

ORDU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ORDU UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION FACULTY

VOLUME: 2 • ISSUE: 2 • YEAR: 2025



Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Ordu University Journal of Education Faculty

DERGİ KURULLARI

Dergi Sahibi

Prof. Dr. İlker Aydın, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Hasan Hüseyin Mutlu, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Editör Yardımcısı

Dr. Öğr. Üyesi Emrah Akman, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Alan Editörleri

Prof. Dr. Erol Taş, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Meral Cansız Aktaş, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şenol Sezer, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Erhan Yaylak, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hasan Hüseyin Mutlu, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pınar Kanık Uysal, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sanem Tabak, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şule Baştemur, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Emrah Akman, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Emrullah Yasin Çiftçi, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer Altun, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Saniye Nur Ergen, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Konaş Azaklı, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Bilim Kurulu

Dr. Asiye Şengül Avşar, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşe Esra Aslan, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye
Dr. Betül Yılmaz Atman, Ege Üniversitesi, Türkiye
Dr. Duncan White, Joanna Madalinska, Michalak University of Warsaw, Poland
Dr. Dženana Bračković, International University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina
Dr. Ebru Doğruöz, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erkan Yeşiltaş, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gamze Kaplan, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gamze Korbek, University of Hradec Králové, Czechia
Dr. Güven Özdem, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Huzeyfe Bilge, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hülya Yıldızlı, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa, Türkiye
Dr. Kutlay Yağmur, Tilburg University, Holland
Dr. Mehmet Ali Akıncı, Université de Rouen Normandie, France
Dr. Partov İzadi, University of Lapland, Finland
Dr. Semra Uçar, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tolga Aktürk, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Son Okuyucular

Arş. Gör. Hacı Mehmet Yeşiltaş, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Hayrunnisa Ayyıldız, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Meral Çelikoğlu, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Sena Kılıç, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Tuğçe Canpolat, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Aycan Kaşık, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. İrem Çelik, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Sekreteryä

Arş. Gör. Ceren Hatipoğlu, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Muhammed Eren Uygur, Ordu Üniversitesi, Türkiye

2(2), 2025**İÇİNDEKİLER**

Üstbilişin Gelişimsel Seyri: Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı Bağlamında Bir İnceleme <i>Derleme Makalesi</i>	84
Türkiye'de Veri Okuryazarlığı Hakkında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi <i>Araştırma Makalesi</i>	97
Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe C1 Ders Kitabının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi <i>Araştırma Makalesi</i>	112
İş Doyumu Üzerine: Teorik Bir Çerçeve ve Eğitim Örgütleri İçin Çıkarımlar <i>Derleme Makalesi</i>	125
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Sırası Alma Durumlarının İncelenmesi <i>Araştırma Makalesi</i>	145
Küçük Yaşta Büyük Etkiler: Dijital Bağımlılığın Okuma Davranışlarına Etkisi <i>Araştırma Makalesi</i>	165

Üstbilişin Gelişimsel Seyri: Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı Bağlamında Bir İnceleme

Alem Tüküç¹

¹ Alem Tüküç, Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye, tukucalem@gmail.com, ORCID: 0009-0006-6921-6733

ÖZET

Bu çalışma, bireylerin üstbilişsel becerilerinin gelişimini Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde dönemsel olarak incelemektedir. Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesi, izlemesi, değerlendirmesi ve gerektiğinde düzenleyebilmesi anlamına gelmektedir. Özellikle 21. yüzyılda öğrenmenin yaşam boyu bir süreç haline gelmesi, bireylerin öğrenmeyi öğrenme becerilerinin önemini artırmıştır. Piaget'nin duyuşal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler olmak üzere dört evreden oluşan gelişimsel modeli, bireylerin bilişsel yapılarını nasıl oluşturduklarını açıklarken bu model, üstbilişin yaşa ve gelişim düzeyine bağlı olarak nasıl şekillendiğini de anlamaya olanak tanımaktadır. Çalışmada, literatürdeki güncel bulgular doğrultusunda, üstbilişin yalnızca ergenlik döneminden itibaren değil, erken çocukluk döneminden itibaren sosyal etkileşim, oyun ve öğretimsel stratejiler yoluyla desteklenebileceği gösterilmiştir. Her döneme özgü olarak önerilen uygulamalar sayesinde bireylerin düşünme süreçlerini daha etkili yönetebildikleri vurgulanmıştır. Özellikle yansıtıcı konuşmalar, düşünme günlükleri, öz değerlendirme etkinlikleri ve yapı iskelesi destekli rehberlik gibi stratejilerin, üstbilişsel gelişimi destekleyici etkisine dikkat çekilmiştir. Sonuç olarak, üstbilişsel farkındalık ve düzenleme becerileri, bireyin hem akademik başarısını hem de yaşam boyu öğrenme kapasitesini artırmakta; bu nedenle eğitim süreçlerinde gelişimsel dönemlere uygun pedagojik yaklaşımlar kaçınılmaz hale gelmektedir.

ANAHTAR KELİMELER

Üstbiliş, Bilişsel Gelişim, Piaget Kuramı

Giriş

21. yüzyılda hızla değişen teknoloji, sosyal ve ekonomik koşullar, yaşam boyu öğrenme kavramını ön plana çıkarmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, kişinin bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi kullanma sürecinin yaşamın her anına yayılan sürekli bir öğrenme sürecidir. Bu kavramın asıl amaçlarından biri, öğrenmeyi yaşam felsefesi haline getirmektir. Değişime uyum sağlamayı kolaylaştıracak bu becerinin gelişmesi için bireyin, öğrenme süreçlerini nasıl yönettiğini ve öğrenme sürecinde nasıl daha etkili olduğunu anlaması gereklilik haline gelmiştir (Öz, 2020). Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, bizi üstbiliş kavramına taşımaktadır. En yalın haliyle üstbiliş, öğrenmeyi öğrenme becerisi olarak açıklanabilir. Eğitimde üstbilişin geliştirilmesi, kişinin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek, akademik başarılarını artırmak, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek açısından büyük önem taşımaktadır (Kalemkuş, 2021; Mayer, 1998). Eğitimde bireylerin bilinçli olması ile üstbiliş kavramı ve bu kavram üzerine yapılan çalışmalar daha hızlı ve anlamlı bir yol izlemeye başlamıştır (Özsoy, 2008).

