılan görüşmelerde elde edilen şu nitel veriler de katılımcıların dönüt vermede etkili davranış örüntülerine sahip olduklarını göstermektedir:

*Dersin işleyişinde sorduğum sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplara göre uygun açıklamalar yapabiliyorum. Yanlış ya da hatalı olan formlarını uygun iletişim ve ifadelerle dönütler verip düzeltmeler yapabiliyorum. Derslerde konuya uygun soru-cevap yöntemini uygulama, bir durumu nasıl değerlendirdiklerini isteme ve ilgili bir olayı yorumlamalarını bekliyorum (GÖA1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13 ve 14).*

Bu nicel ve nitel veriler ışığında dönüt verme etkinliğinde katılımcıların etkili davranış örüntüleri gösterdikleri dolayısıyla da bu konuda bir eğitim ihtiyaçları belirmediği söylenebilir.

### **Değerlendirme**

Değerlendirme, ölçme verilerini bir ölçüt ile kıyaslamalarla ölçülmek istenen nitelik hakkında bir değer yargısına varmadır (Çağlar,1970:22). Eğitimde değerlendirme; (1)Tanımak ve bir programa yerleştirmek, (2) Biçimlendirmek yani yetiştirmek ve (3)Başarı belirlemek amaçlarını gerçekleştirmek için kullanılmaktadır (Tekin, 1987: 24).

Dersin sonuç aşamasında yer verilen “değerlendirme” etkinliği, özdeğerlendirme formunda 2 davranış örüntüsünü kapsamaktadır.

Tablo 14’de Dersin Gelişme Aşamasında “dönüt sağlamaya” İlişkin öğretmen adaylarının özdeğerlendirmeleri bütünsel olarak verilmektedir.

Tablo 14. *Dersin Gelişme Aşamasında “Değerlendirmeye” İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri*

Dersin Aşamaları	Öğretmen Adayının Dışsal Yaptıkları	Öğretmen Adayının Özyeterlik Örüntüleri	E		K		İ	
			f	%	f	%	f	%
3-Sonuç	8.Değerlendirme	8.1.Ders süreç ve içeriğini toplayabiliyorum	7	1	9	1	969	98
		8.2.Kazanımlara uygun değerlendirme teknikleri kullanabiliyorum	22	2	31	3	932	95

Tablo 14’e bakıldığında, “Değerlendirme” etkinliği ile ilgili 2 davranış örüntüsünün tümünde katılımcıların tama yakınının “İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum” ölçeğinde özdeğerlendirme yaptığı görülmektedir. Değerlendirme etkinliği kapsamındaki 2 davranıştan en yüksek gerçekleşen davranışın “8.1.Ders süreç ve içeriğini toplayabiliyorum” olduğu dikkati çekmektedir. Anılan davranışı 985 katılımcıdan 969’u yani %98’si etkili olarak yerine getirirken; “8.2.Kazanımlara



uygun değerlendirme teknikleri kullanabiliyorum” davranışına ise 932 katılımcı tarafından iyi yetişmişlik ölçeğinde özdeğerlendirme yapılmıştır (%92).

Değerlendirme etkinliği kapsamında yer alan 2 davranış örüntüsünde de E-Eksiklik var ve K-Kabul edilebilir ölçeklerinde yaptıkları özdeğerlendirme verilerinin ise % 3 ve altında olduğu görülmektedir. Anılan ölçeklerden “8.1.Ders süreç ve içeriğini toplayabiliyorum” davranışı sadece %1 oranında olduğu dikkati çekmektedir. Değerlendirme etkinliğinde” beliren bu sayısal görünüm ve katılımcılarla yüzyüze yapılan görüşmelerde elde edilen şu nitel veriler de katılımcıların Değerlendirme sürecinde etkili davranış örüntülerine sahip olduklarını göstermektedir.

*Dersin sonuç kısmında, işlenen konuyla ilgili olarak, sonuçlar çıkarma, son özeti yapma, kısa sorular sorma eğitsel etkinlikleri yapıyorum. Konulara, kazanımlara ve eğitim durumlarına uygun bilgi, beceri ve tutum testlerini uyguluyorum. Bugün derste neler gördük ve yeni neler öğrendik? sorularıyla dersin genel bir değerlendirmesini yapıyorum (GÖA1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13 ve 14).*

Bu nicel ve nitel veriler ışığında değerlendirmede katılımcıların iyi yetişmişlik düzeyinde eğitsel davranışlara sahip oldukları yargısına varılabilir. Değerlendirmede katılımcıların, öğrenme öğeleriyle ilgili bilgi, beceri ve tutumları yoklarken ve kazanımların ne ölçüde gerçekleştiğini belirlerken uygun ölçme yöntem ve tekniklerini kullandıkları söylenebilir.

Bir dersin değerlendirmesinde“ ders ve sunu sonunda “bugün ne gördük? sorusunun değerlendirme olarak algılanması yüzeysel bir yaklaşımdır. Çünkü; bilimsel olarak, değerlendirme hedeflere, içeriğe ve eğitim durumlarına uygun planlı yapılması gereken bir program ögesidir. Bu ögenin eksik ve hatalı yapılması bir programın temel öğelerinden olan “değerlendirmenin yapılmaması” demektir. Bilimsel bulgular, değerlendirmenin; süreç içinde yetiştirme, süreç sonunda ise başarı saptama amaçlarına uygun olarak yapılmasına işaret ederken; kapsam ve görünüş geçerliği ve güvenilirliği yüksek izleme testlerinin kullanılmasına öznel kanaat ve ölçmelerden kaçınılmasına işaret etmektedir. Öznel açıklamaları önemseyen yapılandırmacı yaklaşımda da öğrencilerin görüşleri ve yorumları alınırken; bir bilgi temeline dayandırılmalıdır (Karaağaçlı, 1999: 289).

### **Kalıcılığı ve transferi sağlama**

Eğitim-öğretimde öğrenilenlerin iz bırakması ve yeni durumlarda kullanılması beklenir. Konuyla ilgili okuma, alıştırmaya yapma, örneklendirme ve proje temelli çalışmaların yapılması eğitsel kalıcılık ve transferi etkili yapar (Karaağaçlı, 2011: 108). Dersin sonuç aşamasında yer verilen “kalıcılığı ve transferi sağlama” etkinliği, özdeğerlendirme formunda 2 davranış örüntüsünü kapsamaktadır.

Tablo 15’de Dersin Gelişme Aşamasında “Kalıcılığı ve transferi sağlamaya” İlişkin öğretmen adaylarının özdeğerlendirmeleri bütünsel olarak verilmektedir.

Tablo 15. Dersin Gelişme Aşamasında “Değerlendirmeye” İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri (N=985)

Dersin Aşama-ları	Öğretmen Adayının Dışsal Yaptıkları	Öğretmen Adayının Özyeterlik Örüntüleri	E		K		İ	
			f	%	F	%	f	%
3-Sonuç	9.Kalıcılığı ve transferi sağlama	9.1.Gelecek dersle ilgili bilgiler ve destekleyici çalışmalar verebiliyorum	47	5	61	6	877	89
		9.2.Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabiliyorum	5	0.3	7	0.7	973	99

Tablo 15 incelendiğinde, “kalıcılığı ve transferi sağlama” ile ilgili “9.2.Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabiliyorum” davranışında katılımcıların tamamına yakını “İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum” ölçeğinde özdeğerlendirme yaparken (%99); “9.1.Gelecek dersle ilgili bilgiler ve destekleyici çalışmalar verebiliyorum” davranışında ise %89’u “İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum” ölçeğinde özdeğerlendirmede bulunmuştur. Kalıcılığı ve transferi sağlama” etkinliği ile ilgili “9.2.Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabiliyorum” davranışında E-Eksiğim var (%0.3) ve K-Kabul edilebilir (%0.7) ölçeklerinde yok denecek kadar özdeğerlendirme yapıldığı dikkati çekmektedir. “

9.1.Gelecek dersle ilgili bilgiler ve destekleyici çalışmalar verebiliyorum” davranışında 61 katılımcı (%6) K-Kabul edilebilir ve 47 katılımcı ise (%5) E-Eksiğim var ölçeğinde özdeğerlendirme yapmıştır. Kalıcılığı ve transferi sağlamadaki” bu sayısal görünüm ve katılımcılarla yüzyüze yapılan görüşmelerde elde edilen şu nitel veriler de katılımcıların kalıcılığı ve transferi sağlamada etkili davranışlara sahip olduklarını göstermektedir:

*Dersin sonuç kısmında, işlenen konuyla ilgili olarak pekiştirme amaçlı okuma, yazma, problem çözme, proje ve alıştırmalar yapma türünden çalışmalar veriyorum (GÖA1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14).*

Bu nicel ve nitel veriler ışığında kalıcılığı ve transferi sağlamada katılımcıların iyi yetişmişlik düzeyinde davranışlara sahip oldukları görülürken; katılımcıların da ders sunumları sonunda öğrencilere öğrenme birimiyle ilgili okuma, proje ve farklı problem durumları verdikleri gözlenmektedir. Öğrenmelerin uygulamaya aktarılması için, eğitsel çalışmaların öğrenmeyi izleyen aynı gün ve hafta içinde yapılması istenen etkiyi artırdığından; öğrenmelerin depolanmasında yani uzun süreli belleğe kodlanmasında aynı gün ve aynı hafta içinde tekrarların yapılması önerilmektedir (Karaağaçlı, 2019: 172).

## SONUÇLAR

Araştırmada alan yazına, nicel ve nitel verilere dayalı varılan sonuçlar aşağıdaki verilmektedir:

### Literatüre Dayalı Sonuçlar

Araştırmada, ilgili literatür verileri ışığında varılan sonuçlar şunlardır:

1. Ürünler, zihinsel beceriler ve etkinlikler Gagne Modeli'nin temelini oluşturmaktadır.
2. Gagne'nin öğrenme ürünleri zihinsel, bilişsel, devinsel, sözel ve tutum boyutludur.
3. Gagne öğrenme becerilerini 8 türde öğretim etkinliklerini ise 9 aşamalı ele almaktadır.
4. Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmen adayları öğretmenlik deneyimleri kazandırmaktadır.

### Özdeğerlendirme Formuyla Nicel ve Görüşmeyle Nitel Verili Varılan Sonuçlar

Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeli'ndeki 9 etkinlikte katılımcıların özdeğerlendirmelerine ve görüşmelerdeki açıklamalarına dayalı varılan nicel ve nitel sonuçlar şunlardır:

**1-Derse dikkat çekmede**, katılımcıların yarısından fazlasının İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum ölçeğinde özdeğerlendirme yapması (f=576, 58); “derse ilgi ve dikkati çekebiliyorum” davranışında katılımcıların eğitim ihtiyaçlarının somut ipuçlarını vermektedir. Katılımcıların bazıları bu konuda; “ders girişinde görsellerden yararlanarak öğrencilerin derse ilgi ve dikkatlerini çekiyorum” görüşünü paylaşmıştır.

**2-Hedeften haberdar etmede**, katılımcıların yarısına yakını (%47, f=465) İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum ölçeğinde özdeğerlendirme yaparken, dörtte birinin K-Kabul edilebilir (%25) ve %28'inin ise E-Eksiğim var ölçeğinde özdeğerlendirme tercihinde bulunduğu dikkati çekmektedir. Hedeften haberdar etmede “konuyu yaşamla ilişkilendirebiliyorum” davranışında katılımcıların yaklaşık yarısının görüşmelerde “her konuda bu yaklaşımı gösteremediklerini” dile getirmeleri de bu konuda eğitim-öğretim gereksinimleri olduğu sonucuna varılmaktadır.

**3-Önkoşullara bakma** kapsamında yer alan “3.1.Derse uygun bir giriş yapabiliyorum” davranışında katılımcıların yaklaşık üçte ikisinin (%66) “3.2.Konu ile alanın diğer konularını

ilişkilendirebiliyorum” davranışında ise yarısından azının İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum ölçeğinde özdeğerlendirme yaptığı görülürken; katılımcıların görüşmelerde; “zaman zaman bu yaklaşımı uygulamadan da doğrudan o günkü konuya başlıyorum” görüşünü paylaşmaları da Ön koşullara bakma davranışında eğitim-öğretim gereksinimleri olduğuna işaret etmektedir.

**4-Uyarıcı materyal kullanmada;** katılımcılar tarafından İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum ölçeğinde en yüksek yüzdeyle özdeğerlendirme yapılan davranışlarının; yüzdesel sırayla %77 ile “4.6.Ses tonunu etkili biçimde kullanabiliyorum”, %75 ile “4.5.Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabiliyorum” ve %71 ile “4.4.Öğretim teknolojilerinden yararlanabiliyorum” olduğu görülmektedir. 985 katılımcıdan, 387’sinin görsel materyal kullanmada E-Eksiğim ölçeğinde özdeğerlendirme yapması ve materyal hazırlama davranışında 308’inin de E-Eksiğim var ölçeğinde özdeğerlendirme yapmasına ek olarak görüşmelerde katılımcıların yaklaşık üçte ikisinin “görsel materyal kullanma ve hazırlamada eksiklerinin olduğunu belirtmeleri de” görsel dili ve materyalleri kullanma formasyonlarının artırılması gereğini gündeme getirmektedir.

**5-Öğrenmede rehber olma** kapsamında, özdeğerlendirme formunda toplam yer alan toplam 14 davranış örüntüsü içinde İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum ölçeğinde en yüksek yüzdeli olarak özdeğerlendirme yapılan davranışların “5.3.Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bildiğimi düşünüyorum (%96) ve 5.14.zamanı verimli kullanabiliyorum (%96) olduğu sonucu çıkmaktadır. Öğrenmede rehber olmada en küçük yüzdeli beliren davranışın “5.6.öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebiliyorum” davranışı olduğu dikkati çekmektedir.

Bu davranışta 985 katılımcıdan 811’i (%88) E-Eksiğim var ölçeğinde özdeğerlendirme yaparken, görüşmelerde de katılımcılar “öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdüremiyorum, çünkü, sınıfların öğrenci sayısı buna uygun değil!” görüşüyle ve görüşmelerde “derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlamada bazı konulara göre zorlanıyorum” açıklamalarıyla öğrenmede rehber olmada karşılaştıkları sorunlara ve eğitim-öğretim gereksinimlerine dikkat çekmişlerdir.

**6-Performansı ortaya çıkarmada** 4 davranışta katılımcıların yaklaşık beşte dördünün “İ-iyi yetiştiğimi düşünüyorum” ölçeğinde özdeğerlendirme yaptığı sonucuna varılmıştır. Söz konusu davranış örüntülerinden; “6.4.Öğrencileri ilgi ile dinleyebiliyorum (%88)”, “6.2.Konuya uygun düşündürücü sorular sorabiliyorum (%85)”, “6.1.Övgü ve yaptırımlardan yararlanabiliyorum (%82)” ve “6.3.Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebiliyorum (%80)” iyi yetişmişlik yüzdesel değerlerinde çıkmıştır. Performansı ortaya çıkarmada, E-Eksiğimvar ölçeğinde tüm davranışlarda katılımcılar %10’unun altında özdeğerlendirme yapmıştır.

Performansı ortaya çıkarmada” K-Kabul edilebilir ölçeğinde de anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebiliyorum davranışı dışında (%14) kalan diğer davranışlarda katılımcıların özdeğerlendirme sonuçları %10’un altında çıkmıştır. Bu nicel sonuçlarla birlikte; katılımcılarla yüzyüze yapılan görüşmelerde de biri dışındaki tüm katılımcıların; “dersin işleyişinde öğrencilere sorular sorma, bir kavram yazma, bir şekil çizme ya da kitapta olan bir grafiği/resmi göstererek onlardan yorumlar aldığını” belirtmeleri de Performansı ortaya çıkarmadaki “İ-İyi yetiştiği” sonucuna işaret etmektedir.

**7-Dönüt sağlamada** 3 davranış örüntüsü ile özdeğerlendirme formunda yer almıştır. Dönüt sağlamada, “7.3.Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabiliyorum” davranışı %97 ile en yüksek “İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum” ölçeğinde özdeğerlendirme yapılan davranış olmuştur. Dönüt sağlamada, “7.1.Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebiliyorum” davranışında katılımcıların %94’ü “7.2.Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebiliyorum” davranışında ise %91’i “İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum” ölçeğinde özdeğerlendirme yapmıştır.

Dönüt sağlamadaki 3 davranış örüntüsünde de E-Eksiğim var ve K-Kabul edilebilir ölçeklerinde katılımcıların özdeğerlendirme verileri ise % 5 ve altında belirmiştir. Katılımcıların tamamının görüşmelerde “öğrencilerden derslerde konuya uygun sorulara cevaplar vermelerini, bir durumu ve

olayı nasıl değerlendirdiklerini ve yorumladıklarını istediklerini, onlardan gelen açıklamalara doğru-şu kısmı eksik ya da hatalı şeklinde uygun dille açıklama yaptıklarını” söylemeleri de dönüt vermede uygun formasyon davranışlarına sahip olduğu sonucunu göstermektedir.

**8-Değerlendirme etkinliği** kapsamındaki 2 davranıştan en yüksek gerçekleşeni “8.1.Ders süreç ve içeriğini toplayabiliyorum” davranışıdır. Bu davranışı 985 katılımcıdan 969’u yani %98’si etkili olarak yerine getirirken; “8.2.Kazanımlara uygun değerlendirme teknikleri kullanabiliyorum” davranışına ise katılımcıların %95’i tarafından iyi yetişmişlik ölçeğinde özdeğerlendirme yapılmıştır. Değerlendirmedeki 2 davranış örüntüsünde de E-Eksiğim var ve K-Kabul edilebilir ölçeklerinde özdeğerlendirme verileri % 3 ve altında çıkmıştır.

“Ders süreç ve içeriğini toplayabiliyorum” davranışı sadece %1 oranında E-Eksiğim var ölçeğinde özdeğerlendirme formunda en küçük yüzdesel değer olarak belirmiştir. Bu nicel sonucu katılımcıların görüşmelerde belirttikleri; “Dersin bitiminde konunun sonuçlarını çıkarma, son özeti yapma, kısa sorular sorma eğitsel etkinlikleri yaparak, kazanımlara uygun testler uyguluyorum, bugün neler gördük? ve yeni neler öğrendik? sorularıyla dersin genelini değerlendiriyorum” açıklamaları da nitel olarak desteklemektedir.

**9-Kalıcılığı ve transferi sağlamadaki** iki davranıştan “9.2.Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabiliyorum” davranışını katılımcıların %98’i, “9.1.Gelecek dersle ilgili bilgiler ve destekleyici çalışmalar verebiliyorum” davranışını ise katılımcıların %89’u “İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum” ölçeğinde özdeğerlendirme yapmıştır. Kalıcılığı ve transferi sağlamada “9.2.Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabiliyorum” davranışında E-Eksiğim var (%0.5) ve K-Kabul edilebilir (%0.7) ölçeklerinde yok denebilecek sayısal değerlerde özdeğerlendirme yapılmıştır.

Kalıcılığı ve transferi sağlamada” beliren bu nicel sayısal görünümü katılımcılarla yüzyüze yapılan görüşmelerden elde edilen “dersin sonucunda, o gün işlenen konuyla ilgili olarak pekiştirme amaçlı okuma, yazma, problem çözme, proje ve alıştırmaya çalışmaları veriyorum” şeklindeki nitel verileri de kalıcılığı ve transferi sağlamada etkili davranış örüntülerine sahip oldukları sonucunu göstermektedir.

## ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen alan yazına, nicel ve nitel verilere dayalı varılan sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Öneriler, pedagojik formasyon sertifika eğitimi programı bağlamında katılımcıların davranış formasyonları olarak ortaya konulmuştur.

**1.Dikkat çekmede**, katılımcıların pedagojik formasyon sertifika eğitimi programında öğrencileri derse zihinsel olarak hazırlamaları için; ders sunularında dersin giriş kısmında ses, vurgu gibi farklı uyarıcılar, semboller, gösteriler, modeller, benzetim ortamları, iyi seçilmiş örnekler, rol modeller gibi görsel ve işitsel materyaller kullanmaları teşvik edilmelidir.

**2.Hedeften haberdar etmede**, katılımcıların ders konusuyla ilgili bilgileri öğrencileri nerede kullanacakları konusunda bilgilendirmeleri için; ders sunularının başında dersin kazanımlarını söylemelerine ek olarak konunun günlük hayattaki karşılıkları, işlevleri ve sınavlardaki gelebilecek olası soru tarzları ile ölçme ve değerlendirme yöntemleri-tekniklerini açıklayıp uygulayabilecek davranış formasyonunda yetişmeleri sağlanmalıdır.

**3.Ön koşullara bakmada**, katılımcıların beliren eğitim-öğretim gereksinimlerini giderecek, ders sunularında “doğrudan o günkü konuya başlamadan ön öğrenmeleri hatırlatan eski bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişkiler kurmalarını, dolayısıyla anlamlı öğrenmelerini sağlayacak “bilinenden bilinmeyene” ilkesini uygulayacak davranış formasyonları kazandırılmalıdır.

**4.Uyarıcı materyal kullanmada,** eğitim-öğretimde görsel materyal kullanmayla; derse etkin katılım sağlama, dikkati artırma, algıda seçicilik sağlama, aşırı sözlü iletişimi azaltma, sözden, emekten ve zamandan tasarruf sağlama yani ekonomiklik ilkesini gerçekleştirme işlevleri dikkate alınarak; katılımcıların ders sunumlarında öğrenme birimlerinin hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerine uygun görsel materyal hazırlama ve kullanma davranış formasyonları geliştirilmelidir.

**5.Öğrenmede rehber olmada,** katılımcıların iyi yetişmişlik ölçeğinde davranış gösterdikleri davranışlar pekiştirilmeli, eğitim gereksinimi beliren “öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdüremiyorum ve “derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlamada zaman zaman konulara göre zorlanıyorum” davranışlarını geliştirmelerini sağlayacak eğitim düzenlemeleri yapılmalıdır. Öğrenmede rehber olmada öğrenilenlerin anlamlandırılarak kodlanması için; katılımcılar tarafından konuyla ilgili ipuçları verme, kavram, bilgi ve zihin haritaları kullanma, etkinlik temelli süreçler eğitim durumlarında dikkate alınmalıdır.

**6.Performansı ortaya çıkarmada,** katılımcıların “İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum” ölçeğinde özdeğerlendirme yaptığı “öğrencileri ilgi ile dinleyeme, konuya uygun düşündürücü sorular sorma, övgülerden yararlanma ve açıklamalar ve yönergeler verme” davranışlarını pekiştirmeleri sağlanırken, öğrencilerin tepkilerini almada, soru sorma, işbirliği uygulamaları yapma, problem çözme ve tartışmalar planlama etkinlikleri de yapılması sağlanmalıdır.

**7.Dönüt sağlamada,** katılımcıların “İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum ölçeğinde özdeğerlendirme yaptığı, “öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturma, öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verme ve öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleme” davranışlarını pekiştirmeleri sağlanırken, öğrencilere dönüt verirken; öğretme-öğrenme süreçlerinde teyitci, teşhisçi, düzeltici, açıklayıcı ve genişletici işlevli dönütleri kullanmaları için özel düzenlemeler yapılmalıdır. Dönüt vermede ayrıca, katılımcılar öğrencilere sözel iletiler yanında beden diliyle onay verme, jestler ve mimikler kullanma davranışlarını göstermeleri konusunda yetiştirilmelidir.

**8.Değerlendirmede,** katılımcıların “İ-İyi yetiştiğimi düşünüyorum ölçeğinde özdeğerlendirme yaptığı “ders süreç ve içeriğini toplama ve kazanımlara uygun değerlendirme teknikleri kullanma” davranışlarını pekiştirmeleri sağlanırken, öğrenciler süreç ve ürün temelli değerlendirilerek, öznel kanaat ve ölçmeler yerine formal olarak izleme testleri kullanmaları sağlanmalıdır.

**9.Kalıcılığı ve transferi sağlamada,** katılımcıların “İ-iyi yetiştiğimi düşünüyorum ölçeğinde özdeğerlendirme yaptığı “öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlama ve gelecek dersle ilgili bilgiler ve destekleyici çalışmalar verme” davranışlarını pekiştirmeleri sağlanırken, “ödev” yerine öğrenmeleri destekleyici eğitsel değeri olan ilgili okuma, proje ve problem durumları vermeleri istenmelidir.

## TARTIŞMA ve YARGI

Eğitim-öğretimdeki bütün öğeleri tasarlayan planlayan, uygulayan ve değerlendiren “öğretmandir.” Böylesine önemde ve değerde olan öğretmenlerin yetişmelerinde Eğitim Fakülteleri ve Pedagojik Formasyon Ders Programlarında “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin etkili işlevi vardır. Çünkü, “Öğretmenlik Uygulaması” dersi öğretmen adaylarının yetişmelerinde eğitim, öğretim, ders ve örtük programlarının (1)hedef, (2)içerik, (3)eğitim durumları ve (4)değerlendirme süreçlerinin uygulandığı alandır. Alan yazında ve uygulamalarda Öğretmenlik Uygulamasında öğretmen adayları uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarının görüşleriyle değerlendirilirken; “özelde dersin giriş, gelişme ve sonuç aşamalarında yaptıkları etkinlikler açısından kendilerini nasıl gördükleri? tümelde ise ders sunumlarında Gagne Modeli’ne göre nasıl davranış formasyonları içinde oldukları?” konusunda araştırma gereksinimi bulunmaktadır.

Bu gereksinimi sınırlılıkları çerçevesinde nicel ve nitel verilerle ortaya koyan bu araştırma bulgularıyla ve vardığı sonuçlarıyla “genellebilirlik ve temsil edilebilirlik” ilkeleri temelinde

öğretmen yetiştirme olgusunu güncel tutmaya dikkat çekmekte; ulusal eğitim politika yapımcılarının ve diğer ilgili paydaşlarının görüşlerine ve değerlendirmelerine açmaktadır.

## KAYNAKLAR

- APA. (2023). *American journal article reporting standards*. JARS.11.10.2023. <https://apastyle.apa.org>.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012), Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 001-021. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70397>.
- Canfield, J. & M. V. Hansen. (1999). *Tavuk suyuna çorba. Yüreğinizi ısıtacak öyküler*. Çev. Ş. Küçük. HYB Yayıncılık.
- Creswell, W. J. (2014). *Research design-Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*, Ed. Selçuk Beşir Demir. Eğiten Kitap.
- Çağlar, D. (1970). *Başarının ölçülmesi ve istatistik metotlarla değerlendirme*. Çağdaş Eğitim Kitapları. Ayyıldız Matbaası.
- Etikan, I. M, Sulaiman A. & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical And Applied Statistics*. 5 (1), 1-4. Doi:160501.11. 10.11648/J.Ajtas.20160501.11. 30.05.2018.
- Firat, M., Yurdakul, I., Kabakçı C., Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi. Journal Of Qualitative Research In Education*, 2(1), 65-86.
- Gagne, M. R. (1970). *Learning Hierarchies in the Conditions of Learning*. Second Edition. New York: Holt RinheHart and Wiston.
- Gazi Üniversitesi (2023a). *Öğrenci Rehberi*. G.Ü Gazi Eğitim Fakül. Ders Tanımları
- Gazi Üniversitesi (2023b). *Öğrenci Kayıtları*. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Öğrenci İşleri.
- Gazi Üniversitesi, Etik Komisyonu, (2023c). *Değerlendirme ve Onay Yazısı*. Ankara: T.C. Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu'nun Sayı : E-77082166-604.01.02-687987 ve 22.06.2023 tarihli yazısı.
- Gazi Üniversitesi. (2023d). *Araştırma İzni Yazısı*. Ankara: T.C. Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın Sayı : E-89377925-604.01.02-699694 ve 17.07.2023 tarihli yazısı.
- Harmin, M. (1994). *Inspiring active learning: A handbook for teachers*. ASCD. Virginia.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 3A Eğitim Danış. Ltd. Şti.
- Kaptan, S. (1983). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Tekişik Matbaası.
- Karaağaçlı, M. (1999). *Öğretmenlik uygulaması ders sunumlarında Gagne Modeli'nin uygulanabilirliği*. Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi. 26-27 Ağustos 2019. 275-291.
- Karaağaçlı, M. (2011). *Öğretimde kuramlar ve yaklaşımlar*. SA-GE Yayıncılık.
- Karaağaçlı, M. (2019). *Öğretimde materyaller ve teknolojiler*. Kitapçı Basımevi Yayıncılık.
- Karaağaçlı, M. (2021-1). *Öğretimsel ilkeler ve yöntemler*. Bizim Büro Basımevi Yayın ve Dağıtım.
- Karaağaçlı, M. (2023-1). *Tekno eğitim*. Bizim Büro Basımevi Yayın ve Dağıtım.
- Karaağaçlı, M. (2023-3). *Eğitim, gelişim ve öğrenmede psikoloji bilgi kolu*. Kitapçı Basımevi Yayıncılık.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- MEB. (1999). *Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemi*. UOD. MEB Bilgi İşlem Genel Müdürlüğü. <https://uod.meb.gov.tr>
- MEB. (2022). *Uygulama öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. MEB, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. <https://oymg.meb.gov.tr.25172143>.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Savery, J.R. & Duffy, T.M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*. 35, 31-38.
- Tekin, H. (1987). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. MESO Yayınevi.

### Extended Abstract

The Teaching Practice course, where teacher candidates gain teaching experience, is conducted in the 4th year of undergraduate programs at Faculties of Education and in the Pedagogical Formation program over two semesters, comprising 2 hours per week at the faculty and 6 hours per week at Ministry of Education practice schools. While the evaluations of teacher candidates in Teaching Practice are conducted by practice schoolteachers and faculty practice instructors, there is a noticeable gap in scientific research regarding how prospective teachers self-evaluate in their course presentations. To address this gap, this research focuses on the question: "How do teacher candidates self-evaluate according to Gagne's Teaching Activities Model in Teaching Practice?" The primary aim of this research is to explore how prospective teachers self-evaluate in their teaching practice, specifically through the lens of the Gagne Model in terms of products, skills, and activities. The goal is to quantitatively analyze and qualitatively describe prospective teachers' self-evaluation perceptions in teaching practice according to Gagne's 9-stage activities. This research, conducted based on teacher candidates' self-evaluation in Teaching Practice, is significant as it provides concrete insights into the quantity and quality of teaching practice, encourages reflective thought regarding pedagogical formation, and contributes to the operational processes of the Pedagogical Certificate Training Program. Utilizing a "sequential explanatory mixed design" due to the collection of quantitative followed by qualitative data, the study involved feedback from 985 out of 1516 teacher candidates (65%). Quantitative data were gathered using a self-assessment form comprising 35 behaviors, and qualitative data were collected using a semi-structured interview form with 9 open-ended questions. For qualitative data collection, 14 teacher candidates were selected from the 985 participants using the "purposeful convenient sampling method." This sampling method was chosen for its practicality, ease of access, and the participants' willingness to engage in the research. Self-evaluation used the "Teaching Practice Observation Form," employed by practice schoolteachers and faculty practice instructors in Faculty-School Collaboration, maintaining its original behavioral contents and scale type. Behavioral expressions were classified and transformed into "self-efficacy patterns of teacher candidates" suitable for self-evaluation according to the 9 activities of the Gagne Model. The self-evaluation perceptions of participants were analyzed using frequency and percentage values, presented in tables based on a three-point scale: "I have deficiencies," "I think it is acceptable," and "I think I am well educated"; quantitative and qualitative data were interpreted together. The self-evaluation form for quantitative data was reviewed by three field experts with doctorates in Curriculum and Instruction and a Turkish language expert, ensuring content validity. Reliability was calculated based on expert opinions using Miles and Huberman's formula ( $\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{Disagreement}}$ ), achieving 100% reliability. A preliminary application of the self-evaluation form to 16 teacher candidates confirmed its clarity and led to minor corrections based on feedback.

Ethical approvals were obtained from Gazi University's Ethics Committee and the Dean's Office of Gazi Faculty of Education. The Self-Assessment Form was administered online, while face-to-face interviews based on the Interview Form were conducted by the researcher at Gazi University, Gazi Faculty of Education, with participants assigned code numbers for confidentiality. The research results, informed by literature and both quantitative and qualitative data, highlighted the effectiveness of the Gagne Model in learning as structured around products, skills, and activities. Findings indicated that participating teacher candidates were proficient in certain behaviors such as drawing attention to the lesson, informing about goals, addressing prerequisites, using stimulating materials, and adapting teaching to individual differences. They excelled in revealing performance, providing feedback, making evaluations, and ensuring learning retention and transfer. Recommendations were made to enhance training in areas needing improvement and strengthen well-developed behaviors.





## Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlık Düzeyleri İle Teknoloji Entegrasyonu Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

### Examining the Relationship Between Teachers' Professional Commitment Levels and Their Self-Efficacy Perceptions of Technology Integration

Bayram Gökbulut \*

Feyza Gürtepe\*\*

#### Makale Bilgisi

Geliş: 25.01.2023

Kabul: 22.09.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1242227

#### Anahtar Sözcükler:

*Mesleki adanmışlık, teknoloji entegrasyonu, özyeterlik, öğretmen yeterliği*

#### ÖZET

Araştırmada, öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri ile teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir ilde devlete bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerle yürütülen çalışma 192 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılında çevrimiçi olarak elde toplanmıştır. Verilerin toplanmasında iki adet ölçme aracı kullanılmıştır. Betimsel nitelikli araştırmada ilişkisel ve nedensel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, mesleki adanmışlık düzeyleri ile cinsiyet, mesleki kıdem ve öğretim kademesi değişkenleri arasında anlamlı farka rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Bu fark, 16-20 arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin özyeterlikleri, 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir. Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları ile öğretim kademesi değişkeni arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farka göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri ile teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### Article Information

Submission: 25.01.2023

Acceptance: 22.09.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1242227

#### Key Words:

*Professional commitment, technology integration, self-efficacy, teacher competency*

#### ABSTRACT

This study sought to investigate the relationship between teachers' levels of professional commitment and their self-efficacy in integrating technology. The research included 192 teachers from public schools in a province within the Western Black Sea Region, with data collected online during the 2021-2022 academic year through two evaluation instruments. The findings revealed no significant differences in levels of professional commitment when considering variables such as gender, years of experience, or educational level taught. However, a notable difference emerged in self-efficacy regarding technology integration, with male teachers displaying higher confidence than their female counterparts. Furthermore, a significant variation was identified in teachers' self-efficacy perceptions related to technology integration based on their years of professional experience. Specifically, teachers with 16-20 years of experience exhibited higher self-efficacy than those with 6-10 years of experience and those with more than 21 years. Additionally, when comparing self-efficacy perceptions towards technology integration across different teaching levels, secondary school teachers demonstrated higher self-efficacy than high school teachers. The study also uncovered a positive, moderate correlation between teachers' professional commitment levels and their self-efficacy perceptions concerning technology integration.

#### Atf İçin

Gökbulut, B. & Gürtepe, F. (2024). Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri ile teknoloji entegrasyonu özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 319-334. doi: 10.20296/tsadergisi.1242227

\*Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim, Zonguldak, bayramgokbulut@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7218-5900>

\*\*Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Zonguldak, feyzagurtepe@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1664-2764>

## GİRİŞ

Öğretmenlik özelde bireyin, genel anlamda ise toplumun bilgi ve beceri kazanımı temeline dayanan bir meslekte, mesleki adanmışlık ayrı bir önem taşımaktadır (Kırdök & Doğanülkü, 2018). Mesleğe adanmışlık, kişinin işi ile ilgili göstermiş olduğu gayret, çaba, özveri ve motivasyon olup, performanslarını belirleyen olumlu bir ruh halidir (Schaufeli vd., 2002; Turhan, Demirli & Nazik, 2012). Mesleki adanmışlık, kişinin sahip olduğu nitelikler sayesinde, mesleğinin yaşamı içinde ne kadar önemli olduğunun farkına varmasıdır (Yıldırım & Tösten, 2020). Kişinin yaptığı meslekten gurur duyması, bireysel gelişimi için istekli olması, mesleki adanmışlığın göstergeleri arasındadır (Shukla, 2014). Kişinin mesleğini sevmesi, önemsemesi, mesleki gelişim için zaman ve enerji harcaması, mesleğin gerektirdiği amaçlara uygun davranması, mesleğine karşı yoğun ilgi ve istek duyması mesleki adanmışlıktan kaynaklanmaktadır (Vallerland, 2008, akt. Bozdaş, 2013, s. 51). Kişinin mesleki adanmışlığı örgütsel adanmışlığa olumlu etki eden bir faktördür (Gökaslan, 2018). Örgütsel adanmışlık, bireyin örgüte karşı hissettiği psikolojik bağlılığı olup, işini yaparken işe sarılma duygusu ile örgütün amaç ve değerlerine karşı inancını kapsamaktadır (Karagöz, 2007, s. 17). Eğitim örgütlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları, örgütsel adanmışlıklarını pozitif etkilemekte (Gökaslan, 2018), diğer bir ifadeyle öğretmenin mesleğine adanmışlığı okulun etkiliğine olumlu yansımaktadır (Celep, 1998, s.55). Öğretmenlerin okula bağlılığı arttıkça, yenilikçi, etkili öğretim yöntemlerini benimsekte ve sınıf içerisinde uygulamaktadır (Shukla, 2014). Öğretmenin yenilikçi öğretim yöntemlerini sınıf içerisinde uygulayarak öğrencilere olumlu yansımaları, içerisinde bulunduğumuz dijital çağda dijital teknolojilerin entegrasyonu ile sağlanabilir.