Kişinin üstbiliş becerileri, öğrenme stratejilerini planlama, izleme ve değerlendirme yeteneklerini yanı sıra yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir (Öz, 2020). Bu durum, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramıyla doğrudan ilişkilidir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, gelişim aşamalarında bilgiyi nasıl oluşturduklarını açıklamaktadır. Bireylerin, var olan şemaları (yaşanmışlıklar, çevre ile etkileşimler vb.) ile edindikleri bilgiler arasında yeni şemalar kurmaları üzerine kurulmuş bir kuramdır. Piaget, bu bilişsel gelişimin herkeste aynı

şekilde ilerleyen bir yapı içerisinde olduğunu belirtir. Ayrıca her evrede bireylerin farklı bilişsel beceriler geliştirdiğini vurgulamaktadır (Nicolopoulou, 2004). Literatürde bu becerilerin gelişimi, genellikle soyut düşünme kapasitesinin geliştiği ergenlik dönemine odaklanılarak ele alınmıştır. Bu durum, erken çocukluk ve ilkökul dönemlerine yönelik üstbiliş gelişiminin göz ardı edilmesine neden olmuştur. Oysa güncel araştırmalar, üstbilişsel farkındalığın çok daha erken yaşlarda ortaya çıktığını ve çevresel faktörler ile öğretimsel stratejiler yoluyla desteklenebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, bireylerin üstbilişsel becerilerinin gelişiminin yalnızca yaşa değil, pedagojik müdahalelere ve sosyal etkileşime bağlı olduğu yönünde giderek artan bir görüş birliği oluşmaktadır.

Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmak amacıyla, Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerini temel alarak, her bir gelişim evresinde üstbilişin nasıl geliştiğini incelemeyi ve bu gelişime yönelik öğretimsel stratejileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece, üstbilişin yalnızca soyut işlemler döneminde değil, erken dönemlerden itibaren nasıl desteklenebileceği gelişimsel bir bakış açısıyla ele alınacaktır.

Üstbiliş

Üstbiliş kavramı, ilk kez 1976 yılında Flavell tarafından "üstbellek" terimiyle literatüre kazandırılmış ve daha sonra Flavell (1979) tarafından geliştirilen kuramla birlikte "üstbiliş" olarak tanımlanmıştır (Özsoy, 2008). Flavell (1979), üstbilişi temelde iki başlık altında açıklamaktadır. Bunlardan ilki, üstbilişsel bilgi (metacognitive knowledge), bireyin kendi bilişsel süreçleri, stratejileri ve görevleri hakkında ne düşündüğünü ne bildiğini ya da bilmediğini ve karşılaştığı durumlarda hangi stratejileri kullanabileceğini bilmesidir. İkincisi ise bilişsel denetim ve düzenleme (cognitive monitoring) ise bireyin düşünme sürecini izlemesi, değerlendirmesi ve gerek duyulduğunda bu sürece müdahale ederek düzenlemesidir. Özsoy (2008), üstbilişin kavramsallaştırılması ve bu alandaki araştırmalar sayesinde eğitimde bilinçli bireyler yetiştirme çabalarının daha anlamlı bir şekilde ilerlediğini belirtmektedir. Brown'a (1987) göre üstbiliş, bireyin ne bildiğini ne bilmediğini ve öğrenme sürecinde hangi stratejileri kullanması gerektiğini fark etmesini sağlar. Bu yönüyle üstbiliş, hem 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkıda bulunur hem de öğrenmenin daha etkili hale gelmesini sağlar (Schraw ve Moshman, 1995).

Literatürden de anlaşılacağı üzere üstbiliş geliştirilebilir bir beceridir ve bu gelişim için farklı stratejiler önerilmektedir. Kişinin öğrenme biçiminin farkında olması, öğrenmenin en etkili yollarından biridir. Bu bağlamda Blakey ve Spence (1990), üstbiliş gelişimi için bireyin neyi bilip neyi bilmediğini bilinçli bir şekilde tanımlamasını; ben ne düşünüyorum, neden bu stratejiyi kullandım? gibi sorularla düşünme kelime dağarcığını geliştirmesini; öğrenme sürecindeki eylemleri analiz edebilmek amacıyla öğrenme veya düşünme günlüğü tutmasını; öğrenme sürecine ilişkin zaman tahmini yapmasını, gerekli materyalleri belirlemesini ve etkinlik planlaması yapmasını; sürece yansıtıcı bir bakış açısıyla yaklaşmasını; kontrol listeleri ve benzeri etkinliklerle öz değerlendirme yapmasını önermektedir. Bu stratejilerin uygulanması sonucunda öğrencilerde öz düzenleme, akademik başarı ve düşünmeyi öğrenme gibi becerilerin gelişeceği vurgulanmaktadır (Blakey ve Spence, 1990). Bu bilgiler doğrultusunda, üstbiliş farkındalığının yalnızca akademik başarıya katkı sağlamaz. Aynı zamanda bireyin yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimine destek olur. Bu nedenle, gelişimsel özellikler temelinde değerlendirilmelidir.

Piaget'in Kuramı

Bilişsel gelişim, bireyin dünyayı algılaması ve çevresiyle sağlıklı bir uyum kurması açısından kritik bir rol oynamaktadır. Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, bireylerin zihinsel yapılarını nasıl oluşturduklarını ve geliştirdiklerini anlamak adına kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Eroğlu, 2023). Piaget, bireyin çevresiyle etkileşimleri sonucunda bilgi yapılarını değiştirdiğini ve bu yapıları "şema" olarak belirtmektedir (Senemoğlu, 2018). Reflekslerle başlayan bilişsel süreç, bireyin zamanla yeni nesnelere anlam yüklemesiyle devam eder (Yıldırım, 2016). Şemalar, bireyin çevresini anlamlandırmak için oluşturduğu zihinsel yapılardır. Yeni bilgilerle karşılaşıldığında birey, ya mevcut şemaları değiştirerek (uyumsama) ya da yeni bilgiyi

mevcut şemalarla açıklamaya çalışarak (özümseme) zihinsel bir yapı oluşturur (Eroğlu, 2023). Bu iki süreç arasındaki dengeyi sağlama çabası “dengeleme” olarak adlandırılır. Dengeleme, bilişsel gelişim sürecinin temelini oluşturur ve her yeni dengeleme, daha ileri düzey bilişsel yapıya ulaşmanın bir adımıdır (Karlı, 2018).