Teknolojinin hızla gelişmesi her alanda olduğu gibi eğitim alanında yeniliklere ve köklü değişimlere neden olmaktadır (Gökbulut, 2019, s.145). Bu yenilik ve değişimler öğretmenlere sınıf ortamlarına teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirme sorumluluğunu yüklemiştir. Öğretmenler bu süreçte aktif rol alması gerekmektedir (Şendurur & Arslan, 2017). Çünkü 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken becerilerde değişmiştir. Bireylerin, eleştirel düşünme, yaratıcı, sorgulama, araştırma, öğrenmeyi öğrenme gibi becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Bireylere bu becerilerin kazandırılması, öğretmenlerin eğitim ortamlarına teknoloji entegrasyonu konusunda yeterlikleri önemli bir etkidir (Aktürk, 2020). Teknoloji entegrasyonu kavramı ve teknoloji kullanımı kavramlarının alanyazında bazen birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Kaya, 2020, s.32). Teknolojinin ders araç gereci olarak kullanılması, teknoloji entegrasyonu kavramını tam olarak açıklamamaktadır. Teknoloji entegrasyonu yönetsel, öğretimsel ve kurumsal anlamda uygulamaya ilişkin çeşitli değişkenleri içerisinde barındıran bir süreçtir (Kabakçı-Yurdakul, 2011, s.398). Teknoloji entegrasyonuna ilişkin bazı çalışmalarda entegrasyon sürecini oluşturan aşamalarının açıklandığı, bazı çalışmalarda ise entegrasyon sürecini açıklamaya yönelik model oluşturma çalışmaları olduğu görülmektedir (Mazman & Usluel, 2011, s. 65). Teknoloji entegrasyonuna ilişkin model ve yaklaşımlar incelendiğinde teknoloji entegrasyonunu çevresel ve dışsal faktörler yanı sıra bireysel faktörler bakımından da ele almaktadır. Okul, öğretici, donanım, altyapı, yönetim ve süreçteki çeşitli öğelerin etkileşimi çevresel ve dışsal faktörleri oluştururken tutum, inanç, niyet, beceri, algı teknoloji entegrasyonuna ilişkin bireysel faktörler olarak ele alınmaktadır (Gökoğlu, 2014, s.14). Teknoloji entegrasyonu, problem durumu ve öğrenme amaçlarının belirlenerek, bu amaçlara uygun teknolojilerin sistematik olarak işe koşulduğu dinamik bir süreçtir (Wang & Woo, 2007). Öğretmenlerin bu süreci gerçekleştirmesi başarı duygusu ve özyeterlik inancının pekişmesine katkı sağlamaktadır (Güneş & Buluç, 2017). Özyeterlik, bireyin belirli bir işi yapmak için gerekli etkinlikleri planlaması ve yerine getirme sürecinde kendine olan inancını ifade etmektedir (Senemoğlu, 2013, s. 234). Bireyin motivasyon ve davranışlarının önemli bir parçasını olan özyeterlik (Arseven, 2016, s.67), öğretmenlerde teknolojiyi eğitim ortamlarına entegre etme özyeterlikleri araştırılması gereken bir konudur (Varank, 2009).

Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü'nün (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]) yayınladığı rapora göre OECD'ye üye ülkeler Bilgi İletişim Teknolojilerine büyük yatırımlar yapmalarına rağmen eğitim sistemlerine teknoloji entegrasyonunda sıkıntılar yaşandığını

ve istenilen düzeyde olmadığını belirtmektedir (OECD, 2016). Teknoloji entegrasyonunda istenilen amaca ulaşılamamasının en önemli nedenleri arasında öğretmenin teknolojiye yönelik olumsuz tutum, algı ve özyeterlik gibi içsel kaynakların eksiklikleri sayılabilir (Şendurur & Arslan, 2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu olumsuz etkileyen bir diğer iç faktör ise öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları olabilir. Mesleki adanmışlık, kişinin bireysel gelişime karşı istekli olması, mesleğine karşı yoğun ilgi ve istek duyması (Shukla, 2014; Vallerland, 2008, akt. Bozdaş, 2013, s. 51) ile ilgilidir. Bir öğretmenin teknolojiye yönelik özyeterlik algısının düşük olması, mesleğine karşı ilgi ve istek duymamasından kaynaklanıyor olabilir ya da öğretmenin mesleki adanmışlığının yüksek olması teknolojiye yönelik olumlu tutum geliştirerek teknoloji özyeterlik düzeylerinin artmasına neden oluyor olabilir.

Bu çalışma ile öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri ile teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

- Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ve teknoloji kullanımına yönelik özyeterlik algıları cinsiyet, mesleki kıdem ve öğretim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyi ile teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları arasında ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyi ile teknoloji entegrasyonu özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada, nedensel karşılaştırma ve ilişkisel tarama desenleri esas alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyi ve teknoloji entegrasyonu özyeterlik algıları ile cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim kademesi değişkenlerinin karşılaştırılmasında nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, deneysel ve korelasyonel araştırmalarla belirlenemeyen durumlarda çoğunlukla belirli bir gözlemden sonra ortaya çıkan durumun nedenleri belirlenmeye çalışıldığında, karşılaştırılabilir örneklem gruplarında kullanılır (Balcı, 2010:255; Büyüköztürk, vd., 2014:16; Can, 2016:15).

İlişkisel çalışmalar iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenleri olup, iki değişkenden birinde gözlenen değişimin bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösteren, önemli insan davranışlarını açıklama veya muhtemel sonuçlarını tahmin etmeye yardımcı olmak için yapılmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2014:15; Can, 2016:9; Cohen, Manion & Morrison, 2000:191; Creswell, 2012:338; Fraenkel & Wallen, 2009:328-329)

## Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesinde bir ilde Mili Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 192 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf (zaman ve enerji) sağlamaktır (Büyüköztürk, vd., 2014, s.92).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine dair betimsel istatistikler Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özellikleri**

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	144	75,0
	Erkek	48	25,0
Kıdem	0-5 yıl arası	34	17,4
	6-10 yıl arası	58	30,3
	11-15 yıl arası	37	19,5

	16-20 yıl arası	29	15,4
	21 yıl ve üstü	34	17,4
Öğretim Kademesi	İlkokul	75	39,5
	Ortaokul	81	31,8
	Lise	56	28,7

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaklaşık olarak  $\frac{3}{4}$ 'ünün kadın öğretmenlerden oluştuğu, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarından biraz daha fazla olmakla beraber, kıdem gruplarındaki dağılımın yakın olduğu, öğretmenlerin %39,5'inin ilkokullarda, %81'inin ortaokullarda ve % 31,8'inin ise lise kademesinde görev yaptıkları görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği olmak üzere iki adet ölçme aracı kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından oluşturulan sosyo-demografik özellikler formu kullanılmıştır.

Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (TEYÖA); Ölçek, Wang, Ertmer ve Newby (2004) tarafından geliştirilmiş, Ünal ve Teker (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 19 madde ve iki faktörden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 5'li likert tipi (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3:Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4:Katılıyorum ve 5:Kesinlikle Katılıyorum) öz bildirim dayalı cevap olabilmektedir. TEYÖA ölçeğinin birinci faktörü olan "Bilgisayar Kullanma" 13 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %47,23'ünü açıklamaktadır. Ölçeğe ait ikinci faktör olan "Bilgisayar Kullanma" ise, altı maddeden oluşmakta, toplam varyansın %6,65'ini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.936 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları Bilgisayar Kullanma faktöründe ,93, Bilgisayar Kullanma faktöründe ,96 ve ölçek genelinde ,97'dir.

Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği (ÖMA); Ölçek Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geliştirilmiş, 5'li likert tipinde olup 20 madde ve 3 alt faktörden oluşmaktadır. Mesleğe Bağlılık, Özverili Çalışma ve Öğrencilere Adanma ölçeğe ait alt boyutlardır. Birinci alt boyutta 8 (M1-M8), ikinci alt boyutta 4 (M9-M12), üçüncü alt boyutta 8 (M13-M20) madde bulunmaktadır. Ölçek maddelerine katılma durumu 1: Hiç Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen Katılıyorum, 4: Katılıyorum ve 5: Tamamen Katılıyorum şeklindedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan Cronbach Alpha değerleri birinci alt boyut için 0,92, ikinci alt boyut için 0,86, üçüncü alt boyut için 0,70 olarak saptanmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha değeri ise 0,90 olarak hesaplanmıştır (Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018). Ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değerleri birinci alt boyut için 0,93, ikinci alt boyut için 0,81, üçüncü alt boyut için 0,88 olarak saptanmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha değeri ise 0,93 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları ve mesleğe adanmışlık düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin analizler öncesi sürekli değişkenlere ilişkin (Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları ve mesleğe adanmışlık düzeyleri) normal dağılım durumları incelenmiştir. Bunun için Kolmogrov-Smirnov (K-S) testi ve çarpıklık basıklık katsayıları kullanılmıştır. Sürekli değişkenlere ilişkin ölçümlere K-S testi sonuçları anlamlı çıkmasına ( $p < 0.05$ ), diğer bir ifadeyle puanların normal dağılımdan uzaklaştığını göstermesine karşın, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ve +1,5 arasında yer alması nedeniyle parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir (Tabachnick & Fidell (2013)). Bu amaçla Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları ve mesleğe adanmışlık

düzeylerinin cinsiyet, kıdem ve öğretim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA’da gruplar arasındaki farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi için post hoc testlerinden Scheffe ve LSD testi (diğer post hoc testleri anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemediği durumlarda) kullanılmıştır. Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Analizler yapılırken IBM SPSS Statistics 20 paket programı kullanılmıştır.

### BULGULAR ve YORUMLAR

Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri ve teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t-Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki farka dair t-Testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Fark
Mesleğe Bağlılık (MB)	Kadın	144	4,44	0,68	190	0,791	0,43	-
	Erkek	48	4,33	0,96				
Özverili Çalışma (ÖZ)	Kadın	144	4,40	0,60	190	-0,122	0,89	-
	Erkek	48	4,41	0,70				
Öğrencilere Adanmışlık (ÖA)	Kadın	144	4,58	0,46	190	-0,032	0,94	-
	Erkek	48	4,58	0,54				
Öğretmenlik Adanmışlık (ÖMA)	Kadın	144	4,49	0,46	190	0,439	0,60	-
	Erkek	48	4,45	0,63				

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının hem alt boyutlarda hem de toplam puanlarda cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $t_{MB}=0,791$ ;  $p>0,05$ ;  $t_{ÖZ}=-0,122$ ;  $t_{ÖA}=-0,032$ ;  $p>0,05$ ;  $t_{ÖMA}=0,439$ ;  $p>0,05$ ). Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, cinsiyet değişkeninin öğretmenlik mesleğine adanmışlık üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni arasında fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analiz (ANOVA) sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki farka ait Anova test sonuçları

Değişken	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark
Mesleğe Bağlılık (MB)	A) 0-5 yıl	34	4,41	0,75	4-187	1,257	0,28	-
	B) 6-10 yıl	58	4,36	0,73				
	C) 11-15 yıl	37	4,54	0,62				
	D) 16-20 yıl	29	4,20	1,10				
	E) 21 yıl üst	34	4,57	0,64				
Özverili Çalışma (ÖZ)	A) 0-5 yıl	34	4,55	0,56	4-187	1,485	0,20	-
	B) 6-10 yıl	59	4,26	0,65				
	C) 11-15 yıl	38	4,43	0,59				
	D) 16-20 yıl	30	4,50	0,67				

		E) 21 yıl üst	34	4,41	0,65				
Öğrencilere Adanmışlık (ÖA)		A) 0-5 yıl	34	4,64	0,42	4-187	0,330	0,85	-
		B) 6-10 yıl	59	4,56	0,48				
		C)11-15 yıl	38	4,54	0,54				
		D)16-20 yıl	30	4,63	0,38				
		E) 21 yıl üst	34	4,55	0,58				
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık (ÖMA)		A) 0-5 yıl	34	4,53	0,49	4-187	0,483	0,74	-
		B) 6-10 yıl	59	4,42	0,48				
		C)11-15 yıl	38	4,52	0,47				
		D)16-20 yıl	30	4,53	0,61				
		E) 21 yıl üst	34	4,48	0,51				

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının hem alt boyutlarda hem de toplam puanlarda mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı görülmektedir (FMB=1,257;  $p>0,05$ ; FÖZ=1,485;  $p>0,05$ ; FÖA=0,330;  $p>0,05$ ; FÖMA=0,483;  $p>0,05$ ). Buna göre farklı kıdemdeki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının farklılaşmadığı, kıdem değişkeninin öğretmenlik mesleğine adanmışlık üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin öğretim kademesi değişkeni arasında fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri ile öğretim kademesi değişkeni arasındaki farka ait Anova test sonuçları

Değişken	Öğretim Kademesi	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark
Mesleğe Bağlılık (MB)	İlkokul	75	4,40	0,79	191	0,282	0,755	-
	Ortaokul	81	4,47	0,64				
	Lise	56	4,37	0,83				
Özverili Çalışma (ÖZ)	İlkokul	77	4,36	0,62	191	0,437	0,546	-
	Ortaokul	62	4,40	0,67				
	Lise	56	4,46	0,59				
Öğrencilere Adanmışlık (ÖA)	İlkokul	77	4,60	0,46	191	0,077	0,926	-
	Ortaokul	62	4,57	0,48				
	Lise	56	4,56	0,50				
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık (ÖMA)	İlkokul	77	4,47	0,51	191	0,084	0,919	-
	Ortaokul	62	4,50	0,49				
	Lise	56	4,46	0,51				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının hem alt boyutlarda hem de toplam puanlarda görev yapılan öğretim kademesine göre farklılaşmadığı görülmektedir (FMB=0,282;  $p>0,05$ ; FÖZ=0,437; FÖA=0,077;  $p>0,05$ ; FÖMA=0,084;  $p>0,05$ ). Buna göre farklı öğretim kademelerindeki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının farklılaşmadığı, görev yapılan öğretim kademesi değişkeninin öğretmenlik mesleğine adanmışlık üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t-Testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Fark
Bilgisayar Kullandırma	Kadın	144	24,15	0,76	190	-2,34	0,10	-
	Erkek	48	25,41	0,66				
Bilgisayar Kullanma	Kadın	144	52,92	0,73	190	-1,70	0,02*	E>K
	Erkek	48	56,27	0,66				
TEYÖA	Kadın	144	77,08	0,67	190	-2,10	0,03*	E>K
	Erkek	48	81,68	0,60				

\*p&lt;.05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna ilişkin özyeterlik algıları (tTEYÖA=-2,10; p<0,05), Bilgisayar Kullanma (tbilgisayar kullanma=-1,70; p<0,05) faktörlerinde kadın ve erkek öğretmenler arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma bulunurken, bilgisayar kullandırma boyutunda (tbilgisayar kullandırma=-2,34; p>0,05) farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuca göre, erkek öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna ilişkin özyeterlik algıları ve bilgisayar kullanma düzeyleri kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Bilgisayar kullandırma faktöründe ise erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında bir fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasında fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analiz (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algılarının ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki farka ait Anova test sonuçları

Değişken	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark
Bilgisayar Kullandırma	A) 0-5 yıl	34	25,44	0,70	4-187	2,910	0,02*	A>B
	B) 6-10 yıl	58	23,48	0,60				D>B
	C)11-15 yıl	37	24,70	0,71				D>B>E
	D)16-20 yıl	29	26,34	0,68				
	E) 21 yıl üst	34	23,35	0,78				
Bilgisayar Kullanma	A) 0-5 yıl	34	55,61	1,43	4-187	2,136	0,07	-
	B) 6-10 yıl	58	52,53	1,27				
	C)11-15 yıl	37	53,18	1,40				
	D)16-20 yıl	29	57,17	1,52				
	E) 21 yıl üst	34	53,76	1,66				
TEYÖA	A) 0-5 yıl	34	81,05	0,58	4-187	2,530	0,04*	D>B
	B) 6-10 yıl	58	76,01	0,67				D>B>E
	C)11-15 yıl	37	77,89	0,65				
	D)16-20 yıl	29	83,51	0,57				
	E) 21 yıl üst	34	75,05	0,73				

\*p&lt;.05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna ilişkin özyeterlik algılarının bilgisayar kullanma boyutunda (Fbilgisayar kullanma=2,136;  $p>0,05$ ) mesleki kıdeme göre farklılaşmaz iken bilgisayar kullandırma boyutu (Fbilgisayar kullanma=2,910;  $p<0,05$ ) toplam puanlarda (FTEYÖA=-2,530;  $p<0,05$ ) farklı kıdemdeki öğretmenler arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Farklılaşmanın kaynağına ilişkin LSD testi sonucuna göre; 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bilgisayar kullandırma düzeyleri 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna ilişkin özyeterlik algıları ve bilgisayar kullandırma düzeyleri 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna ilişkin özyeterlik algılarının öğretim kademesi değişkeni arasında fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna ilişkin özyeterlik algılarının ile öğretim kademesi değişkeni arasındaki farka ait Anova test sonuçları

Değişken	Öğretim Kademesi	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Fark
1-Bilgisayar Kullandırma	İlkokul	75	24,77	4,71	2-189	5,87	0,00*	2>3
	Ortaokul	61	25,60	3,83				
	Lise	56	22,83	4,76				
2-Bilgisayar Kullanma	İlkokul	75	54,29	9,01	2-189	2,01	0,13	-
	Ortaokul	61	54,95	7,89				
	Lise	56	51,75	10,34				
3-TEYÖA	İlkokul	75	79,06	13,31	2-189	3,29	0,03*	2>3
	Ortaokul	61	80,55	11,21				
	Lise	56	74,58	14,49				

\* $p<0,05$

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna ilişkin özyeterlik algıları (FTEYÖA=3,29;  $p<0,05$ ) ve bilgisayar kullandırma (Fbilgisayar kullandırma=5,87;  $p<0,05$ ) alt faktöründe öğretim kademesi değişkenine göre farklılaşma bulunurken, bilgisayar kullanma boyutunda (Fbilgisayar kullanma=2,01;  $p>0,05$ ) anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Farklılaşmanın kaynağına ilişkin Scheffe testi sonucuna göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları ve bilgisayar kullandırma düzeyleri liselerde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyi ile teknoloji entegrasyonu özyeterlik algısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de görülmektedir. Faktörler arasındaki korelasyon değerleri yorumlanırken mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70- 0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzey bir ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyükoztürk vd., 2012).

**Tablo 8.** Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri ile teknoloji entegrasyonu özyeterlik algıları arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5	6	7
1-Bilgisayar Kullanma	1						
2-Bilgisayar Kullandırma	0,836*	1					
3-TEYÖA	0,982**	0,925**	1				
4-Mesleğe Bağlılık	0,160*	0,257**	0,199**	1			
5-Özverili Çalışma	0,318**	0,332**	0,335**	0,405**	1		



6-Öğrencilere Adanmışlık	0,323**	0,392**	0,359**	0,441**	0,677**	1	
7-ÖMA	0,295**	0,382**	0,337**	0,861**	0,743**	0,807**	1

\*\*p < .01, \*p < .05

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu özyeterlik algıları ve alt faktörleri arasındaki ilişki incelendiğinde; Teknolojiye Yönelik Özyeterlikleri (Toplam) ile alt faktörleri olan Bilgisayar Kullanma ( $r=0,982$ ;  $p<0,001$ ) ve Bilgisayar Kullandırma ( $r=0,925$ ;  $p<0,001$ ) arasında yüksek düzey, Bilgisayar Kullanma ve Bilgisayar Kullandırma alt faktörlerinin aralarında ( $r=0,836$ ;  $p<0,001$ ) yüksek düzey pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ile alt faktörleri arasındaki ilişki incelendiğinde; Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlık (Toplam) ile alt faktörleri Mesleğe Bağlılık ( $r=0,861$ ;  $p<0,001$ ), Özverili Çalışma ( $r=0,742$ ;  $p<0,001$ ) ve Öğrencilere Adanmışlık ( $r=0,807$ ;  $p<0,001$ ) arasında yüksek düzey pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ile teknoloji entegrasyonu özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelendiğinde ( $r=0,337$ ;  $p<0,001$ ) orta düzey pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ile teknoloji entegrasyonu özyeterlik algı ölçeği alt faktörleri Bilgisayar Kullanma ( $r=0,295$ ;  $p<0,001$ ) ve Bilgisayar Kullandırma ( $r=0,382$ ;  $p<0,001$ ) arasında orta düzey pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır.

Tablo 8'den elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleki adanmışlık düzeyleri arasında görülen orta düzey ilişkiye göre, öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri arttıkça teknoloji özyeterlik algılarının arttığı söylenebilir.

## TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ve teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişki ile cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenleri arasındaki farklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık ve alt faktörleri olan mesleğe bağlılık, özverili çalışma ve öğrencilere adanmışlık faktörleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini sevmeleri, kendilerini mesleklerine adama ve öğretmenlik mesleğini icra ederken erkek ve kadın öğretmenler arasında bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Örer (2020) yapmış olduğu çalışmasında araştırma bulgusunu destekler şekilde öğretmenlerin mesleğe adanmışlık ve alt faktörleri olan mesleğe bağlılık, özverili çalışma ve öğrencilere adanmışlık konularında erkek ve kadın öğretmenler arasında bir farkın olmadığını belirtmektedir. Turhan, Demirli ve Nazik (2012), erkek ve kadın sınıf öğretmenleri arasında mesleğe adanmışlık konusunda bir farkın bulunmadığını belirtmektedir. Bu bulguların aksine Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) kadın öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu, mesleklerini daha çok sevdiklerini ve özverili çalıştıklarını belirtmektedir. Artun (2008)'un yaptığı çalışmada "öğretmenlik mesleğine adanma", "öğretim işlerine adanma" ve "çalışma grubuna adanma" boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtirken, "okula adanma" ve "çalışma grubuna adanma" boyutlarında erkek ve kadın öğretmenler arasında bir farkın bulunmadığı sonucunu elde etmiştir. Özdemir ve Orhan (2020), ilkökul ve ortaokulda görev yapan kadın öğretmenlerinin örgütsel adanmışlığının "öğretim işlerine adanma" ve "öğretmenlik mesleğine adanma" boyutlarında erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada erkek ve kadın öğretmenler arasında fark bulunmazken alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmaların yanında, kadın öğretmenlerin lehine olan çalışmaların daha çok olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık ve alt faktörleri olan mesleğe bağlılık, özverili çalışma ve öğrencilere adanmışlık faktörleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin mesleklerine karşı ilk yıllarda hissettikleri

duyguları halen taşıdıkları, özverili çalışmaya devam ettiklerini, kendilerini öğrencilerine ve mesleklerine adanmışlıklarının devam ettirdikleri söylenebilir. Alanyazında bu bulguyu kısmen destekleyen ya da bu bulgunun aksine yıllara göre farklılıkların bulunduğu çalışmalara rastlanılmaktadır. Örer (2020) yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında yıllara göre bir farkın bulunmadığını, özverili çalışma boyutunda 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl, 21-25 yıl ile 26 yıl ve üzeri görev yapanlara göre daha az özverili oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kozikoğlu ve Özcanlı (2020), 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinden yüksek olduğunu belirtmektedir. Bozdemir ve Yolcu (2014) ise 6-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden mesleki adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Turhan, Demirli ve Nazik (2012) ise 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin daha düşük yaşlardaki öğretmenlere göre mesleklerini daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Artun (2008), mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, “Okula adanma”, “Öğretmenlik mesleğine adanma” boyutlarında, mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olanlardan, “çalışma grubuna adanma” boyutunda ise mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olanlara göre daha yüksek olduklarını belirtmiştir. Alanyazın ile araştırma bulgusuna ait sonuçlar arasındaki farklılıklar, çalışmaların yapıldığı yıllar arasındaki farklılıklardan kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık ve alt faktörleri olan mesleğe bağlılık, özverili çalışma ve öğrencilere adanmışlık faktörleri ile görev yapılan öğretim kademesi değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu sonuca göre mesleğe bağlılık, mesleğe adanmışlık ve öz verili çalışma bakımından öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademeleri arasında bir farklılığın bulunmadığı, diğer bir ifadeyle ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmanın bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Alanyazında araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalara rastlanılmaktadır (Kozikoğlu & Özcanlı, 2020; Özdemir & Orhan, 2020). Örer (2020) yapmış olduğu çalışmasında ise öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyi ve mesleğe bağlılık alt faktörlerinde ilkokul öğretmenlerinin adanmışlık düzeylerinin, lise öğretmenlerinin adanmışlık düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirtirken, özverili çalışma ve öğrencilere adanma faktörlerinde araştırma bulgusunu destekler yönde bulgu elde etmiştir.

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları ve alt faktörü olan bilgisayar kullanma faktörü ile cinsiyet değişkeni arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farka rastlanırken, bilgisayar kullandırma faktörü arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin bilgisayarı öğretim amaçlı kullanabilme konusunda kadın öğretmenlerden daha iyi bilgi sahibi oldukları ve teknolojiyi entegre etmede daha yüksek özyeterliliğe sahip oldukları söylenebilir. Araştırma bulgusunda bilgisayar kullanma konusunda erkek öğretmenler kendilerini kadın öğretmenlerden daha yeterli görürken, bilgisayarı eğitim ortamlarında öğrencilere kullandırma konusunda erkek ve kadın öğretmenler arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusundaki yeterliklerini, teknolojiyi öğrencilere kullandırma konusunda gösteremediklerini söyleyebiliriz. Alanyazında bu araştırma bulgusunu bütün boyutları ile destekleyen çalışmalara rastlanırken (Kaymak & Titrek, 2021; Ünal, 2013), erkeklerin kadınlara göre teknoloji entegrasyonu konusunda kendilerini daha yeterli bulduklarını çalışmalar da alanyazında yer almaktadır (Dikmen & Demirel (2016); Topal, Altındış & Yaman, 2021). Şimşek ve Yazar (2018) Teknopedagojik Alan Bilgisi boyutları içerisinde yer alan sadece Teknolojik Bilgi boyutunda erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından daha yeterlik sahibi olduğunu belirtmektedir. Kartal, Temelli ve Şahin (2018) erkek öğretmenlerin bilişim teknolojileri özyeterlik düzeylerinin kadın öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinden daha yüksek olduğu, kadın öğretmenlerin hiçbiri, teknolojinin sınıfta kullanıma yönelik, erkek öğretmenler kadar ilgi göstermediğini belirtmektedir. Turgut ve Başarmak (2019) kadın öğretmenlerin teknolojiye karşı olan ilgi ve merakları erkek öğretmenlerden daha fazla olduğunu belirtirken, Dikmen ve Demirel (2016) öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin cinsiyete bağlı olarak değişmediğini belirtmektedir. Sang, Valecke, Braak ve Tondeur, (2010) cinsiyetin bilgisayar özyeterliliğine yönelik doğrudan bir rolünün olmadığını düşük düzeyde bir etkisinin olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları ve alt faktörü olan bilgisayar kullandırma faktörü ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanırken, bilgisayar kullanma faktörü arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin bilgisayar kullandırma yeterliliği 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bilgisayar kullandırma yeterliliği 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları ve öğrencilere bilgisayar kullandırma yeterlik algılarının mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerden daha düşük çıkmasının nedeni bilgisayar kullanma ve entegrasyonu konusunda kendilerini yeterli hissetmemeleri ya da emekli olma zamanlarının yaklaşmasından kaynaklanıyor olabilir. Kocaoğlu ve Akgün (2015), araştırma bulgusunu destekler yönde 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin teknolojiye yönelik özyeterlik inançlarının mesleki kıdemi 26 yıldan az olan öğretmenlerden daha düşük olduğunu belirtirken; Dikmen ve Demirer (2016), genç öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu yönelik özyeterlik algılarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek hissettiklerini belirtmiştir. Kaymak ve Titrek (2021) ise yapmış oldukları çalışmada Teknoloji Kullandırma faktöründe 1-3 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin özyeterlik algılarını 9 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden yüksek olduğunu belirtmektedir. Kartal, Temelli ve Şahin (2018), mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin bilişim teknolojileri özyeterlik düzeylerini 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlardan daha yüksek olduğunu belirtirken, erkek öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre bir farklılık göstermediğini belirtmektedir (Kartal, Temelli & Şahin, 2018). Russell ve diğerleri (2003), mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusunda kıdemli öğretmenlere göre daha özgüvenli olabileceklerini, ancak bu yeterliklerinin sınıf ortamlarında teknolojiyi entegre edecekleri şeklinde yorumlanmaması gerektiğini belirtmektedir. Alanyazında öğretmenlerin, teknolojiyi kullanma (Kaymak & Titrek, 2021) ve teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algılarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediğine dair çalışmalar yer almaktadır (Kaymak & Titrek, 2021; Topal Altındış & Yaman, 2021; Turgut & Başarmak, 2019).

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları ve alt faktörü olan bilgisayar kullandırma faktörü ile öğretim kademesi değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanırken, bilgisayar kullanma faktörü arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Araştırmada elde edilen bulguya göre ortaokulda görev yapan öğretmenleri teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlikleri ve öğrencilere bilgisayar kullandırma yeterlikleri, liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olarak algılanmaktadır.

Araştırmada ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin bilgisayar kullanma konusunda aralarında farkın çıkmaması ise COVID-19 sürecinde ilkökul, ortaokul ve liselerin uzaktan eğitime geçmiş olması ve bütün kademelerdeki öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanarak ders işlemlerinden kaynaklanmış olabilir. Bu bulgunun aksine Kaymak ve Titrek (2021), yapmış oldukları çalışmada ilkökul öğretmenlerinin Teknolojiyi Kullanma, Teknolojiyi Kullandırma ve Teknolojiye Yönelik Özyeterlik algılarının ortaokul ve liselerde görev yapanlara göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen son bulgu ise öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleki adanmışlık düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri arttıkça teknoloji özyeterlik algılarının da arttığı söylenebilir. Ya da tam tersi bir ifade ile öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları arttıkça mesleki adanmışlık düzeylerinin arttığını söyleyebiliriz. Öğretmenlere teknoloji entegrasyonu eğitimlerinin verilmesi öğretmenlerin teknolojiye yönelik özyeterlik algısının artmasına (Sezer vd., 2022) katkı sağlamaktadır. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu özyeterlik algıları ile öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Alanyazında bu değişkenlerin farklı değişkenlerle aralarındaki ilişkiler ve yordama düzeylerine ait çalışmalara rastlanılmaktadır. Lu ve

diğerleri (2007), mesleki bağılılığın iş tatmini üzerinde güçlü doğrudan pozitif etkiye sahip olduğunu belirtirken, iş tatmininin iş stresi üzerinde de doğrudan olumsuz bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Yıldırım ve Tösten (2020), mesleki adanmışlık ile pozitif psikolojik sermaye algısı arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının mesleki dayanıklılık inançları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu (Örer, 2020), öğretimsel liderliğin öznel iyi oluşun ve öznel iyi oluşun da mesleki adanmışlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (Dilekci & Limon, 2020). Ünal (2013) öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu özyeterlik algıları ile Teknopedagojik Alan Bilgisi (TPAB) arasında pozitif yönlü yüksek düzey bir ilişki olduğunu, TPAB alt faktörlerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algılarını yordadığını belirtmektedir. Sağlam-Kaya (2019) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının TPAB puanlarının, öğretmen özyeterlik puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

### Öneriler

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları ve alt faktörü olan bilgisayar kullanma faktörü ile cinsiyet değişkeni arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasındaki farkın ortadan kaldırılması amacıyla kadın öğretmenlere teknoloji entegrasyonuna yönelik hizmetiçi eğitim kursları düzenlenebilir.

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları ve alt faktörü olan bilgisayar kullandırma faktörü ile öğretim kademesi değişkeni arasında ortaokul öğretmenlerinin lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Lise öğretmenlerine yönelik teknoloji entegrasyonu ve teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılması konusunda hizmetiçi eğitimler verilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleki adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğretmenlerin mesleğini motivasyon, mesleki tükenmişlik, teknostres, dijital tükenmişlik gibi olumsuz etkileyen değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenlerde dikkate alınarak yeni araştırmalar yapılarak, bu değişkenler arasındaki yordama düzeyleri araştırılabilir.

### Ek Bilgi

Bu çalışma Doç. Dr. Bayram Gökbulut'un danışmanlığında yürütülen Feyza Gürtepe'ye ait dönem projesinden üretilmiştir.

### KAYNAKLAR

- Aktürk, A. O. ve Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 67-80.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir kavram analizi. *Journal of Turkish studies international periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 63-80.
- Artun, B. (2008). *Anadolu lisesi öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarına etkisi (Sakarya ili örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bozdemir, Y., ve Yolcu, H. (2014). Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 287-311.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (4. Baskı). Pegem

- Celep, C. (1998). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim*, 1(22), 108.
- Cohen, L. Manion, L. ve Keith M. (2000). *Research Methods in education* (fifth edition). Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating, quantitative, and qualitative research*. Pearson.
- Dikmen, C. H. ve Demirer, V. (2016). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik davranışlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3).
- Dilekçi, Ü., ve Limon, İ. (2020). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(4), 743-798 doi: 10.14527/kuey.2020.017.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. Mc.Graw-Hill New York.
- Gökaslan, M. O. (2018). Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, işe gömülmüslük, işe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: bir alan çalışması. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 25-46.
- Gökbulut, B. (2019). Teknolojik gelişmeler ışığında ulusal ve uluslararası öğretmen yeterlikleri ve Tekno-Pedagojik Alan Bilgisi. A. Arslan (Ed.). *Eğitimde Güncel Konular ve Yeni Yaklaşımlar* içinde (145-166). Nobel.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin teknostres ve teknopedagojik yeterlikleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 472-496.
- Gökoğlu, S. (2014) *Sistem tabanlı teknoloji liderliği modeliyle öğrenme ortamlarına teknoloji entegrasyonunun değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Gül, C. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Güneş, A. M., ve Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 94-113.
- Kabakçı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40: 397-408
- Karagöz, L. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel adanma ile örgütsel yurttaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Kaya, R. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Kartal, O. Y., Temelli, D., ve Şahin, Ç. (2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 922-943.
- Kaymak, E., ve Titrek, O. (2021). Öğretmenlerin teknolojiye uyumuna yönelik öz-yeterlilik düzeyinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 104-134.
- Kırdök, O., ve Doğanülkü, H. A. (2018). Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yordayıcısı olarak kişilik özellikleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Kocaoğlu, B. Ü., ve Akgün, Ö. E. (2015). Lise öğretmenlerinin fatih projesi teknolojilerini kullanmaya yönelik öz-yeterlilik inançları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 259-276.

- Kozikoğlu, İ., ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl öğretme becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences* 15(4), 2614-2625
- Lu, K. Y., Chang, L. C., ve Wu, H. L. (2007). Relationships between professional commitment, job satisfaction, and work stress in public health nurses in Taiwan. *Journal of Professional Nursing*, 23(2), 110-116.
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., ve O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal Of Teacher Education*, 54(4), 297-310.
- Mazman, S. G. ve Usluel, Y. K. (2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonu: Modeller ve göstergeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 62-79.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). <http://www.oecd.org/skills/improve-skills-tobuild-fairer-more-inclusive-societies.htm>,
- Örer, H. (2020). *Öğretmenlerin hizmet içi eğitim yeterlik alguları, mesleki adanmışlık alguları ve mesleki dayanıklılık inançlarının incelenmesi*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Özdemir, T. ve Orhan, M. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki imaj alguları ile örgütsel adanmışlık davranışları arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 132-147.
- Sağlam-Kaya, Y. (2019). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin çeşitli değişkenler ve öğretmen öz yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 185-204.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., ve Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., ve Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3, 71-92.
- Sezer, A., Şanlı, C., Pınar, A. ve Kara, H. (2022). Teknoloji entegrasyonu eğitiminin coğrafya öğretmenlerinin teknoloji kabul ve teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algularına etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education* (45), 67-75.
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction- a study of primary school teachers. *Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 44-64.
- Şendurur, P., ve Arslan, S. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 25-50.
- Şimşek ve Yazar (2018). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji entegrasyon öz-yeterliklerinin incelenmesi: Türkiye örneği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(66).
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Topal Altındış, Z. ve Yaman, Y. (2021). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algularının incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(43), 575-585.
- Turgut, G., ve Başarmak, U. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yeterliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 3(2), 51-66.

- Turhan, M., Demirli, C., ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elâzığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.
- Ünal, E. (2013). *Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ünal, E. ve Teker, N. (2018). Teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algısı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 973-978.
- Wang, L., Ertmer, P. A., ve Newby, T. J. (2004). Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 3 (3), 231-250.
- Wang, Q., ve Woo, H. L. (2007). Systematic planning for ICT integration in topic Learning. *Educational Technology & Society*, 10(1), 148-156.
- Varank, I. (2009). Considering material development dimension of educational technologies: Determining competencies and pre-service teachers' skills in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(2)
- Yıldırım, İ. ve Tösten, R. (2020). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 10-17

### Extended Abstract

This research aimed to scrutinize the interplay between teachers' levels of professional commitment and their self-efficacy perceptions concerning technology integration, alongside exploring variations across gender, professional tenure, and educational levels. In the sphere of educational institutions, the commitment and dedication of teachers towards their profession are pivotal for achieving institutional goals. Professional commitment encompasses the enthusiasm, dedication, self-sacrifice, and motivation that an individual invests in their job, creating a positive mental state crucial for performance outcomes (Schaufeli & et al., 2002; Turhan, Demirli & Nazik, 2012). It is the recognition of the significance of one's profession in their life, enriched by their inherent qualities (Yıldırım & Tösten, 2020). Markers of such commitment include pride in one's profession, a zeal for personal development, and a profound love and respect for one's field, driving the investment of time and energy towards professional advancement and alignment with professional goals (Shukla, 2014; Vallerland, 2008 cited in Bozdaş, 2013, p. 51). A teacher's professional commitment not only augments their organizational commitment but also, by extension, enhances the school's effectiveness through the adoption of innovative and efficacious teaching methods (Celep, 1998, p.55; Gökaslan, 2018). In the contemporary digital era, the successful integration of technology in educational settings largely hinges on teachers' technological self-efficacy. Bandura's concept of self-efficacy delineates an individual's belief in their capacity to plan and execute the necessary activities for a specific task, influencing their motivation and behavior profoundly (Senemoğlu, 2013, p. 234; Arseven, 2016, p.67). The objective of this study was to elucidate the correlation between teachers' professional commitment levels and their self-efficacy perceptions in technology integration. This inquiry was directed by the following research questions:

1. Do differences in teachers' professional dedication and self-efficacy perceptions in technology usage vary according to gender, professional seniority, and educational level?
2. What is the nature of the relationship between teachers' professional commitment levels and their self-efficacy perceptions towards technology integration?