Piaget, bilişsel gelişimi dört aşamalı bir süreç olarak tanımlamaktadır. İlk aşama olan Duyusal-Motor Dönem (0–2 yaş), bilişsel süreçlerin reflekslerle başladığı ve nesne sürekliliğinin kazanıldığı dönemdir (Ahioğlu Lindberg, 2011). İkinci aşama olan İşlem Öncesi Dönem (2–7 yaş) ise dil becerileri ve hayal gücünün geliştiği, ancak mantıklı düşünmede sınırlılıkların görüldüğü bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar benmerkezcidir ve başkalarının bakış açılarını anlamakta güçlük çekerler (Eroğlu, 2023). Üçüncü aşama olan Somut İşlemler Dönemi (7–11 yaş), mantıklı düşünmenin arttığı ancak düşünmenin hâlâ somut nesnelerle sınırlı olduğu bir dönemdir. Bu aşamada çocuklar korunum, sınıflama ve sıralama gibi kavramları geliştirmeye başlar (Ahioğlu Lindberg, 2011). Son aşama olan Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve üzeri) ise soyut düşünme becerilerinin geliştiği, hipotez kurma ve sistematik problem çözme gibi yetilerin kazanıldığı dönemdir (Karlı, 2018; Zohar ve Barzilai, 2013). Piaget bireyin bilişsel gelişimini açıklarken Flavell (1979), bu gelişim süreçlerinde bu yapılar üzerine düşünülmesini üstbiliş kavramı olarak tanımlamıştır.

Piaget ve Üstbiliş İlişkisi

Flavell (1979), üstbiliş bireyin kendi bilişsel süreçlerini izleme, değerlendirme ve düzenleme yeteneği olarak açıklamaktadır. Flavell (1982), bu kavramın öğrenmeyi öğrenme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi için kritik öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca bireylerin zihinsel gelişiminin her zaman sabit ve evrensel olmadığını, çevresel faktörlerin ve bireysel farklılıkların bu gelişimde etkili olduğunu belirtmiştir.

Piaget’in kuramı, Flavell’in üstbiliş kavramı ile birleştirildiğinde 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir çerçeve sunulmuş olur (Tozduman Yaralı, 2020). Ancak Flavell (1979), üstbilişsel farkındalığın ileri bilişsel beceriler gerektirmesi nedeniyle daha geç yaşlarda geliştiğini öne sürmüştür. Benzer şekilde, Piaget de soyut düşünmenin ancak ergenlikte gelişebileceğini savunarak üstbilişin somut işlemler döneminden sonra ortaya çıkabileceğini belirtmiştir (Karlı, 2018).

Bununla birlikte, son yıllarda yapılan araştırmalar, üstbilişsel farkındalığın çok daha erken yaşlarda gelişebileceğini ortaya koymuştur. Örneğin Goupil ve Kouider (2024), 2,5–4,5 yaş aralığındaki çocukların bellek performanslarıyla ilişkili üstbilişsel becerilere sahip olduklarını belirtmiştir. Goupil vd. (2016), 20 aylık bebeklerin kendi bilgi eksikliklerini fark edip yardım talep etmelerini erken dönem üstbilişsel farkındalığın bir göstergesi olarak değerlendirmiştir. Thienngam vd. (2020) ise öğretmenlerdeki gelişmiş üstbiliş becerilerinin, erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin bilişsel gelişiminde etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, üstbilişin yalnızca belirli bir gelişim dönemine özgü olmadığını; çevresel etkileşimler, öğretimsel destek ve bireysel deneyimlerle şekillenebileceğini göstermektedir. Bu veriler, üstbilişsel farkındalığın yalnızca bilişsel olgunluğa değil, aynı zamanda çevresel ve pedagojik etkenlere bağlı olarak da geliştiğini göstermektedir. Dolayısıyla, Piaget’nin üstbiliş yalnızca soyut işlemler dönemine özgü bir beceri olarak değerlendirmesi günümüzde yetersiz kalmaktadır. Piaget’n aksine, gelişim dönemlerinin her birinde bireye özgü üstbilişsel özelliklerin ortaya çıkabileceği ve bu becerilerin yaşa uygun şekilde desteklenerek geliştirilebileceği savunulmalıdır (Veenman vd., 2006). Bu nedenle, üstbilişin gelişimi Piaget’nin kuramı çerçevesinde dönemsel olarak değerlendirilerek eğitim süreçlerine entegre edilmelidir.

Piaget Gelişim Dönemlerine Göre Üstbiliş Gelişimi

0-2 yaş duyusal motor dönem

Jean Piaget, bilişsel gelişimin ilk evresini 0–2 yaş arası olan duyusal motor dönem olarak incelemiştir. Bu dönemde bebek, bilişsel gelişimini duyularla gerçekleştirir; bu keşfi sağlamak için motor becerilerini kullanır. Piaget’ye (1952) göre bu dönemin temel özelliği nesne

sürekliliğidir; yani bebek herhangi bir nesne görüş alanından çıktığında onun hâlâ var olduğunu kavramalıdır. Nesne sürekliliğinin kazanılması, bebek için belleğin kullanılmaya başlandığının bir göstergesidir.

Flavell (1979) ve Piaget'ye (1952) göre bakıldığında, üstbiliş yetisi bebeklik döneminde yoktur. Ancak güncel çalışmalara bakıldığında, üstbilişsel farkındalığın temellerinin bu dönemde atıldığı görülmektedir. Örneğin, Brinck ve Liljenfors (2013), üstbilişin erken dönemde ortaya çıkan sosyal etkileşimlere dayalı bilişsel bir yönetim olduğunu ifade etmiş; erken dönemde henüz daha kelimeler bile ortaya çıkmamışken, karşılıklı olarak jest ve anlamsız seslerle bebeğin üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Neale ve Whitebread (2019), ebeveynlerin 12–24 ay arası bebeklerle oynarken öğrenme sürecindeki geçici rehberlikleri ile destekli bir etkileşim kurmalarının, erken dönemde bilişsel ve davranışsal olarak kendilerini düzenleme becerilerinin temellerinin atıldığını ifade etmektedir. Goupil ve Kouider (2024) ise, 18–24 aylık bebeklerin gerektiğinde yardım isteme davranışı gösterdiklerini ifade etmiş, bunun bir üstbilişsel izleme davranışı olduğunu belirtmiştir.