A descriptive research model was employed, utilizing a relational survey method to assess the potential correlation between professional commitment and self-efficacy in technology integration among teachers. Furthermore, a causal comparison model was applied to investigate the influence of gender, professional tenure, and educational level on these variables. Participants comprised 192

teachers from public schools under the Ministry of National Education during the 2021-2022 academic year. The research utilized the Self-Efficacy Perception Scale for Technology Integration and the Scale of Dedication to the Teaching Profession, alongside a socio-demographic characteristics form designed by the researchers. Data collection occurred online between March 15, 2022, and April 15, 2022, via Google Form. Analytical methods included t-Tests, ANOVA, Scheffe, LSD tests from Post Hoc techniques, and correlation analysis to discern significant relationships between self-efficacy for technology integration and professional commitment. The findings revealed no significant disparity in teachers' dedication levels across gender, professional seniority, or educational levels. However, a significant gender-based difference was observed in the self-efficacy perceptions towards technology integration, with male teachers exhibiting higher proficiency in computer use. No notable differences were found in computer use based on professional seniority, though a marked distinction in self-efficacy and computer usage levels was noted between teachers with differing years of service. Additionally, secondary school teachers demonstrated higher self-efficacy and computer proficiency compared to their high school counterparts. The study concluded with the identification of a moderate positive correlation between teachers' self-efficacy perceptions regarding technology integration and their professional commitment, underscoring the intricate relationship between these factors in the context of educational technology integration.



## İlkokul Öğretmenlerinin Müzeye İlişkin Algıları\*

### Primary School Teachers' Perceptions of Museums

Mert ÇETİN\*\*

Nilgün DAĞ\*\*\*

#### Makale Bilgisi

Geliş: 29.08.2023

Kabul: 06.11.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1352066

#### Anahtar Sözcükler:

*Algı*

*İlkokul öğretmeni*

*Müze*

#### ÖZET

Müzeler, okul dışı öğrenme ortamlarından biri olup önemli bir bilgi ve birikim merkezleridir. Bu çalışmada, ilkökul öğretmenlerinin “müze” algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin müzeyi nasıl algıladıkları, kavramsallaştırdıkları ve zihinlerinde nasıl bir müze şeması olduğu araştırılmıştır. Çalışma, nitel araştırma modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırma, temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Mersin ili Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir ilçelerinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan 14 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların seçilmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, görüşme yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde kod, kategori, tema sistematığı kullanılarak hiyerarşik bir kodlama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların müzeyi “tarih ve kültür”, “öğrenme ve kişisel gelişim” ve “maddi kanıt” odaklı olarak algıladıkları; müzeleri duyuşsal, eğitsel, sanatsal, tarihi ve kültürel içerikli mekânlar olarak gördükleri ve müzeyi kişiye bireysel, sosyal ve sanatsal bir deneyim kazandıran öğrenme mekânı olarak düşündükleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, katılımcıların müzeyi müzeyle olan ilişkilerine göre tanımlama eğiliminde olduklarını göstermiştir. Araştırma bulguları, müzenin ilkökul öğretmenlerince üç farklı bağlamda anlaşıldığını ampirik olarak göstermekte ve öğretmenlerin müze algılarındaki bireysel farklılıklar için açık kanıtlar sağlamaktadır.

#### Article Information

Submission: 29.08.2023

Acceptance: 06.11.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1352066

#### Key Words:

*Perception*

*Primary school teacher*

*Museum*

#### ABSTRACT

This study delved into primary school teachers' perceptions of museums, aiming to uncover how these educators perceive, conceptualize, and mentally structure museums. Employing a qualitative research approach, the investigation was framed within the basic qualitative research design. The participant pool consisted of 14 classroom teachers from official primary schools across Akdeniz, Mezitli, Toroslar, and Yenişehir districts of Mersin province during the 2022-2023 academic year. The selection of participants was guided by the criterion sampling method, a targeted approach within purposive sampling techniques. Interviews served as the primary data collection method. For data analysis, a structured hierarchical coding system involving codes, categories, and themes was utilized. The analysis of the collected data revealed that participants predominantly view museums through the lenses of “history and culture,” “learning and personal development,” and as repositories of “material evidence.” Furthermore, they recognize museums as venues enriched with sensory, educational, artistic, historical, and cultural elements, conceiving them as spaces that offer unique learning experiences on individual, social, and artistic levels. It was noted that the teachers' definitions of museums were significantly influenced by their personal experiences and interactions with these institutions. The findings of this study highlight that primary school teachers perceive museums in three distinct contexts, underscoring the presence of individual variances in how museums are understood and valued. This research provides concrete empirical evidence of the varied perspectives teachers hold towards museums, suggesting that their perceptions are shaped by their direct and indirect engagements with these cultural and educational spaces.

#### Atf İçin

Çetin, M. & Dağ, N. (2024). İlkokul öğretmenlerinin müzeye ilişkin algıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 335-354. doi: 10.20296/tsadergisi.1352066

\* Bu çalışma, Mert Çetin'in yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden üretilmiştir.

\*\* İlkokul öğretmeni, Atatürk İlkokulu, Ağrı/Doğubayazıt, cetinmert835@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2698-4699

\*\*\* Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Mersin, dagnilgundag@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5084-6472

## GİRİŞ

Bugün, artık dünyadaki birçok okul sistemi eğitimi sınıfla sınırlandırmamakta; uygulamalı eğitimden veya saha gezilerinden yararlanmaktadır. Bu kapsamda fabrikalar, ofisler, müzeler, tiyatrolar vb. öğrenme ortamları olarak tercih edilmektedir. Çünkü bugünün dünyasında, öğrenci merkezli ve deneyime dayalı eğitim-öğretim uygulamaları daha fazla önemsenmektedir. Araştırmalar, çocukların informal öğrenmeye önemli ölçüde zaman harcadıklarını göstermektedir. Amerika'da 13 yaşın altındaki çocuklar, okulda veya kreşte haftada ortalama sadece 26 saat harcamakta ve zamanlarının önemli bir bölümünü informal ortamlarda öğrenmeye ayırmaktadırlar (Hofferth & Sandberg, 2001). Almanya'da, resmi kayıtlı okul dışı öğrenme ortamlarının sayısı 2000'den önce 32 iken 2015'te 307'ye ve bugün itibarıyla 430'un üzerine çıkmıştır (LernortLabor, 2022b; Akt: Neher-Asylbekov & Wagner, 2023). İngiliz okul sisteminde ise, öğrencilerinin akademik gelişiminden daha fazlası olması gerektiğine dair yerleşmiş bir anlayış vardır ve bu anlayışın gereği olarak müfredat dışı faaliyetler sunma geleneği hakimdir (Dyson & Kerr, 2014). Eğitimi dünyanın en iyileri arasında yer alan Finlandiya'da ise öğrenciler genellikle günde yalnızca 5 saatlerini sınıfta geçirirken öğretmenler Amerikalı meslektaşlarına göre okulda daha az zaman harcamaktadırlar<sup>1</sup>. Türkiye'de ise ilkökul öğrencileri yılın 180 günü okuma gitmekte ve günde yaklaşık 6 saatlerini okulda harcamaktadırlar. Oysa sınıf dışı öğrenmeler de öğrenci gelişiminin önemli bir parçasını oluşturur. Ancak, yaşamın da en az sınıf ortamı kadar eğitim açısından zengin olabileceği fikri, daha az dikkate alınan bir durumdur.

Okul temelli olmayan informal öğrenmeler, okullardaki öğrenmeden niteliksel olarak farklılık gösterirler (Falk & Dierking, 2000). İnfomal, sınıf dışı ya da okul dışı öğrenmeler, çocuklara çevre okuryazarlığı becerileri kazandırmakta ve bunları geliştirmelerini sağlamakta (Karakaya-Akçadağ & Çobanoğlu, 2018; Ogelman, 2012; Emmons, 1997); aynı zamanda çocukların akademik başarılarını artırmakta (Metin & Bozdoğan, 2020; Bodur & Yıldırım, 2018); bilime karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakta (Görece Baybars & Çil, 2021; Ali, Akhtar & Arshad, 2019; Rix & Mcsorley, 1999) ve çocukları sınıfın dışındaki dünyayı keşfetmeye ve yaşam boyu öğrenmeye (Gray & Chadwick, 2001; Gioftsali, 2005: 2) yöneltmektedir.

Bugün bilim merkezleri, müzeler, botanik bahçeleri, planetaryumlar, akvaryumlar, Milli Parklar, göletler, hayvanat bahçeleri, sanat galerileri, arıtma tesisleri, sanayi tesisleri ve kuruluşlar öğrencilere yerinde gözlem ve keşfetme fırsatı sunan ve keyifli bir öğrenme deneyimi yaşatan başlıca informal öğrenme alanlarını oluşturur. Müzeler, bu okul dışı öğrenme ortamlarından biri olup önemli bir bilgi ve birikim merkezleridir.

Müzeler, son yıllarda odak noktalarını eğitim hizmeti sağlamaya çevirmişlerdir. Yeni düşünce, artık müzenin sadece bir eserler mahzeninden ibaret olmaması gerektiği ve temel rolünün eğitim-öğretimin yanı sıra çekici ve ilginç deneyimler sağlamak olduğu yönündedir (Mirghadr vd., 2018). Nitekim Uluslararası Müzeler Komitesi (International Council of Museum-ICOM, 2022) de müzeleri geçmiş ve gelecek hakkında eleştirel diyalog için demokratikleştirici, kapsayıcı ve çok sesli mekânlar olarak tanımlamaktadır.

<sup>1</sup> Bu bilgiye <https://www.teachstarter.com/us/blog/school-schedule-hours-around-the-world/> linkinden 24.07.2023 tarihinde ulaşılmıştır.

## Problem Durumu

Müzeler, yaşam boyu öğrenme için büyük potansiyele sahip karmaşık, dinamik ve güçlendirici öğrenme ortamlarıdır (Kristinsdóttir, 2017). Müzeler, programlardan sergilere kadar geniş bir deneyim yelpazesi sunarlar (Nelson & Cohn, 2015). Aynı zamanda, sanat ve tarih öğrenmek ve öğretmek için değerli yerlerdir (Schep, van Boxtel & Noordegraaf, 2018). Kültürler ve medeniyetler hakkında bilgi sahibi olmayı da mümkün hâle getirirler. Ziyaretçilerin geçmişi, bugünü ve geleceği derinlemesine kavramasına ve anlamasına; çok duyulu, aktif yaşantılar gerçekleştirmelerine yardımcı olurlar. Ayrıca insanları, toplumları ve kültürleri sadece geçmişleri hakkında eğitmekle kalmaz; aynı zamanda, nereden geldikleriyle onur ve gurur duymalarına da imkân sağlar.

Alanyazında, müzeye ilişkin çok sayıda tanım mevcuttur. Bu tanımlar incelendiğinde, bazı noktaların ortak bir biçimde vurgulandığı görülmüştür. İlki, müzelerin toplumun gelişimine hizmet etme amacı taşıyan sosyal kurumlar olmasına ilişkindir. Müzeler, insanlığa dair materyalleri edinen, koruyan, araştıran ve sergileyen kurumlardır. Dolayısıyla kâr amacı gütmeksizin toplumsal yarar için var olan kurumlardır. Müzeler, varlıkları sayesinde var olurlar. Bu varlıklar aracılığıyla, kültürel bir kimlik kazanarak toplumsal bir aktöre dönüşürler (Dillenburg, 2011: 10). Böylelikle kültürler ve müzeler arasındaki iletişimin temelleri atılmış olur. Bu iletişim toplumsal, kültürel, tarihsel, bilimsel ve sanatsal belleğin zaman içerisindeki aktarımına öncülük ederek kültürel mirasın oluşmasına katkı sağlar. Müzeler, oluşturulan bu kültürel mirasın korunması noktasında bir bellek işlevi görürler (Özturan, 2019: 127).

Müze tanımlarındaki ikinci ortak nokta, müzelerin kamusal pedagoji alanları (Sandlin, Schultz & Burdick, 2010) olmasına ilişkindir. Müzelerin belirli bir eğitsel, kültürel ve sosyal işlevi vardır (Pasquariello & Maggi, 2003). Müzeler, kültürel mirasın bekçileridir ve daha geniş kitleleri çekme, onlarla etkileşim kurma ve kültürleri tanıtmaya misyonu olan eğitim kurumlarıdır (Pavlou, 2012). Prösler'e (1993; Akt.: Duh, 2015) göre, zamanın ve kültürün ifadesinin bir sonucudur. Aynı zamanda geçmişe ait materyalleri bir araya getirme, arşivleme, koruma ve sergileme görevlerini yerine getiren ve toplumun eğitim seviyesini ileriye taşıma, estetik hassasiyeti geliştirme, geçmiş, bugün ve gelecek hakkında yaşanmışları, yaşananları ve yaşanacakları ifade etme, değerlendirme, karşılaştırma ve ziyaretçilerin eğlenerek hoş vakit geçirmelerini sağlayan yapılardır (İlhan vd., 2011: 18).

Üçüncü ortak nokta, müzelerin informal öğrenme alanları olmasına ilişkindir. Müzelerdeki informal öğrenmeler gönüllüdür, doğrusal değildir, kişinin kendinden kaynaklıdır ve keşfedicidir (Screven, 1986). Müzeler, güçlü bir öğrenme kaynağıdır; duyuşal ve deneyimsel öğrenmeyi kolaylaştırır (Hod-Shemer & Sher, 2021: 42; Shaby, Ben-Zvi Assaraf & Tal, 2018: 3). Ziyaretçilere görsel, işitsel ve dokunsal algıları harekete geçirecek çeşitli fırsatlar sunar. Etkileşimli doğaları sayesinde müzeler, insanların dünyaya bakışını değiştirir ve dönüştürürler (Monk, 2013: 63). Eğitim paydaşları için birincil araştırma, keşfetme, kaynak ve yeni yöntem örnekleri ve fırsatları sunarak zenginleştirilmiş öğrenme deneyimlerine elverişli bir zemin özelliği sergilerler. Ziyaretçilerini tarihsel, bilimsel ve teknolojik bir zamansal yolculuğa çıkarır; onların önceki bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak öğrenmelerini ve yeni bir anlayış veya farklı bir düşünme veya hareket etme biçimi oluşturmalarına imkân sağlarlar (Rennie & Johnsnton, 2004: 7). Nitekim birçok saha çalışması (Kingery vd., 2018; Latham, 2013; Packer, 2008; Pekarik, Doering & Karns 1999; Lewin, 1989) da müzelerin bu yöndeki eğitici rolünü doğrulamaktadır.

Tanımlardaki dördüncü ortak nokta, müzenin bireysel ve toplumsal bir varoluşsal yaşam alanı olmasına ilişkindir. Müze, bireylerin varoluşsal gerçekliğini harekete geçirmede ve toplumların kendi varoluşlarının farkına varmalarında kritik bir rol oynar (Ilicak Aydınalp, 2019: 11). Müzeler, toplumsal yaşamın varoluşunu arşivleyen bir kültürel bellek işlevi görürler. İnsan yaşamının günlük dinamiklerini insanlara sunarak toplumların ve kültürlerin yaşamsal sürdürülebilirliğine katkıda bulunurlar. Müze, mevcudiyetini ve yaşamsal enerjisini var olduğu toplumun damarlarından alan canlı bir organizmadır. Mevcudiyeti, yaşamını sürdürdüğü topluma ve kültüre; yaşamsal enerjisi ise, toplumun biriktirdiği kültürel belleğe bağlıdır. Müze, toplumdaki tüm bireylere temas etme sorumluluğuyla kendisine çeşitli işlevler yükler.

Müzenin eğitsel işlevi, bireylerin öğrenme sorumluluğuyla yakından ilişkilidir. Amerikan Müzeler Birliği'ne (AAM-American Association of Museums) (2008: 13-14) göre, müzelerin eğitsel işlevinin özünde bazı nitelikler yer almaktadır. Müzeler, yetenek, uzmanlık ve ilgi seviyesi fark etmeksizin her yaştan ve sosyal çevreden insana zengin deneyimler kazandırabilir; onlara nesnelere doğrudan karşılaşma imkânı sunar; kültürel ve entelektüel bakış açısı kazandırır; gönüllü ve kendi kendini yöneten deneyimsel, duygusal ve entelektüel öğrenme fırsatı sunar; yaşam boyu öğrenmeyi teşvik ederler.

Dewey, hayatı boyunca sık sık müzeleri ziyaret etmiş ve müzelerin güçlü eğitim değeri olduğu fark etmiştir. Eğitim anlayışında, ham deneyimlerin bütünleştirici bileşenleri olarak müzelere merkezi bir rol vermiş ve Chicago Laboratuvar Okulu'ndaki müzelere yapılan öğrenci ziyaretlerinden kapsamlı bir şekilde yararlanmış. Ayrıca Dewey, geleneksel okulları eleştirdiği kadar geleneksel müzeleri de eleştirmiştir. Halkın zihninde, okullar gibi müzelerin de sıra sıra nesnelere dolu, özenle kataloglanmış; ancak, bilgiyi canlandıran etkileşimlerden yoksun yerler olarak görüldüğünü fark etmiştir (Hein, 2010: 413-420).

Türkiye, son on yıldır kültür ve eğitim stratejilerinde müze eğitimine odaklanmış ve müzeleri eğitimin bir parçası hâline getirmek, çocuklarda toplum ve tarih bilinci oluşturmak ve onların sanatsal yetenek ve yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmak amacıyla bir dizi çalışma başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ile Kültür ve Turizm Bakanlığı arasında "Müze Eğitimi İş Birliği Protokolü" imzalanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin, müzeleri eğitim ortamı olarak kullanmaları, çocukların sınıf içi öğrenmelerini daha sahici öğrenme ortamlarına taşıyarak farkındalık, bilinç ve beceriye ilişkin kazanımlarını birleştirmek için Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne "Müze Eğitimi Sertifika Programı" başlatılmıştır<sup>1</sup>. Ayrıca müze, son 20 yıldır araştırmacıların da ilgi odağı hâline gelmiştir.

Son otuz yıllık süreçteki müze araştırmaları, ziyaretçilerin müzeye yönelik ilgi (Maria & Lemy, 2018; Taşkesen, Naldan & Güler, 2017; Gofman, Moskowitz & Mets, 2011), merak (Ciolfi & Bannon, 2002) ve motivasyonları (Gürel, 2023; Cotter, Fekete & Silvia, 2021; Chen & Tsai, 2015), müze deneyimleri (Urpí, Reperaz & Echarri, 2022; Yates vd., 2022; Herron & Jamieson, 2020; Gürel & Nielsen, 2019; Dockett, Main & Kelly, 2011; Storksdieck, Falk & Witgert, 2006; Rennie & Johnston, 2004), müzelerde öğrenmeye yönelik stratejiler ve etkinlikler (Andre, Durksen & Volman, 2017; Hooper-Greenhill & Moussouri, 2000) ile müze programlarının ve atölyelerin çocukların ve ziyaretçilerin gelişimsel alanlarına katkıları (Bamberger & Tal, 2008; Puchner vd., 2001) hakkında

<sup>1</sup> Bu bilgiye, <https://istanbul.meb.gov.tr/www/muze-egitimi-sertifika-programi/icerik/2585> linkinden 21.07.2023 tarihinde ulaşılmıştır.

birtakım teorik ve ampirik sonuçlar ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmalar, müzelerde öğrenmeye yönelik genel bir bakış sağlamakta ve etkili eğitim programları tasarlama konusunda öğretmenlere bir çerçeve sunmaktadır. Konuyla ilgili mevcut araştırma zenginliğine rağmen ziyaretçilerin müze algıları hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin müzeyi nasıl algıladıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Çalışmada ilkokul öğretmenlerine odaklanılmasının iki nedeni vardır. Birinci neden, ilkokul öğretmenlerinin temel eğitim çağındaki çocukların öğrenmelerinde ve deneyim kazanımlarındaki birincil kaynak ve kilit aktör olmalarına ilişkindir. İkinci neden, öğretmen ve öğrencilerin sahip oldukları duygu, düşünce, davranış ve algıların öğrenme ve öğretme süreçleriyle yoğun bir şekilde iç içe olmasına ilişkindir. Öğretmenlerin müze algılarına dair teorik tartışmalar ve ampirik araştırmalar nispeten az ilgi görmüştür. Oysa bu tartışma ve araştırmalar, sadece akademik araştırmalar için değil; aynı zamanda toplumsal nedenlerle de önemlidir. Bu bağlamda çalışmada, “İlkokul öğretmenlerinin müzeye ve müzenin algılarına ilişkin algıları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

## YÖNTEM

Çalışma, nitel araştırma modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın öznesi olan ilkokul öğretmenlerinin, müze algılarını ortaya koymak, nitel araştırma metodolojisiyle mümkün gözükümüştür. Bu doğrultuda araştırma, temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, bireylerin edindikleri deneyimleri nasıl yorumladıklarını, kendi dünyalarını nasıl kurduklarını ve bu deneyimlere verdikleri anlamı ortaya çıkarmakla ilgilidir (Merriam & Tisdell, 2015). Temel nitel araştırma deseni ise, “bir olguyu, bir süreci veya ilgili kişilerin bakış açılarını ve dünya görüşlerini keşfetmeye ve anlamaya yönelik” özel bir araştırma metodudur (Merriam, 1998: 11). Yani, herhangi bir nitel araştırma desenine tam bağlılık iddiasında olmayan çalışmalar (Kahlke, 2014) olarak tanımlanır. Temel nitel araştırmada, insanların anlam dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam verdikleriyle ilgilenilir. Bu bağlamda çalışmada, temel nitel araştırma deseni benimsenmiş ve ilkokul öğretmenlerinin müze algıları araştırılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Bu yöntemde bahsi geçen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021: 120). Buna göre, katılımcıların en az 5 yıl öğretmen olarak görev yapmış olmaları, Mersin ili, merkez ilçelerinde halihazırda ilkokul öğretmeni olarak görev yapıyor olmaları ve mesleki yaşamlarında müze ziyaretinde bulunmuş olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın çalışma grubunu 14 ilkokul öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcı sayısı belirlenirken bilgilerin doygunluğa ulaşmasına; yani, aynı cevapların tekraren verilmeye başlanması durumuna gelinmesine (Seidman, 2006) dikkat edilmiştir. Görüşülen ilkokul öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Çalıştığı İlçe	Mesleki Kıdem	Öğrenim Durumu	Görüşme Süresi (Dakika)
Ö1	Kadın	Yenişehir	13	Yüksek Lisans	23
Ö2	Kadın	Yenişehir	21	Lisans	26

Ö3	Kadın	Yenişehir	25	Lisans	27
Ö4	Erkek	Mezitli	14	Yüksek Lisans	31
Ö5	Kadın	Toroslar	8	Lisans	25
Ö6	Kadın	Akdeniz	12	Lisans	26
Ö7	Kadın	Toroslar	15	Yüksek Lisans	14
Ö8	Kadın	Yenişehir	26	Yüksek Lisans	28
Ö9	Erkek	Toroslar	22	Lisans	26
Ö10	Kadın	Toroslar	24	Lisans	28
Ö11	Kadın	Toroslar	18	Yüksek Lisans	20
Ö12	Kadın	Akdeniz	20	Lisans	17
Ö13	Erkek	Akdeniz	9	Lisans	28
Ö14	Kadın	Akdeniz	7	Lisans	18

Buna göre, katılımcılardan 11'i kadın, 3'ü erkektir. 3'ü 5-10 yıl, 4'ü 11-15 yıl, 2'si 16-20 yıl, 4'ü 21-25 yıl ve 1'i ise 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcılardan 9'u lisans, 5'i ise yüksek lisans derecesine sahiptir. Katılımcıların 5', Toroslar, 4'ü Akdeniz, 4'ü Yenişehir, 1'i ise Mezitli ilçesinde görev yapmaktadır. Katılımcılara ait bilgilerin gizliliğinin sağlanması için kod isim (Ö1, Ö2...) verilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler, gözlemlenemeyen davranışları bireylerin sahip oldukları duyguları ve anlayışları kendi cümleleriyle açıklayacakları bir çatı sunarak dünyayı nasıl gördüklerini, kişisel bakış açılarını ve deneyimlerini anlamayı sağlar (Patton, 1990). Görüşmelerin en güçlü yanı, araştırmacının göremedikleri hakkında bilgi edinmesine, gördükleri hakkında ise alternatif açıklamalar yapmasına fırsat vermesidir (Glesne, 2020: 143). Görüşmelerde çeşitli mülakat formları kullanılır. Bu çalışmada, nitel çalışmalarda en sık kullanılan görüşme tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, açık uçlu ve esnek sorulardan oluşur ve görüşme esnasında soruların sırası ya da soruluş şekli değişebilir. Bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının görüşmeyi yönlendirmesine imkân tanır (Merriam & Tisdell, 2015).

### Uygulama

Araştırmacı, görüşme sorularıyla ilgili olarak mesleki gözlem ve deneyimleri ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın incelemesinden hareketle bir ön çalışma yapmış ve bu ön çalışma sonucunda ortaya koyduğu görüşme sorularını bir uzmanla yaklaşık 3 saat süren odak grup toplantısında tartışmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda şekillendirilen temel sorular ve sonda sorular, üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ardından, araştırmayı yapabilmek için gerekli yasal izinler alınmıştır.

Araştırma kriterlerine uygun öğretmenlerle görüşebilmek için araştırmacının kişisel çevresinden yararlanılmış; ancak, araştırmacının katılımcılarla tanışıklığının olmamasına dikkat edilmiştir. Kriterlere uygun olan öğretmenlere araştırmanın içeriği açıklanmış, araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Olumlu yanıt veren öğretmenlere araştırma ve etik izin belgeleri sunulmuş ve araştırmaya başlanmıştır. Veriler, yaklaşık bir aylık (Nisan 2023 ile Mayıs 2023) bir sürede ve yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliğini artırmak için verilerin toplanması ve analizine dair süreç ayrıntılı olarak açıklanmıştır. İç geçerliğin sağlanması için, araştırmacı tarafından

hazırlanan görüşme formu için uygulama uzman görüşlerine başvurulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İnanırcılığın sağlanması içinse katılımcı teyidine başvurulmuştur. Bu amaçla veri toplama sürecinin ardından elde edilen veriler, araştırmacı tarafından katılımcılara özet hâlinde sunulmuş, ardından katılımcılardan verilerin doğruluğuna ilişkin geri bildirimler alınmıştır.

### Verilerin Analizi

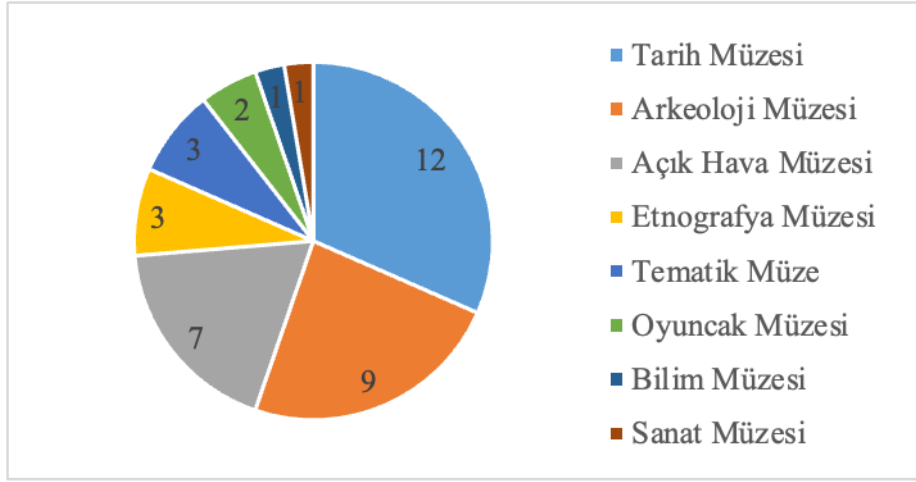
Analiz sürecine başlamadan önce ses kayıtları metne dönüştürülerek araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde kod, kategori, tema sistematığı kullanılarak hiyerarşik bir kodlama gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, veri kümesini kategorilere ayırmak için kodlar oluşturulmuştur; ikinci aşamada, kodlama sonucunda benzer fikirler ve kavramlar gruplandırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulurken araştırma sorularına karşılık gelmesine dikkat edilmiştir. Üçüncü ve son aşamada ise, temalar oluşturularak raporlaştırılmıştır.

### BULGULAR ve YORUM

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin “müze” algılarını ortaya çıkarmak amacıyla, görüşmelere önce üç ön bilgi sorusuyla (“Hayatınızda ilk kez ne zaman müzeye gittiniz?”, “Yaşadığınız şehirdeki müzeleri biliyor musunuz?”, “Müzelere kimle gidirsiniz?”) başlanmıştır. Bu sorularla sonraki görüşme soruları için bir zemin hazırlanmıştır.

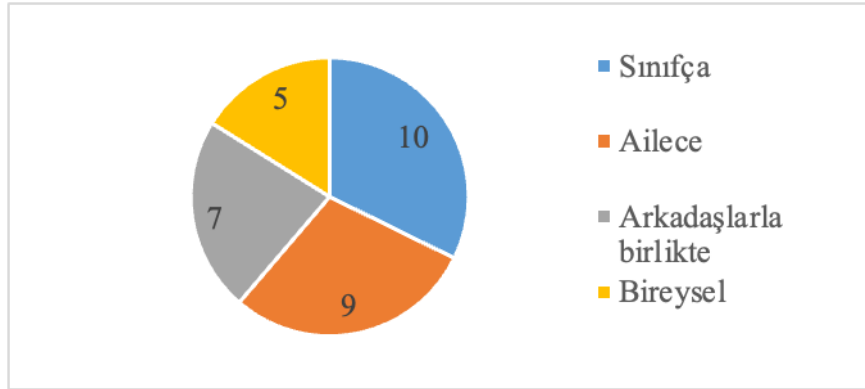
Ön bilgi sorularından elde edilen verilere göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 14 katılımcıdan 11’i (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13) müzeye ilk kez “çocukluk” yıllarında gittiklerini; 3 sınıf öğretmeni (Ö4, Ö5, Ö14) ise, yaşamlarındaki ilk müze ziyaretini “yetişkinlik” dönemlerinde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamı, yaşadıkları şehirdeki müzeleri bildiklerini ve bu müzelere gittiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımcılardan 5’i (Ö1, Ö3, Ö7, Ö10, Ö14) müzelere “eğitim” amacıyla gittiklerini; 4’ü (Ö2, Ö5, Ö9, Ö13) “gezi”; 4’ü (Ö6, Ö8, Ö11, Ö12) ise hem “eğitim” hem de “gezi” amacıyla gittiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılardan 9’u (Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14) müzelere yaz tatilinde gittiklerini, 4’ü (Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10) ise hem dönem içinde hem de yaz tatilinde müzelere gittiklerini ifade etmişlerdir.

Çalışmadaki bulgulardan biri de katılımcıların ziyaret ettikleri müze türlerine ilişkindir. Elde edilen bulgular, katılımcıların “Tarih Müzesi”ni (12), “Arkeoloji Müzesi”ni (9), “Açık Hava Müzesi”ni (7), “Etnografya Müzesi”ni (3), “Tematik Müze”yi (3), “Oyuncak Müzesi”ni (2), “Bilim Müzesi”ni (1), “Sanat Müzesi”ni (1) ziyaret ettiklerini göstermiştir (bkz. Şekil 1). Buna göre, katılımcılar farklı türdeki müzeleri ziyaret etmişlerdir.



Şekil 1. Katılımcıların ziyaret ettikleri müze türleri

Çalışmada elde edilen bulgulardan biri de katılımcıların müzeye kim ile gittiklerine ilişkindir. Elde edilen bulgular, katılımcıların müzelere “sınıfça” (10), “ailece” (9), “arkadaşlarla birlikte” (7) ve “bireysel” (5) olarak gittiklerini göstermiştir (bkz. Şekil 2). Bu bulgu, katılımcıların müzeleri sınıflarıyla, aileleriyle, arkadaş gruplarıyla ve bireysel olarak ziyaret ettiklerini göstermiştir.



Şekil 1 Sınıf öğretmenlerinin müze ziyaretleri

Araştırmada, “İlkokul öğretmenlerinin müze algıları nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda öncelikle irdelenen husus, katılımcıların “müze” tanımlamalarına ilişkindir. Katılımcıların müze tanımları üç tema altında toplanmıştır: “Tarih ve kültür odaklı tanımlar”, “öğrenme ve kişisel gelişim odaklı tanımlar” ve “maddi kanıt odaklı tanımlar”. Katılımcıların “müze”ye ilişkin tanımlamaları hakkındaki görüşlerine ilişkin oluşturulan kodlar ve temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Müze tanımlarına ilişkin kodlar ve temalar

Temalar	Kodlar	f	
Tarih ve Kültür Odaklı Tanımlar	Geçmiş	10	
	Tarih	10	
	İnsan	9	
	Kültür	7	
	Eski	4	
	Günümüz	4	
	Kazı	3	



	Uygarlık/Medeniyet	3
	Aktarım	2
	<b>Toplam</b>	<b>52</b>
Maddi Kanıt Odaklı Tanımlar	Eser/Obje/Ürün	7
	Somut	3
	Araç-gereçler	2
	Sergileme	1
	Tanık olma	1
	Kanıt	1
	<b>Toplam</b>	<b>15</b>
Öğrenme ve Kişisel Gelişim Odaklı Tanımlar	Bilgi	3
	Sanat	3
	Öğrenme	3
	Bilim	1
	Eğitim	1
	Teknoloji	1
	Estetik	1
	Merak	1
	<b>Toplam</b>	<b>13</b>

Buna göre, araştırmaya katılan 14 ilkokul öğretmeni “müze” kavramını “geçmiş” (10), “tarih” (10), “insan” (9), “kültür” (7), “eski” (4), “günümüz” (4), “kazı” (3), “uygarlık/medeniyet” (3), “aktarım” (2), “bilgi” (3), “sanat” (3), “öğrenme” (3), “din” (2), “bilim”, (1), “eğitim” (1), “teknoloji” (1), “mitoloji” (1), “estetik” (1), “eser/obje/ürün” (7), “somut” (3), “araç-gereçler” (2), “sergileme” (1), “tanık olma” (1), “kanıt” (1) ile ilişkilendirmişlerdir. Bu bulgu, ilkokul öğretmenlerinin “müze”yi müzeyi “tarih ve kültür”, “öğrenme ve kişisel gelişim” ve “maddi kanıt” odaklı olarak algıladıklarını göstermektedir.

Müzeyi tarih ve kültür odaklı olarak tanımlayan katılımcılardan bazılarının görüşleri ise şu şekildedir:

“Müze benim için geçmişimizi anlatan bir yer, bir kurum.” (Ö10)

“Şu an yaşadığımız topraklar üzerinde bizden önce yaşamış uygarlıklardan günümüze kadar gelebilen, görülebilen, ortaya çıkarılabilen ürünlerin bir arada sergilendiği yer.” (Ö8)

“Müze, geçmişteki kişilerin, var olan kişilerin, bireylerin o anki kültürde, o anki yaşantıdaki kullandıkları, kendilerini o an nasıl geliştirdikleri, nasıl pratiğe dönüştürdükleri, hayatı nasıl pratikleştirdiklerini objelere yansıtan yerler diyebilirim.” (Ö9)

Aşağıdaki kod adları ile görüşleri belirtilen katılımcılar ise, müzeye ilişkin maddi kanıt odaklı tanımlar yapmışlardır. Örneğin;

“Geçmişin günümüze taşınan somut örnekleri diye bir tanım yapabilirim.” (Ö1)

“Tarihi eserlerin korunduğu güvenli kurumlar olarak tanımlayabilirim.” (Ö12)

Aşağıdaki kod adları ile görüşleri belirtilen katılımcı sınıf öğretmenleri müzeye ilişkin öğrenme ve kişisel gelişim odaklı tanım yapmışlardır. Örneğin;

“Müze, merakımı besleyen aydınlık bir ortam diyebilirim.” (Ö3)

“İnsanların bilgilenmesini sağlamak için, öğrenmesini sağlamak için bazıları eğlenceli, bazıları daha böyle bilgi verici, bir kısmı işte kazılarla bulunmuş, kazılardan elde edilmiş eski, tarihi bilgileri bizim önümüze seren yerler, kültürel yerler diyebiliriz müze için.” (Ö6)

“Bilim ve sanatın insana aktarıldığı doğal veya yapay alanlar.” (Ö13)

Araştırmada, müze algılarını ortaya çıkarmaya yönelik olarak katılımcılara yöneltilen sorularından bir diğeri de müzenin toplumsal rolüne ilişkindir. Sınıf öğretmenlerinin müzenin toplumsal rollerine ilişkin görüşleri iki tema altında toplanmıştır: “Tarih ve kültür odaklı toplumsal roller” ve “eğitim odaklı toplumsal roller”. Katılımcıların müzenin toplumsal rolleri hakkındaki görüşlerine ilişkin oluşturulan kodlar ve temalar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Müzenin toplumsal rolüne ilişkin kodlar ve temalar

Temalar	Kodlar	f
Tarih ve Kültür Odaklı Toplumsal Roller	Geçmiş	8
	Yaşantı	5
	Kültür	5
	Aktarım	3
	Ders alma/çıkarma	3
	Yansıma	3
	Gelecek	3
	Günümüz	2
	Tarihsel bilinç kazandırma	1
	Gelenekler/Örf-adetler	1
	<b>Toplam</b>	<b>34</b>
Eğitim Odaklı Toplumsal Roller	Bilgilendirme	3
	Teknoloji	2
	Eğitim	1
	Estetik bilinci geliştirme	1
	<b>Toplam</b>	<b>7</b>

Buna göre, katılımcılar müzenin toplumsal rolünü “geçmiş” (8), “yaşantı” (5), “kültür” (5), “aktarım” (3), “ders alma/çıkarma” (3), “yansıma” (3), “gelecek” (3), “günümüz” (2), “tarihsel bilinç kazandırma” (1), “gelenekler/örf-adetler” (1), “bilgilendirme” (3), “teknoloji” (2), “eğitim” (1), “estetik bilinci geliştirme” (1) ile ilişkilendirmişlerdir.