Görüldüğü üzere bu dönemde bebeklerin davranışlarının rastlantısal değil, belirli amaçlara yönelik olduğu ve üstbilişsel becerilerin temellerinin atıldığı ileri sürülebilir. Bu süreçte, çocukların mevcut becerilerinin hemen üzerinde yer alan görevlerle yapı iskelesi desteği sağlanarak düşünme süreçlerinin düzenlenmesi teşvik edilmelidir (Neale ve Whitebread, 2019). Bebeklerin, davranışlarına verilen dönütleri algılayabildiği bu dönemde, ileride içselleştirecekleri yansıtıcı konuşmaların temeli, bakım verenin dıştan sağladığı sözel açıklamalarla atılabilir. Özellikle bakım veren kişinin kendi davranışlarını açıklaması, çocuğun neden-sonuç ilişkisi ve duygusal geri bildirimleri kavramasını kolaylaştırır (Brinck ve Liljenfors, 2013). Yardım isteme davranışının gözlenmesi ise çocuğun ne bilmediğini bildiğini ortaya koyar ve bu da erken üstbilişsel izleme davranışlarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Goupil ve Kouider, 2024). Bu tür anlarda çocuğun yardım taleplerine duyarlı biçimde yanıt verilmesi ya da çocuğun kendi çabasıyla başarması mümkünse ipuçlarıyla yönlendirilmesi gibi davranışlar, üstbiliş gelişimine destek sağlayacaktır. Bebek ile kurulan bu etkileşimler ilerleyen dönemlerin temelini oluşturacak; sağlanan gelişimin etkisi bir sonraki dönemde daha belirgin hale gelecektir.

2–7 yaş işlem öncesi dönem

Bu dönem, Piaget (1952) tarafından “işlem öncesi dönem” olarak adlandırılmıştır. Temel özellikleri arasında, çocukların bu dönemde nesne ve olayları sembollerle temsil etmeye başlamaları yer almaktadır. Sembolik oyun, taklit ve dil gelişimi bu dönemin belirgin göstergelerindendir (Kol, 2013). Ayrıca, cansız nesnelere canlılık atfetme (animizm) ve doğa olaylarının insanlar tarafından gerçekleştirildiğini düşünme gibi özellikler yaygındır (Piaget, 1952). Benmerkezcilik bu yaş grubunda ön plandadır; bu nedenle çocuklar başkalarının bakış açılarını anlamakta zorlanmaktadır. Ayrıca, korunum, sınıflama ve tersine çevrilebilirlik gibi kavramlar henüz gelişmemiştir. Bu sınırlılıkların bir sonucu olarak, Flavell (1979), bu dönemde çocukların üstbilişsel bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Ancak sonraki dönemlerde yapılan araştırmalar, üstbilişsel farkındalığın temelinin bu dönemde atıldığını ortaya koymuştur.

Örneğin, Whitebread ve Pino-Pasternak (2013), 3–7 yaş arası çocukların oyun oynarken kendi stratejilerini belirlemek amacıyla monolog konuşmalar yaptıklarını ve bir problemle karşılaştıklarında dikkatlerini düzenleyip yönlendirebildiklerini ortaya koymuştur. Bryce ve Whitebread (2012) ise 4–5 yaş arası çocukların problem çözme etkinliklerinde plan yapma, kendi hatalarını fark etme ve farklı çözüm yolları üretme gibi davranışlar sergilediklerini saptamıştır. Oğuz ve Kalender (2018) tarafından yapılan çalışmada, bu dönemdeki çocuklarla yürütülen düşünme becerileri öğretiminin, çocukların kendilerini düzenleme ve problem çözme becerileriyle ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Ayvaz (2018) da bu yaş grubuna yönelik üstbiliş temelli etkinlikler uygulandığında, çocukların problem çözme becerilerinde olumlu gelişmeler gözlemlendiğini belirtmiştir. 2–7 yaş dönemi için incelenen bu

araştırmalardan da anlaşılabacağı üzere, işlem öncesi dönemde çocukların üstbilişsel düzenleme becerileri sosyal etkileşim ve oyun yoluyla geliştirilebilir. Ayrıca bu süreçte üstbilişsel izleme ve düzenleme becerilerinin desteklenmesi mümkündür (Whitebread ve Pino-Pasternak, 2013). Okul öncesi dönemde yürütülen yaratıcı düşünme, problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerini içeren etkinliklerin, üstbilişsel gelişimi olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Ayvaz, 2018; Oğuz ve Kalender, 2018; Papaleontiou-Louca, 2019). Aynı şekilde, gelişen üstbiliş becerilerinin de bu tür bilişsel ve sosyal becerilerin desteklenmesinde önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir. Bu karşılıklı etkileşim, üstbilişin yalnızca akademik başarı açısından değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme ve bireylerin kendilerini düzenleme becerileri açısından da önem taşıdığını ortaya koymaktadır.

Öyleyse bu bilgiler temel alındığında, işlem öncesi dönemde çocukların üstbilişsel gelişimleri doğrudan öğretimden çok; çevre düzenlemeleri, destekleyici eğitimler, etkileşimli oyunlar ve bir önceki dönemde olduğu gibi yansıtıcı dil kullanımı ile sağlanabilir. Dönemin doğası gereği bu çocuklar henüz soyut düşünme becerilerine sahip olmasalar bile, düşünme süreçlerini izleme ve yönlendirme temelleri bu dönemde atılmaktadır. Tüm bu dönemde atılan temeller, bir sonraki gelişimsel evre olan somut işlemler döneminde daha sistemli hale gelecektir.

7–11 yaş somut işlemler dönemi

Piaget (1952), 7–11 yaş aralığını “somut işlemler dönemi” olarak adlandırmış ve bu dönemde çocukların mantıklı düşünme becerilerinin geliştiğini, ancak soyut kavramları anlamakta hâlâ sınırlı olduklarını belirtmiştir. İlkokul dönemini kapsayan bu yıllarda çocukların sınıflama, tersine çevirebilme ve akıl yürütme becerileri ortaya çıkmaktadır (Ahioğlu Lindberg, 2011). Dönemin adından da anlaşılabacağı üzere, bu beceriler somut verilerle desteklendiğinde daha etkili hale gelmektedir.

Flavell (1979), bu dönemde çocukların üstbilişsel bilgiye sahip olmaya başladıklarını ifade etse de, diğer bölümlerde belirtildiği gibi sonraki dönemlerde yapılan çalışmalar, bu sürecin yalnızca 7–11 yaş döneminde başlamadığını; eğitim ve sosyal etkileşimlerle üstbilişsel gelişimin önceki dönemlerden itibaren desteklenebileceğini ve bu desteklerin, bu dönemin daha bilinçli ilerlemesi için önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Ayvaz, 2018; Brinck ve Liljenfors, 2013; Goupil ve Kouider, 2024; Neale ve Whitebread, 2019; Oğuz ve Kalender, 2018; Whitebread ve Pino-Pasternak, 2013). Artık önceki dönemlerdeki yansıtıcı konuşmalar bu dönemde içselleşerek düşünme sürecinin bir parçası haline gelmektedir (Vygotsky, 1978). Kişi, yönergelerle uyarak planlama yapma, kendini izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel becerileri daha etkin kullanabilir hale gelmiştir (Veenman vd., 2006). Yani üstbiliş, farkındalık düzeyinden çıkıp etkin, bilinçli ve stratejik bir kullanıma geçmektedir.

Bağçeci vd. (2013), bu dönemde çocukların kendi öğrenme stratejilerini fark ettiklerinde daha yüksek başarı gösterdiklerini belirtmiştir. Bu da üstbiliş gelişiminin ilk dönemden itibaren desteklenmesinin eğitim süreçlerine yansıdığını göstermektedir. Bu gelişim, öğretmen ya da yetişkin desteği ile daha ileriye taşınabilir (Whitebread vd., 2009). Üstbiliş odaklı öğretim yöntemleriyle desteklenen çocuklar, problem çözme sürecinde daha stratejik davranmakta ve hata yaptıklarında nedenlerini analiz edebilmektedirler (Roebers, 2017). Bu bulguyu destekler şekilde, Kalemkuş (2021), ilkokul döneminde tutulan düşünme günlüklerinin planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini artırdığını belirtmiştir. Bu çalışmalar yansıtıcı düşünme becerisi ile yakından ilişkilidir.

Dönemin özellikleri ve araştırmalar birlikte ele alındığında, bu dönemde çocukların üstbilişsel gelişimini desteklemek için onların düşünme süreçlerine odaklanmaları teşvik edilmeli; bilişsel süreçlerini izlemeleri sağlanmalı, sosyal ortamlarla doğru etkileşim kurulmalı ve öz değerlendirme uygulamalarıyla destekleme yapılmalıdır. Bu tür desteklemeler, bireyin düşünme sürecini düzenleme kapasitesini artıracaktır. Somut işlemler döneminde kazandırılan üstbilişsel stratejiler, bir sonraki gelişimsel evre olan soyut işlemler döneminde daha etkin şekilde kullanılmasına olanak sağlayacaktır.

11 yaş ve üzeri: soyut işlemler dönemi

Kuramın gelişim evrelerinin son dönemi olan soyut işlemler dönemi, 11 yaş civarında başlar. Artık bireyin soyut kavramlar üzerine de düşünebildiği bu dönemde kişi, önceki dönemlerde kazanılan sınıflama, sıralama, tersine çevirebilme gibi becerileri daha karmaşık ve çok değişkenli bir süreç içinde gerçekleştirebilir bir hâle gelmiştir (Piaget, 1952). Bu gelişim, üstbilişsel becerilerin daha bağımsız bir şekilde, planlı ve sistematik kullanılmasını sağlar. Flavell (1979), üstbilişi “biliş üzerine düşünme” olarak tanımlamış ve özellikle bu becerinin soyut işlemler döneminde aktif hâle geldiğini savunmuştur. Fakat üstbiliş gelişimi kademeli ilerler. Her ne kadar bu becerilerin daha sistemli ve bilinçli olarak kullanımı soyut işlemler döneminde belirginleşse de üstbiliş gelişimi daha erken yaşlarda başlamakta ve sosyal-bilişsel etkileşimlerle kademeli olarak ilerlemektedir (Brinck ve Liljenfors, 2013; Whitebread ve Pino-Pasternak, 2013). Soyut işlemler dönemindeki bireyler artık yalnızca deneyim ve sosyal etkileşim yoluyla değil, varsayımlar ve soyut düşünerek de öğrenebilirler. Bu yüzden, üstbiliş becerileri artık dolaylı olarak değil, doğrudan bir düşünme biçimi olarak da kazandırılabilir (Zohar ve David, 2009).

Üstbiliş, yalnızca öğrenme sürecinde değil, başarıyı artırmada da önemli bir rol oynamaktadır. Aynı ilkokulda olduğu gibi, ortaokul döneminde tutulan düşünme günlükleri üstbiliş gelişimini desteklemektedir (Kalemkuş, 2021). Ayrıca Demir ve Demir (2024) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul dönemindeki öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında olduklarında akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Üstbiliş odaklı öğretim yöntemleri, çocukların öğrenme süreçlerinde daha stratejik davranmalarına olanak tanımaktadır (Whitebread vd., 2009). Bu dönemde üstbilişsel gelişimin desteklenmesi için kullanılan eğitim yöntemlerinin yanında, düşünme sürecine ilişkin öz değerlendirme teşvik eden geri bildirimler, düşünme günlükleri, işbirlikli öğrenme ortamları ve akran geribildirimleri oldukça etkili olmaktadır (Kuhn, 2000). Görüldüğü üzere bu dönemde, artık üstbilişsel düşünme becerileri önceki dönemlerde olduğu gibi yalnızca dolaylı öğretimle değil, doğrudan üstbilişsel stratejilerin öğretimiyle de kazandırılabilir. Ayrıca bireylerin öz değerlendirme yapmaları da teşvik edilmelidir.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışmada, Piaget’ in bilişsel gelişim kuramı temel alınarak, incelenen makale ve bulgular doğrultusunda bireylerin üstbilişsel gelişimi gelişim dönemlerine göre ele alınmıştır. Her gelişim dönemine özgü öğretimsel uygulama ve stratejiler değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmalar, üstbiliş gelişiminin bireyin bilişsel kapasitesiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Flavell, 1979; Kuhn, 2000). Üstbiliş kavramı ilk ortaya atıldığında, bu becerilerin yalnızca belirli bir gelişimsel düzeyden sonra, yani genellikle soyut işlemler döneminden itibaren görülebileceği kabul edilmekteydi (Flavell, 1987). Ancak güncel literatür, üstbilişin yalnızca soyut işlemler dönemine özgü olmadığını, erken yaşlardan itibaren gelişimsel olarak izlenebileceğini göstermesine rağmen, bu konuda Piaget kuramı çerçevesinde dönemsel analizlere dayalı kapsamlı çalışmalara yeterince rastlanmamaktadır. Bu durum, bilişsel gelişim kuramının üstbilişsel becerilerin ortaya çıkışına dair açıklamalarında bir sınırlılık olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada üstbilişin her bilişsel gelişim döneminde ne şekilde ortaya çıktığını sistematik biçimde analiz etmek ve eğitim uygulamalarıyla ilişkilendirmek, hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Araştırma bulguları, üstbilişsel gelişimin Piaget’nin tanımladığı bilişsel dönemlerle paralellik gösterdiğini ortaya koysa da bu gelişim yalnızca yaş faktörüyle açıklanamaz (Van der Stel ve Veenman, 2010). Güncel araştırmalar, her yaş ve gelişim döneminde, bireyin bilişsel düzeyine uygun olarak tasarlanmış pedagojik müdahaleler yoluyla üstbilişsel farkındalık ve düzenleme becerilerinin desteklenebileceğini ortaya koymuştur (Bodrova ve Leong, 2007; Veenman vd., 2006). Dolayısıyla, üstbilişsel gelişim belirli bir yaşta ortaya çıkan bir beceri değildir; aksine doğuştan ortaya çıkan refleksif tepkilerle kendini göstermeye başlayan,