Müzenin toplumsal rolünü tarih ve kültür odaklı olarak açıklayan katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Geçmişten ders alma. Kültürlerini, birikimlerini geleceğe yansıma. Bir şeylerden ders çıkarma.” (Ö2)

“Geçmişle aramızda kopukluk olmaması adına bağ kurmamıza yardımcı oluyor. Geçmişte insanlar bu şekilde yaşıyordu, bunları giyiyordu, bunlarla savaşıyordu, bunları kullandı gibi. İnsanları aslında anlamamıza da yardımcı oluyor.” (Ö12)

“Geçmişten günümüze yaşayışların değişimi diyebilirim. Kültürlerin aktarımı olarak söyleyebilirim.” (Ö13)

Ö3 ve Ö4 ise, müzenin eğitim odaklı toplumsal rolünü şu sözlerle dile getirmiştir:

“Bir kere beslemesi gerekiyor toplumu. Bilgilendirme açısından da öyle. Müzeye giden bir insanla gitmeyen bir insan arasında fark görürüm ben. Görmeliyiz, çünkü aldığı bilgi, öğrendikleri, yaşadıkları iki bireyde de farklıdır. (Ö3)

“İki şekilde söyleyebilirim. Birincisi, topluma geçmişini öğretmek. Topluma tarihsel bilinç kazandırmak. İkincisi ise estetik. Estetik, güzellik bilinci. İnsanların estetik şeyini de geliştirir aynı zamanda, yani toplumun.” (Ö4)

Çalışmada, katılımcıların “Müzeleri nasıl mekânlar olarak tarif edersiniz?” sorusuna ilişkin görüşleri dört tema altında toplanmıştır: “Duyusal içerikli”, “eğitsel içerikli”, “tarih, ve kültürel içerikli” ve “sanat içerikli”. Katılımcıların bu soru hakkındaki görüşlerine ilişkin oluşturulan kodlar ve belirlenen temalar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Müze tariflerine ilişkin kodlar ve temalar

Temalar	Kodlar	f
Duyusal içerikli	Mutlu hissettiren	3
	Huzurlu	2
	Heyecan veren	1
	Hüzün veren	1
	Kasvetli	1
	İyi hissettiren	1
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>
	İlgi çekici	3

Eğitsel içerikli	Merak uyandırıcı	2
	Bilgi veren	1
	Eğitim veren	1
	<b>Toplam</b>	<b>7</b>
Tarihi ve kültürel içerikli	Geçmişle bağ kurulan	3
	Kültürü kapsayan	2
	<b>Toplam</b>	<b>5</b>
Sanat içerikli	Estetik/Sanatsal	2
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>

Katılımcılar müzeleri “mutlu hissettiren” (3), “huzurlu” (2), “heyecan veren” (1), “hüzün veren” (1), “kasvetli” (1), “iyi hissettiren” (1) şeklinde “duyusal içerikli”; “ilgi çekici” (3), “merak uyandırıcı” (2), bilgi veren (1), eğitim veren (1) şeklinde “eğitsel içerikli”; “geçmişle bağ kurulan” (3), “kültürü kapsayan” (2) şeklinde “tarihi ve kültürel içerikli”; “estetik/sanatsal” (2) şeklinde “sanat içerikli” bir mekân olarak tarif etmişlerdir. Bu bulgu, katılımcıların müzeyi çok yönlü mekânlar olarak düşündüklerini göstermiştir.

Çalışmada, aşağıdaki kod adları ile görüşleri belirtilen katılımcılar, müzenin “duyusal içerikli” bir mekân oluşunu şu sözlerle dile getirmişlerdir:

“Kendimi çok iyi hissediyordum orada.” (Ö1)

“Ruhsal doyum yaşadığım yer olarak tanımlarım müzeyi. Orada bir mutlu olurum ben.” (Ö3)

“Huzurlu. Benim zaten müzede en çok sevdiğim şeylerden biride huzurdur.” (Ö4)

“Kasvetli genelde. Bana hüzün veriyor. Hüzün hissediyorum, kapalı müzelere girdiğimde özellikle. Gerçi açık havada da yine aynı şekilde. Oradaki yaşantıların ve yok oluşların verdiği hüznü yaşıyorum ben. Mutlu hissetmiyorum, biraz olumsuz etkileniyorum. Duygusalım, duygusal etkileniyorum müzeleri gezerken.” (Ö8)

“İnsan oraya gittiği zaman sessizlik, sakinlik, orayla nesne ile kendisi arasında kalmak istiyor. Başka şeylerden etkilenmemeli. Oradaki huzur, mutluluk olabilir...” (Ö9)

Çalışmada, aşağıdaki kod adları ile görüşleri belirtilen katılımcılar, müzenin “eğitsel içerikli” bir mekân olmasına ilişkin şunları söylemişlerdir:

“Çekici bence müzeler ilgi çekici görüntüleri dışarıdan baktığımızda. Bir merak duygusunu uyandırıyor.” (Ö5)

“Eğitim veren, böyle bir tarihi tren geçer ya gözünüzün önünden bir zaman şeridi geçer, böyle bir şeride girmişsiniz gibi büyülenerek dolaştığımız mekanlar olarak düşünebiliriz bence.” (Ö7)

“...ilgi çekici bulmuştum. Aydınlatmalarda önemli ortamdaki ya da nesnelere yerleştirilişi, birbirleriyle aralarındaki ilişki. Bunların önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö14)

Aşağıdaki kod adları ile görüşleri belirtilen katılımcılar ise, müzenin “tarihi ve kültürel içerikli” bir mekân oluşuyla ilgili şunları ifade etmiştir:

“Siz o mekânın içerisindeyiz, geçmişle bir bağ kuruyorsunuz. Geçmiş hissediyorsun sonuna kadar.” (SÖ2)

“Kültürel bir yer olduğunu söyleyebilirim. Çoğu zaman geçmişle günümüz arasında bağ kurmamızı sağlayan bir yer belki, bu şekilde söyleyebilirim.” (SÖ6)

“Kültürümüzün korunduğu güvenli alanlar olarak görüyorum. Güvenli buluyorum müzeleri. Güvenli kurumlar olarak görüyorum. Kültürel mirasımın korunduğu, oradaki araç – gereçlerin korunduğu, bakımının – onarımının yapıldığı güvenli kurumlar olarak görüyorum ben müzeleri.” (SÖ12)

Aşağıdaki kod adı ile görüşü belirtilen katılımcı sınıf öğretmeni ise, müzenin “sanat içerikli” bir mekân oluşuyla ilgili şunları ifade etmiştir:

“Tarihi anlatmakla kalmayan, geçmiş yaşatan veya günümüz sanat ritüelini yaşatan anı canlandıran mekanlar.” (SÖ13)

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların müzeyi “tarih ve kültür”, “öğrenme ve kişisel gelişim” ve “maddi kanıt” odaklı olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, katılımcıların müzeyi müzeyle olan ilişkilerine göre

tanımlama eğiliminde olduklarını göstermiştir. İnsanların müzeleri neden ziyaret ettiklerini, orada nasıl hissettiklerini ve bu deneyimden ne anlam çıkardıklarını araştıran Gürel ve Nielsen (2018), müze deneyimlerinin ziyaretçilere tarihi ve/veya kültürel hatırlama ve farkındalık, öğrenme ve kendini geliştirme, somut kanıtlarla karşılaşma, duyuşsal uyarım, merak ve keşif ve daha az düzeyde eğlence ve sosyalleşme sağladığını ortaya çıkarmışlardır. Gürel ve Nielsen'in (2018) ziyaretçilerin müze deneyimlerine ilişkin bu bulgusu, araştırmamıza katılan ilkokul öğretmenlerinin müzeye ilişkin tanım ve tariflerinde kullandıkları unsurlarla (temalarla) paralellik göstermektedir. Buna göre çalışmada, katılımcıların müzeyi tarihsel ve kültürel bir öneme sahip, öğrenmeyi ve kişisel gelişimi destekleyen, tarihsel ve kültürel maddi kanıtları koleksiyonlarında barındıran ve bunları ziyaretçilerine sergileyen bir oluşum olarak algıladıkları görülmüştür. Yani, katılımcılar müzeleri kültür, tarih, sanat ve öğrenme ile ilişkilendirmiş ve tarihi, kültürü, uyarlığı/medeniyeti, eseri/objeyi/ürünü öğrenmeyi, estetiği, sanatı ve merakı müzenin kritik bileşenleri olarak tanımlamışlardır. Bu sonuç, Gürel ve Nielsen'in (2018) araştırma bulgusuyla da örtüşmektedir. Müzeler geçmiş yaşantıları, geçmişte insanların neler yaptıklarını, nelerle ilgilendiklerini, yeme-içme alışkanlıklarını, hangi araç-gereçleri kullandıklarını, toplumların kültürel birikimlerini ve alışkanlıklarını belli bir sistematik dahilinde ziyaretçilerine sergileyen yerlerdir. Nitekim müzeler, doğal varlıkları veya kültürel ve bilimsel değeri olan değerli nesnelere toplayan, koruyan ve sergileyerek toplumun gelişimine katkıda bulunan kurumlardır (Yılmaz, Filiz & Yılmaz, 2013: 979).

Müzeler, geçmiş hakkında birincil kanıtlar sunmalarından ötürü birincil bilgi kaynağı olarak nitelendirilebilirler. Bu yönüyle müzeler, değerli bir bilgi kaynağı olarak görülür ve öğrenme için de önemli ve ciddi bir katalizör olarak değerlendirilir. Nitekim araştırma sonuçları, katılımcıların müzeyi bir eğitim ve öğrenme mekânı olarak algıladıklarını da göstermiştir. Yapılan araştırmalar (Lester, Theakston & Twomey, 2023; Muştaba vd., 2018; Gilbert & Priest, 1997) müzelerin öğrenmeye katkı sağladığına dair bir takım sonuçlar sunmaktadır. Araştırmada katılımcıların müzeleri yaparak yaşayarak, deneyimleyerek ve gözlemleyerek öğrenmenin gerçekleştirildiği mekânlar olarak gördükleri tespit edilmiştir. Müzelerde gerçekleşen öğrenmenin doğası ile sınıf içinde gerçekleşen öğrenmenin doğası birbirinden farklıdır. Müzeler, okullara göre işlevsel öğrenme mekânlarıdır. Müzelerin bu işlevselliği, okul dışı öğrenme ortamlarının doğasından kaynaklanır.

Müze ziyaretleri eğitir, eğlendirir, ilham verir, ziyaretçilerin değer ve anlam dünyalarında bir farkındalık ve farklılık meydana getirir. Ayrıca, ziyaretçilerin geçmişle bir iletişim ve bağ kurmalarına imkân sağlar. Bu iletişim ve bağ, bir yandan ziyaretçilerin müze deneyimlerini ve bu deneyimlerin niteliğini belirler; bir yandan da ziyaretçilerin müze deneyiminden elde ettikleri edininim ve kazanımları günlük yaşama aktarmalarında kritik bir rol oynar. Ziyaretçiler, müze deneyimlerini müzenin tarihsel ve kültürel kimliğiyle bağdaştırarak müzeyi tarihsel ve kültürel bir oluşum olarak algılayabilir ya da müze deneyimlerini öğrenme ile ilişkilendirerek müzeyi bir öğrenme mekânı olarak da anlamlandırabilirler.

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan bir diğeri, katılımcıların müzeleri duyuşsal, eğitsel, sanatsal, tarihi ve kültürel içerikli mekânlar olarak tanımlamalarına ilişkindir. Wang'a (2020: 1) göre müze deneyimi proprioseptif, duyuşsal, entelektüel, estetik ve sosyal katmanları olan çok katmanlı bir yolculuktur. Nitekim müzelerin ziyaretçilerine duyuşsal ve aktif deneyimler yaşattıkları birçok araştırmayla (Yi vd., 2022; Alelis, Bobrowicz & Ang, 2013; Tröndle vd., 2012) da saptanmıştır. Müzeler, ziyaretler vasıtasıyla kişisel gözleme

veya temasa dayanan hislere olanak verirler (Kandemir, 2013: 140). Ayrıca müze, ziyaretçilerine kişisel ve sosyal bir deneyimin yanı sıra sanatsal bir deneyim de sunabilir. Bugün, değişen toplumsal, kültürel ve teknolojik faktörlerin etkisiyle müzenin ziyaretçilerine sunmuş olduğu sanatsal deneyimlerin içeriği ve sınırları da genişlemektedir. Schubert'e (2004; Akt: Kandemir & Uçar, 2015: 24-25) göre müze, zaman içerisinde tamamen akademik amaçları incelemek yerine, müze deneyiminin estetik ve eğitsel yönlerini öne çıkaran yerlere evrilmiştir.

Araştırma sonuçları, katılımcıların ne tür bir müze ziyaretçisi olduklarını keşfetmeye yönelik ipuçları da sunmaktadır. Buna göre, katılımcıların farklı türdeki müzeleri ziyaret etmeleri, müze deneyimlerinin çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Bir müzeyi ziyaret etmek, başlı başına bir deneyimdir. Bu deneyim, bireylerin yaşama bakış açılarını, olayları ve nesnelere anlamlandırma yöntemlerini, bir başka deyişle var olan algılarını dönüştürebilir. Bu bakımdan müze ziyareti, ziyaret edilen müze türüne göre de farklı bir anlam kazanabilir. Örneğin, Tarih Müzesi'ni ziyaret eden bir bireyin toplumsal olayları yorumlaması müzede elde ettiği deneyime bağlı olarak farklılaşabilirken; Bilim Müzesi'ni ziyaret eden bir bireyin doğayı anlamlandırması bilimsel bir zemine oturabilir. Bir çocuğun, Çocuk Müzesi'ni ziyaret ettikten sonra akranlarıyla olan etkileşimi ve kendisine dair farkındalığı gelişebilirken; Sanat Müzesi'ni ziyaret eden bir öğretmenin görsel sanatlar dersine karşı olan motivasyonu artabilir. Bu bakımdan müze ziyaretinin, bireyin elde ettiği deneyimler neticesinde bir anlam kazandığı söylenebilir. Müze ziyaretlerinden ne elde etmek istendiği, olaylara nasıl bakıldığını belirler. Öte yandan, her müzenin bir kimliği, misyonu ve değeri vardır ve ziyaretçisine eğitsel bir fayda sağlar, onların bilişsel ve duyuşsal olarak zenginleşmesine katkı sunar.

Müzeler, doğası gereği deneyimseldirler (Monk, 2013: 64). Müze deneyimleri, ziyaretçiler üzerinde uzun vadeli bir etkiye sahiptir. Bir müze ziyaretinin etkisi, uzun vadeli etkisi nedeniyle benzersizdir (Bamberger ve Tal, 2008: 199). Bir müze ziyaretini benzersiz yapan, müzenin sahip olduğu zengin uyaranlar ve ziyaretçilerine bu uyaranlar aracılığıyla sunmuş olduğu çoklu öğrenme deneyimleridir. Araştırma sonuçları, katılımcıların 11'inin müzeye ilk kez çocukluk yıllarında gittiklerini, 3'ünün ise yaşamlarındaki ilk müze ziyaretini "yetişkinlik" dönemlerinde gerçekleştirdiklerini ve müzelere eğitim ve gezi amacıyla gittiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, katılımcıların çoğunluğunun küçük yaşlardan itibaren müzelerle temas halinde olduğunu göstermektedir. Çocukluk döneminde yapılan müze ziyaretleri, çocukların öğrenme çıktılarının kalıcılığını etkileyebilir. Piscitelli ve Anderson'un (2001) çalışmasında ortaya çıkan bulgu, müzede bazı sergilerin çocukların öğrenme çıktıları üzerinde kalıcı bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Çocukluk dönemindeki müze deneyimleri, çocukların öğrenme süreçlerini geliştirici ve destekleyici bir etkiye sahiptir; çocukların deneyimlerinde ve hafızalarında önemli rol oynar. Örneğin, Anderson vd'nin (2002) çocukların müze deneyimlerini ve öğrenme süreçlerini inceledikleri çalışmasında ulaştığı bulgu, çocukların kendi doğalarına özgü akılda kalıcı müze deneyimlerine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Müzeler çocuk ziyaretçilerinin duyuşsal öğrenmelerine de katkı sağlamaktadır. Bazı araştırmalar (Luke, Brenkert & Rivera, 2022; Luke vd., 2019) müzelerin çocukların sosyal duyuşsal öğrenmelerini geliştirmeleri ve akranlarıyla etkileşim kurmaları için fırsatlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Müzeler, ziyaretçilere matematik, sanat ve sosyal bilimlerin çeşitli kavramlarını keşfetmeleri için benzersiz fırsatlar sunarak öğrenmeyi yönlendirirler (Andre, Durksen & Volman, 2017; Hod-Shemer & Sher, 2021).

Araştırmada, katılımcıların müzeyi “sınıfça”, “ailece”, “arkadaşlarla birlikte” ve “bireysel” olarak ziyaret ettikleri de saptanmıştır. Jensen’in (1994) araştırma sonucunda da çocukların çoğunun aileleri ve arkadaşlarıyla birlikte müzeleri ziyaret etmeyi tercih ettikleri tespit etmiştir. Bu sonuç, katılımcıların müzeleri etkileşim kurulan sosyal bir mekân olarak düşündüklerini göstermektedir. Müze ziyareti esnasında yapılan sohbetler, kurulan diyaloglar, elde edilen ortak öğrenme deneyimleri insanların müzeler aracılığıyla sosyalleşmesini ve birbirleriyle etkileşim kurmasını sağlayabilir. Bireyler müze ziyaretlerinde sınıfıyla, ailesiyle ya da arkadaşlarıyla birlikte keyifli ve eğlenceli bir müze deneyimi yaşayabilirler. Müze deneyimi, sosyal bir deneyimin (Coffee, 2007) yanı sıra kişisel bir deneyimi de içerir. Çünkü müzelerde geçirilen zaman özünde kişisel bir deneyimdir ve kişiye eğitici bir fayda sağlar. Müzenin ziyaretçilerine sunduğu kişisel deneyimler, kişiye eğitici bir katkı sağlamanın yanı sıra kişinin zihinsel olarak üretimde bulunmasına yardımcı olabilir. Zihinsel üretim, kişinin yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirmesi demektir. Kişinin yaşadığı müze deneyimleri, zihinsel üretim sürecini yeniden anlamlandırmasına ve yorumlamasına yol açabilir. Ki bu, müze deneyiminin içsel bir deneyim olduğunun açık kanıtıdır. Müze deneyimleri, kişisel anlamlandırma süreçlerini ve ürünlerini içerir (Chang, 2006: 184).

## ÖNERİLER

Öğrencilerin sınıf dışı öğrenme fırsatlarından tam olarak yararlanabilmeleri için bu fikri anlamaları önemlidir. Bununla birlikte öğrencilerin sınıf ve okul dışındaki etkinliklere katılımı, öğrencilerin sınıf içi-okul içi derslerde geçirdikleri zamanın daha verimli hâle getirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Bugün, çocukların öğrenme deneyimlerinde müzeler giderek daha önemli hâle gelmektedir. Çocukların müzelere olan erişimi, yaşayacakları müze deneyimlerinin öğrenme çıktıları üzerindeki kalıcı etkisi bakımından önem arz eder. Temel eğitim çağındaki çocukların öğrenmelerinde birincil kaynak olarak görülen ya da en etkili figür olarak nitelenen ve ayrıca müzelerin eğitim ve deneyim yaratma ve teşvik etme misyonuna hizmet etmedeki kilit aktörler olan ilkökul öğretmenlerinin müze algıları ile müzeye yönelik farkındalık durumları bu bağlamda önem taşır. Bu bağlamda öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenmenin sınıfla ya da okulla sınırlı olmadığını fark etmeleri gerekir. İçinde bulunduğumuz çağda öğrenme, sınıfların ve okulların sınırları ötesine taşınmıştır. Dolayısıyla öğretmenler ve öğrenciler kendilerini yalnızca okul içi öğrenmelerle sınırlamamalıdır. Müzelerin ilkökul düzeyinde okul içi öğrenme uygulamalarına sistematik bir şekilde dahil edilmesi için sınıf öğretmenlerinin müzelerle dair bilgi birikimlerinin artırılması ve genişletilmesi gerekmektedir. Bunun için Milli Eğitim Müdürlükleri koordinatörlüğünde okul müdürlükleri tarafından sınıf öğretmenlerinin yerinde müze deneyimleri yaşamaları sağlanabilir ve müze küratörleri tarafından sınıf öğretmenlerine müzelerde eğitimler verilebilir. Yine, müzelerde sınıf öğretmenleri için atölye çalışmaları düzenlenebilir.