çevresel etkileşimle şekil alan bir süreç olarak ele alınmalıdır. Bu yüzden de eğitimcilerin her döneme özgü üstbilişsel öğrenme stratejilerini bilinçli bir şekilde kişiye aktarmaları gerekir. Böylece birey, kendi öğrenmelerini yönlendirebilecek ve bilgiyi beyinde daha rahat yapılandırabilecektir. Daha doğduğu anda çevre ile etkileşimde olan bebeğin duyu-motor dönemde (0–2 yaş) erken bilişsel temellerin atıldığı; dikkat, duygusal düzenlemeler, kendini farkında olma gibi üstbilişin ön göstergelerinin ortaya çıktığı görülmektedir (Goupil ve Kouider, 2016). Dolayısıyla bu dönemde keşfetme ortamlarının zenginliği ve bakım verenin bebek ile etkileşimi büyük bir önem taşımaktadır. Yıllar ilerleyip işlem öncesi döneme gelindiğinde, üstbiliş farkındalık sınırlıdır ama zenginleştirilmiş öğretimsel ortamlar ve modellerle bu yetinin yavaş yavaş kendini hissettirdiği gözlemlenmiştir (Bodrova ve Leong, 2007). Bir dönem ileriye, somut işlemler dönemine gelindiğinde, çocukların planlama yapma, bu planlamalarla problem çözme ve kendi öğrenmelerini izleme gibi becerilerinde belirgin ilerlemeler kaydedilmektedir (Whitebread vd., 2009). Soyut işlemler dönemine ulaşıldığında ise üstbilişsel düşünme daha sistematik hale gelir; birey, kendi bilişsel süreçlerini daha bilinçli biçimde yönetebilir hale gelir (Zimmerman, 2002). Dolayısıyla, Piaget'nin üstbiliş yalnızca soyut işlemler dönemine özgü bir beceri olarak değerlendirmesi günümüzde yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle çalışmada, Piaget'nin her gelişim dönemi kapsamında üstbilişsel işlevlerin nasıl ortaya çıktığı daha yakından incelenmiş ve her döneme özel pedagojik stratejiler önerilerek literatüre katkı sunulmuştur.

Sonuç olarak bireylerin üstbiliş becerilerini desteklemek amacıyla eğitsel uygulamaların gelişimsel dönemlere duyarlı biçimde yapılandırılması gerektiği söylenebilir. Özellikle erken çocukluk döneminden itibaren kişinin kendi düşünme süreçlerini fark etmelerini sağlayacak stratejilerin, örneğin açık düşünme etkinlikleri, kendini değerlendirme formları ve akran geri bildirimleri, eğitim ortamlarına eklenmesi büyük önem arz etmektedir. Öğretmen eğitim programlarının, öğretmen adaylarına üstbilişsel farkındalık kazandıracak uygulamalı içeriklerle zenginleştirilmesi; böylece öğretmenlerin kendi öğretme ve öğrenme süreçlerini de üstbilişsel açıdan analiz edebilmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca bireylerin çevreyle kurdukları etkileşimin üstbilişsel gelişim üzerindeki etkisi dikkate alınarak, onların farklı sosyokültürel ortamlarla etkileşim içinde olmaları desteklenmelidir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu derleme çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

“Üstbilişin Gelişimsel Seyri: Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı Bağlamında Bir İnceleme” başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazar, çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Kaynaklar

- Ahioğlu Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Education Journal*, 19(1), 1-10.
- Ayvaz, E. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel ölçme becerilerinin üstbiliş ve özdüzenleme açısından incelenmesi* (Yayın No. 31160949) [Yüksek lisans tezi, ProQuest Dissertations & Theses Global]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/okul-öncesi-dönem-çocuklarının-matematiksel-ölçme/docview/3073250336/se-2>
- Bağçeci, B., Döş, B., & Sarıca, R. (2013). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal*

- Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551–566.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19554/208364>
- Blakey, E., & Spence, S. (1990). *Developing metacognition* (ERIC Digest No. ED327218). ERIC Clearinghouse on Information Resources.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327218.pdf>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Brinck, I., & Liljenfors, R. (2013). The developmental origin of metacognition. *Infant and Child Development*, 22(1), 85–101. <https://doi.org/10.1002/icd.1749>
- Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. In F. E. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). L. Erlbaum Associates.
- Bryce, D., & Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: Evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving. *Metacognition and Learning*, 7(3), 197–217. <https://doi.org/10.1007/s11409-012-9091-2>
- Demir, S., & Demir, Y. (2024). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 11(3), 317–339. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1581188>
- Eroğlu, M. (2023). Çocukluk döneminde bilişsel gelişim: Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramlarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 69–77. <https://doi.org/10.52974/jena.1258278>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. H. (1982). On cognitive development. *Child Development*, 53(1), 1–10. <https://doi.org/10.2307/1129634>
- Flavell, J. H. (1987). *Speculations about the nature and development of metacognition*. In F. E. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21–29). Lawrence Erlbaum Associates.
- Goupil, L., & Kouider, S. (2016). Behavioral and neural indices of metacognitive sensitivity in preverbal infants. *Current Biology*, 26(22), 3038–3045. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2016.09.004>
- Goupil, L., & Kouider, S. (2024). The developmental path of metacognition from toddlerhood to early childhood. *Developmental Science*, 27, 1244–1254. <https://doi.org/10.1037/dev0001752>
- Goupil, L., Romand-Monnier, M., & Kouider, S. (2016). Infants ask for help when they know they don't know. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(13), 3492–3496. <https://doi.org/10.1073/pnas.1515129113>
- Kalemkuş, J. (2021). Bilmeyi bilme: Üstbiliş. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 471–495. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.795640>
- Karslı, Y. (2018). 48-72 ay arası anaokulu çocuklarının üstbilişsel kararlarının ve motor performanslarına ilişkin kararlarının karşılaştırılması. *Studies in Psychology*, 38(1), 53-71.
- Kol, S. (2013). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1–21.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178–181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>

- Mayer, E. R. (1998). Cognitive, metacognitive and motivational aspects of problem-solving. *Instructional Science*, 26, 49–63. <https://doi.org/10.1023/A:1003088013286>
- Neale, D., & Whitebread, D. (2019). Maternal scaffolding during play with 12- to 24-month-old infants: Stability over time and relations with emerging effortful control. *Metacognition and Learning*, 14(3), 265–289. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09196-6>
- Nicolopoulou, A. (2004). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 47(1), 1-30. <https://doi.org/10.1159/000277285>
- Oğuz, A., & Kutlu Kalender, D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170–186. <https://doi.org/10.17244/eku.319267>
- Öz, E. (2020). Öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/347007>
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Papaleontiou-Louca, E. (2019). Do children know what they know? Metacognitive awareness in preschool children. *New Ideas in Psychology*, 54, 56–62. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.01.005>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Thienngam, S., Promlek, A., & Thongsaard, K. (2020). Influence of teachers' metacognitive skills on development of early-childhood students. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 19–30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1250763.pdf>
- Tozduman Yaralı, K. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 454-479. <https://doi.org/10.9779/pauefd.536546>
- Van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2010). The development of metacognitive skillfulness: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 220–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.005>
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whitebread, D., & Pino-Pasternak, D. (2013). *Video analysis of self-regulated learning in social and naturalistic contexts: The case of preschool and primary school children*. In S. Volet & M. Vauras (Eds.), *Interpersonal regulation of learning and motivation: Methodological advances* (pp. 14–44). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203117736>
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Developing independent learning in the early years: Educational and psychological perspectives. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 437–450. <https://doi.org/10.1348/000709909X4715>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., ... & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>

- Yıldırım, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 617–628. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000191537>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zohar, A., & Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education: Current and future directions. *Studies in Science Education*, 49(2), 121–169. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.847261>
- Zohar, A., & David, A. B. (2009). Paving a clear path in a thick forest: A conceptual analysis of a metacognitive component. *Metacognition and Learning*, 4(3), 177–195. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9044-6>

EXTENDED ABSTRACT

The Developmental Trajectory of Metacognition: An Analysis within the Framework of Piaget's Theory of Cognitive Development

Introduction

In the 21st century, rapidly changing technological, social, and economic conditions have placed lifelong learning at the forefront of educational discourse. Lifelong learning emphasizes an individual's ability to adapt to change and manage their own learning processes effectively. One critical component of this competence is metacognition, commonly defined as "learning how to learn." Metacognition plays a significant role in enhancing academic performance, critical thinking, and problem-solving skills. In this context, the relationship between cognitive development and metacognitive growth has drawn increased scholarly attention, particularly through the lens of Piaget's cognitive development theory. Piaget's theory offers a developmental roadmap for how individuals construct knowledge through interaction with their environment. His proposed stages of cognitive development—Sensorimotor, Preoperational, Concrete Operational, and Formal Operational—are universally structured and age-bound. While early literature suggested that metacognitive abilities emerge only during adolescence (aligned with the formal operational stage), contemporary research indicates that metacognitive awareness can begin to develop in infancy and early childhood. Thus, this study aims to examine the developmental trajectory of metacognition across Piaget's stages, providing a conceptual framework for understanding how metacognitive regulation can be fostered from an early age.

Method

In light of the synthesized literature, several pedagogical and theoretical recommendations are proposed to support the developmental trajectory of metacognitive skills in alignment with Piaget's cognitive development stages. As this study is based on an extensive literature review, it integrates both classical theories and contemporary findings to construct a comprehensive framework. One of the key recommendations is the importance of early intervention; caregivers and educators should actively engage in metacognitive talk and modeling even during infancy, using verbal cues and reflective dialogue to scaffold emerging awareness. Instructional strategies must be carefully adapted to suit the learner's developmental stage—while storytelling, guided play, and observational learning are more appropriate for early childhood, older students benefit from explicit self-regulation techniques such as goal-setting, self-questioning, and metacognitive journaling. Furthermore, teacher education programs should incorporate practical modules on metacognitive instruction to equip future educators with the ability to foster reflective and autonomous learners. Importantly, metacognitive strategies should be embedded across subject areas rather than taught in isolation to facilitate meaningful cognitive transfer. The review also emphasizes the socio-cultural dimension of metacognitive growth; diverse and interactive learning environments that promote peer feedback and collaborative reflection enhance metacognitive awareness. Lastly, longitudinal observation and assessment tools are essential for monitoring progress and informing instructional design. These suggestions, grounded in a broad-based literature review, collectively aim to cultivate self-regulated, adaptive, and lifelong learners equipped with strong metacognitive competence.