Müzelerin, ziyaretçilerin ihtiyaç ve ilgilerine cevap vermesi ve “bir şeyle ilgili olmaktan birileri için olmaya” dönüşmesi önemlidir (Weil, 1999: 229). Weil’in bu ifadesinden de anlaşıldığı üzere, günümüzde müzeler bireye vurgu yapmaktadır. Bugünün dünyasında müzeler, koleksiyonlarının ötesinde bir anlam taşımaktadırlar. Nesne odaklı olmaktan daha çok, sanatsal becerilerinin, bilişsel becerilerinin, sosyal becerilerinin, duyuşsal becerilerinin gelişimini destekleyen müzeler, bu bakımdan insan yaşamının sürekli bir parçası hâline dönüşmüş durumdadırlar. Müzenin bu dönüşümünün sınıf öğretmenlerince fark edilmesi oldukça önemlidir.

Ayrıca, bundan sonraki araştırmacıların çalışmalarını Türkiye’deki ilkökul öğretmenlerinin ve öğrencilerinin müze deneyimlerine yoğunlaştırmaları önerilmektedir. Ayrıca, hem ilkökul öğrencilerinin hem de ilkökul öğretmenlerinin çeşitli müze türlerindeki deneyimlerine yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu da düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Alelis, G., Bobrowicz, A., & Ang, C. S. (2013). Exhibiting emotion: Capturing visitors’ emotional responses to museum artefacts. *Lecture Notes in Computer Science*, 47, 429-438.
- Ali, M. S., Akhtar, N., & Arshad, M. (2019). Investigating the Impact of Field Trips on Secondary School Students’ Attitude to Learning of Sciences. *Global Social Sciences Review*, 4(4), 93-98. [http://dx.doi.org/10.31703/gssr.2019\(IV-IV\).13](http://dx.doi.org/10.31703/gssr.2019(IV-IV).13)
- Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., & Tayler, C. (2002). Children’s museum experiences: Identifying powerful mediators of learning. *Curator The Museum Journal*, 45(3), 1-22. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2151-6952.2002.tb00057.x>
- American Association Museums. (2008). Excellence and equity: Education and the public dimension of museums, a report from the american association of museums. Erişim adresi: <http://ww2.aam-us.org/docs/default-source/resource-library/excellence-and-equity.pdf>.
- Andre, L., Durksen, T., & Volman, M. L. (2017). Museums as avenues of learning for children: A decade of research. *Learning Environments Research*, 20(1), 47-76. 10.1007/s10984-016-9222-9
- Bamberger, Y. & Tal, T. (2008). An experience for the lifelong journey: The long-term effect of a class visit to a science center. *Visitor Studies*, 11(2), 198-212. <https://doi.org/10.1080/10645570802355760>
- Bodur, Z. & Yıldırım, M. (2018). Sınıf dışı etkinliklerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 125-140. <https://doi.org/10.15285/maruaabd.271564>
- Chang, E. (2006). Interactive experiences and contextual learning in museum. *Studies in Art Education*, 47(2), 170-186. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650492>
- Ciolfi, L. & Bannon, L. J. (2002). Designing interactive museum exhibits: Enhancing visitor curiosity through augmented artefacts. *Eleventh European Conference on Cognitive Ergonomics*, Catania (Italy).
- Coffee, K. (2007). Audience research and the museum experience as social practice. *Museum Management and Curatorship*, 22(4), 377-389.
- Chen, C.-L., & Tsai, C.-G. (2015). The influence of background music on the visitor museum experience: A case study of the Laiho Memorial Museum, Taiwan. *Visitor Studies*, 18(2), 183-195. <https://doi.org/10.1080/10645578.2015.1079098A>
- Cotter, K. N., Fekete, A., & Silvia, P. J. (2022). Why do people visit art museums? Examining visitor motivations and visit outcomes. *Empirical Studies of the Arts*, 40(2), 275-295. <https://doi.org/10.1177/02762374211011740>
- Dillenburg, E. (2011). What, if anything, is a museum?. *Exhibitionist*, 30(1), 8-13.
- Dockett, S., Main, S. & Kelly, L. (2011). Consulting young children: Experiences from a museum. *Visitor Studies*, 14(1), 13-33. <https://doi.org/10.1080/10645578.2011.557626>
- Duh, M. (2015). The function of museum pedagogy in the development of artistic appreciation. *Journal of Elementary Education*, 8(4), 87-101.
- Dyson, A. & Kerr, K. (2014). Out of school time activities and extended services in England: A remarkable experiment. *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 76-94. 10.25656/01:9688
- Emmons, K. M. (1997). Perceptions of the environment while exploring the outdoors: A case study in Belize. *Environmental Educational Research*, 3(3), 327-344. <https://doi.org/10.1080/1350462970030306>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from Museums : Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

- Gilbert, J., & Priest, M. (1997). Models and discourse: A primary school science class visit to a museum. *Science Education*, 81(6), 749-762.
- Gioftsalı, K. (2005). *Families visiting museums as communities of learners: A Greek case study* (Unpublished Doctorate Thesis). University of Leicester.
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş*. Anı Yayıncılık.
- Gofman, A., Moskowitz, H. R., & Mets, T. (2011). Marketing museums and exhibitions: What drives the interest of young people. *Journal of Hospitality Marketing and Management*, 20(6), 601-618. DOI: <https://doi.org/10.1080/19368623.2011.577696>
- Görecek Baybars, M. & Çil, M. (2021). Use of portable planetariums in teaching of astronomy: An activity example. *Science Activities*, 58(2), 43-51, <https://doi.org/10.1080/00368121.2021.1906200>
- Gray, D., & Chadwick, A. (2001). Museums: Using keyworkers to deliver lifelong learning. *International Review of Education*, 47(5), 427-441. <https://doi.org/10.1023/A:1012228714243>
- Gürel, E. (2023). Exploring omnivores and univores in art museums. *Journal of Hospitality and Tourism and Management*, 55, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2023.03.010>
- Gürel, E. & Nielsen, A. (2019). Art museum visitor segments: Evidence from Italy on omnivores and highbrow univores. *International Journal of Arts Management*, 21(2), 55-69.
- Hein, G. E. (2010). John Dewey and museum education. *Curator the Museum Journal*, 47(4), 413-427. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2004.tb00136.x>
- Herron, A. & Jamieson, A. (2020). Grandfathers at Melbourne museum: Shining a spotlight on overlooked museum visitors. *Visitor Studies*, 23(2), 101-119. [doi.org/10.1080/10645578.2020.1772616](https://doi.org/10.1080/10645578.2020.1772616).
- Hod-Shemer, O., & Sher, E. (2021). Kindergarten children's perceptions of the museum experience "It is fun there. If you go, you will learn new things". *International Research in Early Childhood Education*, 11(3), 41-55. <http://dx.doi.org/10.26180/19144538.v1>
- Hofferth, S. L., & Sandberg, J. F. (2001). How American children spend their time. *Journal of Marriage and Family*, 63, 295-308. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00295.x>
- Hooper-Greenhill, E., & Moussouri, T. (2000). *Researching learning in museums and galleries 1990-1999: A bibliographic review*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries.
- ICOM. (2022). Haziran 29, 2023 tarihinde <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>
- İlıcak Aydınalp, G. (2019). *Müze iletişimi*. Akademik Kitaplar.
- İlhan Ç., A., Artar, M., Okvuran, A. & Karadeniz, C. (2011). *Müze Eğitimi Modülü (Müze Eğitimi Akran Kitabı, Yetişkin Kitabı, Etkinlik Kitabı, Kars Kitabı, Erzurum Kitabı)*. Yorum Matbaacılık.
- Jensen, N. (1994). Children's perceptions of their museum experiences: A contextual perspective, children's environments. *Children's Environments*, 11(4), 300-324.
- Kahlke, R. M. (2014). Generic qualitative approaches: Pitfalls and benefits of methodological mixology. *International Journal of Qualitative Methods*, 13(1), 37-52. <https://doi.org/10.1177/160940691401300119>
- Kandemir, Ö. (2013). *Kültürel miras kapsamındaki yapıların çağdaş yaklaşımlarla müze işlevine adaptasyonları: "yeni" mekânsal deneyimler* (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Kandemir, Ö. & Uçar, Ö. (2015). Değişen müze kavramı ve çağdaş müze mekanlarının oluşturulmasına yönelik tasarım girdileri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 5(2), 17-47. <https://doi.org/10.20488/austd.01850>
- Karakaya-Akçadağ, Ç. & Çobanoğlu, E. O. (2018). "İnsan ve Çevre" ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Kingery, J. N., Gaskell, M. E., Toner, S. R., Rice, S. E., Gray, M. L., Milligan, J. A., & Milmoie, M. H. (2018). Active learning in a child psychology course: Observing play behavior at a children's museum. *Psychology Learning & Teaching*, 17(2), 209-218. <https://doi.org/10.1177/1475725718762732>



- Kristinsdóttir, A. (2017). Toward sustainable museum education practices: Confronting challenges and uncertainties. *Museum and Management and Curatorship*, 32(5), 424-439. <http://dx.doi.org/10.1080/09647775.2016.1250104>
- Latham, K. F. (2013). Numinous experiences with museum objects. *Visitor Studies*, 16(1), 3-20. 10.1080/10645578.2013.767728
- Lester, N., Theakston, A., & Twomey, K. E. (2023). The role of the natural history museum in promoting word learning for young children. *Infant and Child Development*, 32(2), 1-17, DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.2400>
- Lewin A. W. (1989). Children's museums: A structure for family learning. *Marriage & Family Review*, 13, 51-73. [https://doi.org/10.1300/J002v13n03\\_04](https://doi.org/10.1300/J002v13n03_04)
- Luke, J. J., Brenkert, S., & Rivera, N. (2022). Preschoolers' social emotional learning in children's museums and community playground. *Journal of Early Childhood Research*, 20(2), 229-241. <https://doi.org/10.1177/1476718X211059913>
- Luke, J. J., Tomczuk, E. D., Foutz, S., Rivera, N., Brahms, L., Nelson, K., & Mckenney, K. (2019). What caregivers observe about their children's learning during a visit to the children's museum. *Journal of Museum Education*, 44(4), 427-438. <https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1672136>
- Maria, T. & Lemy, D. M. (2018). The local tourist interest on museum: A study in Bandung, West Java. 2nd International Conference on tourism, gastronomy, and tourist destination (ICTGTD 2018). *Advances in economics, business and management research (AEBMR)* (pp. 332-343). Jakarta: Atlantis Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Metin, M. & Bozdoğan, A. E. (2020). Fen bilimleri dersi kapsamında planetaryuma düzenlenen bir gezinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, ilgi ve motivasyonuna etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 240-260. 10.30855/gjes.2020.06.02.004
- Mirghadr, L., Farsani, N. T., Shafiei, Z., & Hekmat, M. (2018). Identification of key components of visitor education in a museum. *Museum Management and Curatorship*, 33(3), 223-234. 10.1080/09647775.2018.1466192
- Monk, D. F. (2013). John Dewey and adult learning in museums. *Adult Learning*, 24(2), 63-71. 10.1177/1045159513477842
- Neher-Asylbekov, S. & Wagner, I. (2023). Effects of out-of-school STEM learning environments on student interest: A critical systematic literature review. *Journal for STEM Education Research*, 6(1), 1-44. <https://doi.org/10.1007/s41979-022-00080-8>
- Nelson, A. G., & Cohn, S. (2015). Data Collection methods for evaluating museum programs and exhibitions. *Journal of Museum Education*, 40(1), 27-36. <https://doi.org/10.1080/10598650.2015.11510830>
- Ogelman, H. G. (2012). Teaching preschool children about nature: A project to provide soil education for children in Turkey. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 177-185. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0510-4>
- Özturan, Y. (2020). Mobil kültürel miras eğitimi: Gezici müze - müzebüs. *Çocuklar (0 - 18) İçin Kültürel Miras Çalışmaları Çalıştayı* (s. 126-152). Vehbi Koç Ankara Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Packer, J. (2008). Beyond learning: Exploring visitors' perceptions of the value and benefits of museum experiences. *Curator The Museum Journal*, 51(1), 33-54. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2008.tb00293.x>
- Pasquariello, G. & Maggi, O. (2003). Museums. In: Mandrioli, P., Caneva, G., Sabbioni, C. (Eds), *Cultural heritage and aerobiology* (pp. 195-206). Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-0185-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-017-0185-3_8)
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Pavlou, V. (2012). The educational potential of museum websites: building an instrument for assessing pre-service teachers' views. *Museum Management and Curatorship*, 27(3), 291-309. DOI: 10.1080/09647775.2012.701998

- Pekarik, A. J., Doering, Z. D. & Karns, D. A. (1999). Exploring satisfying experiences in museums. *Curator The Museum Journal*, 42(2), 152-173. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1999.tb01137.x>
- Piscitelli, B. & Anderson, D. (2001). Young children's perspectives of museum settings and experiences. *Museum Management and Curatorship*, 19(3), 269-282. [http://dx.doi.org/10.1016/S0260-4779\(01\)00018-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0260-4779(01)00018-8)
- Puchner, L., Rapoport, R., & Gaskins, S. (2001). Learning in children's museums: Is it really happening? *Curator: The Museum Journal*, 44(3), 237-259. [10.1111/j.2151-6952.2001.tb01164.x](https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2001.tb01164.x)
- Rennie, L. J. & Johnston, D. J. (2004). The nature of learning and its implications for research on learning from museums. *Science Education*, 88(S1), S4-S16. <https://doi.org/10.1002/sce.20017>
- Rix, C. & McSorley, J. (1999). An investigation into the role that school-based interactive science centres may play in the education of primary-aged children. *International Journal of Science Education*, 21(6), 577-593. <https://doi.org/10.1080/095006999290453>
- Sandlin, J. A., Schultz, B. D., & Burdick, J. (2010). *Handbook of public pedagogy: Education and Learning Beyond Schooling*. Routledge.
- Schep, M., van Boxtel, C., & Noordegraaf, J. (2018). Competent museum guides: Defining competencies for use in art and history museums. *Museum Management and Curatorship*, 33(1), 2-24. <https://doi.org/10.1080/09647775.2017.1387590>
- Screven, C. (1986) Exhibitions and information centers: Some principles and approaches. *Curator The Museum Journal*, 29(2), 109-137. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1986.tb01433.x>
- Seidman, I. (2006). *A guide for researchers in education and the social sciences*. Newyork and London: Teachers College.
- Shaby, N., Ben-Zvi Assaraf, O., & Pillemer Koch, N. (2023). Students' interactions during laboratory group activity in a science museum. *International Journal of Science and Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10404-8>
- Storksdieck, M., Falk, J. H., & Witgert, N. (2006). *Why they came and how they benefited: Results of 52 in-depth interviews conducted 18 months after a science center visit*. Proceedings of the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching, San Francisco, California.
- Taşkesen, O., Naldan, F., & Güler, E. (2017). Investigating the museum and art interests of the students in fine arts and anatolian high schools. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 3(2), 1-14.
- Tröndle, M., Winthzerith, S., Wäspe, R., & Tschacher, W. (2012). A museum for the twenty-first century: The influence of 'sociality' on art reception in museum space. *Museum Management and Curatorship*, 27(5), 461-486. <https://doi.org/10.1080/09647775.2012.737615>
- Urpí, C., Reperaz, C., & Echarri, F. (2022). Measuring the Rothko experience in school visitors to modern art museums. *The Journal of Educational Research*, 115(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/00220671.2022.2074950>
- Wang, S. (2020). Museum as a sensory space: A discussion of communication effect of multi-senses in Taizhou Museum. *Sustainability*, 12(7), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su12073061>
- Yates, E., Szenasi, J., Smedley, A., Glynn, K., & Hemmings, M. (2022). Children as experiencers: Increasing engagement, participation and inclusion for young children in the museum. *Childhood*, 29(1), 58-74.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Filiz, N., & Yılmaz, A. (2013). Learning social studies via objects in museums: investigation into Turkish elementary school students' lived experiences. *British Educational Research Journal*, 39(6), 979-1001. <https://doi.org/10.1002/berj.3018>
- Yi, T., Lee, H.-y., Yum, J., & Lee, J.-H. (2022). The influence of visitor-based social contextual information on visitors' museum experience. *PLoS ONE*, 17(5), 1-25. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266856>

### Extended Abstract

In the contemporary educational landscape, many school systems globally have transcended the traditional classroom boundaries, embracing the benefits of hands-on training and field trips. This approach has led to the utilization of various real-world environments such as factories, offices, museums, and theaters as vibrant learning spaces. This shift is driven by the increasing emphasis on student-centered and experiential learning methodologies, acknowledging the considerable time children spend engaging in informal learning activities. Museums, as pivotal out-of-school learning environments, serve as rich repositories of knowledge and experiential learning. This study specifically investigates primary school teachers' perceptions of museums, underpinned by two principal rationales. Firstly, primary school teachers play a critical role in facilitating the foundational learning and experiential development of children. Secondly, the interplay between teachers' and students' emotions, thoughts, behaviors, and perceptions significantly influences the educational process. Despite its importance, the exploration of teachers' perceptions of museums has not been extensively addressed in theoretical discourse and empirical research. Yet, understanding these perceptions is crucial not only for academic purposes but also for its social implications. This study seeks to answer how primary school teachers perceive and conceptualize museums and what mental models of museums they hold. Adopting a qualitative research model, the study emphasizes understanding individuals' constructed meanings and the significance they attribute to their experiences. The research was conducted with 14 classroom teachers from official primary schools in the central districts of Mersin province—Akdeniz, Mezitli, Toroslar, and Yenişehir—during the 2022-2023 academic year. The criterion sampling method was employed for participant selection, with criteria including a minimum of five years of teaching experience, current employment as a primary school teacher in Mersin's central districts, and previous museum visits in a professional capacity. Data collection was performed through semi-structured interviews, a common technique in qualitative research for its flexibility and depth. Data analysis involved hierarchical coding using a systematic approach of codes, categories, and themes, ensuring alignment with the research questions. To enhance the study's validity, detailed explanations of the data collection and analysis processes were provided, and the interview form was refined based on expert feedback to ensure internal validity. Participant confirmation was sought to guarantee credibility, with participants reviewing a summary of the findings for accuracy verification. The research revealed that teachers perceive museums as centers focused on "history and culture," "learning and personal development," and as custodians of "material evidence." Museums are seen as multisensory spaces that offer educational, artistic, historical, and cultural experiences, enriching individual, social, and artistic development. The findings highlight that teachers' definitions of museums are influenced by their personal interactions with these institutions, indicating that primary school teachers understand museums in three distinct contexts. This underscores the variability in teachers' perceptions of museums, providing empirical evidence of the diverse ways in which museums are conceptualized and valued in the context of education.