Results

The findings suggest that metacognition, contrary to earlier assumptions, is not a competence reserved for adolescence. Instead, rudimentary forms of metacognitive behavior are observable even in infancy. For example, research on the sensorimotor stage (0–2 years) reveals that infants can express uncertainty and seek assistance when they recognize gaps in their knowledge, a behavior interpreted as early metacognitive monitoring. Parental scaffolding and verbal interaction significantly contribute to this early development. During the preoperational stage (2–7 years), children engage in symbolic play, demonstrate self-directed speech, and begin to apply simple strategies in problem-solving scenarios. These behaviors indicate emerging metacognitive awareness, particularly in the form of reflective thought and attention regulation. Although abstract reasoning is limited at this stage, children begin to understand the causes of success or failure in cognitive tasks. In the concrete operational stage (7–11 years), children's metacognitive skills become more structured. They exhibit the ability to plan, monitor, and evaluate their cognitive processes more deliberately. Research shows that interventions such as reflective journals, self-assessment tools, and structured metacognitive training can significantly enhance strategic thinking and learning efficiency during this stage. Finally, in the formal operational stage (11+ years), individuals demonstrate the capacity for abstract reasoning, hypothesis testing, and advanced self-regulation. Metacognitive skills during this stage are characterized by intentional strategy selection, independent learning, and higher-order thinking. Students can now apply metacognitive strategies more flexibly and autonomously across various learning contexts. Educational practices that include peer feedback, collaborative problem-solving, and explicit metacognitive instruction have been found to be especially effective at this stage.

Discussion

The integration of Piaget's developmental stages with metacognitive development offers a nuanced understanding of how learning regulation emerges and can be supported across the lifespan. While Piaget's theory traditionally positioned metacognition as a function of formal operational thought, recent studies emphasize that metacognitive growth is continuous and influenced by environmental interactions, educational support, and social scaffolding. This paradigm shift highlights the importance of developmentally appropriate pedagogy that nurtures metacognitive awareness even in pre-verbal children. For example, joint play, parental modeling, and guided discovery activities can serve as fertile grounds for the emergence of metacognitive regulation in the early years. Similarly, teacher-facilitated self-assessment and reflective dialogue can amplify metacognitive skills in middle and late childhood. Furthermore, the findings underscore that metacognitive development is not solely age-dependent but also deeply intertwined with instructional quality and socio-cultural factors. Cognitive tools provided at the right developmental moment—such as checklists, reflective journals, and collaborative dialogue—can accelerate the acquisition of metacognitive competence, laying the groundwork for lifelong learning. In light of the reviewed literature, several recommendations emerge to support the developmental trajectory of metacognitive skills across Piaget's cognitive stages. Firstly, early intervention plays a crucial role; educators and caregivers are encouraged to incorporate metacognitive discourse into everyday interactions with young children, such as verbalizing problem-solving steps or modeling expressions of uncertainty. Instructional strategies must also be developmentally aligned. While young children benefit from modeling, storytelling, and guided play, older learners require more explicit tools like goal-setting frameworks, self-monitoring techniques, and reflective journals. Another essential aspect is teacher training: educator preparation programs should embed practical modules focused on metacognitive strategy instruction, enabling future teachers to nurture reflective thinking among their students. Moreover, metacognition should not be isolated as a discrete subject but rather integrated seamlessly across all areas of the curriculum, promoting cross-disciplinary

application and reinforcing cognitive transfer. Sociocultural sensitivity must also be emphasized, as metacognitive development is deeply influenced by the richness of social interactions and cultural diversity; thus, learning environments should foster inclusive and interactive experiences. Finally, it is recommended that schools and researchers implement longitudinal monitoring systems to assess metacognitive growth over time and refine pedagogical approaches accordingly. These comprehensive strategies aim to cultivate learners who are not only academically competent but also self-aware and adaptive thinkers in the face of lifelong learning demands.

Türkiye’de Veri Okuryazarlığı Hakkında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi*

Derya KAYA¹, Fahri KILIÇ²

¹ [Sorumlu yazar] Doktora Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye, derya06kkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8172-5411

² Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye, kilic_f@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0882-5811

ÖZET

Bilgi çağında veri miktarı artıkça verileri okuma, anlama ve kullanma becerisi olarak tanımlanan veri okuryazarlığı kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu alandaki araştırmaların çoğu yükseköğretim kurulu tarafından yapılmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’deki veri okuryazarlığı konulu tezler incelenmiştir. Tezlerin bibliyometrik analizi doküman incelemesi yöntemiyle yapılmış ve yorumlanmıştır. Ulusal Tez Merkezi Web sayfasından “Veri Okuryazarlığı”, “Veri Okur yazarlığı” anahtar kelimelerinin taranması sonucunda, 15 yüksek lisans, 7 doktora tezi toplamda ise 22 Türkçe tez tespit edilmiştir. Tezlerin en çok 2024 yılında (10) ve nicel araştırma (11) yöntemleriyle yapıldığı görülmüştür. En fazla Gazi (3) ve Hacettepe Üniversitesi’nde (3) yoğunlaşmıştır. Enstitü bazında Eğitim Bilimleri (11), Fakülte düzeyinde Eğitim Fakültesi (14), ana bilim dalı bazında Eğitim Bilimleri (9), bilim dalında ise Eğitim Yönetimi (3), Eğitim Yönetimi ve Denetiminde (3) yoğunlaşmaktadır. En fazla kadınlar (17) tarafından ve Prof. Dr. (10) unvanlı öğretim üyesi danışmanlığında hazırlandığı tespit edilmiştir. En çok kullanılan anahtar kelime veri okuryazarlığı (9) olup, en çok çalışılan konu ise dijital yeterlilik boyutu olarak veri okuryazarlığıdır (6). Bu bulgular ışığında, Dünya’da son yıllarda ilgi gören bir konu haline gelen veri okuryazarlığı hakkında Türkiye’de yer alan çalışmaların yetersiz olduğu görülmüş ve daha fazla çalışma yapılması önerilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER

Veri okuryazarlığı, Lisansüstü tezler, Bibliyometrik analiz

Giriş

Günümüz bilgi çağında veri okuryazarlığı, 21. yüzyılın temel becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bireylerin karmaşık sorunları analiz etme, soyutlamalar oluşturma ve etkili çözümler üretme yeteneğini geliştirir (Ridsdale vd., 2015). Veri merkezli düşünme; çalışma, iletişim ve anlama biçimlerimizde giderek daha kritik bir rol oynamaktadır. Bu durum veri uzmanı olmayanların da verileri temizleme, işleme, birleştirme ve görselleştirme gibi işlemleri yapabilmesine olanak tanıyan araçların yaygınlaşmasını sağlamıştır. Ancak bu araçlar, genellikle öğrencilerin veri okuryazarlığını derinlemesine kazanmasından ziyade kullanıcı dostu işlevsellik sunacak şekilde tasarlanmıştır. Veri okuryazarlığını tanımlamaya yönelik ilk akademik çabalar, bilgi ve istatistik okuryazarlığı alanlarındaki önceki geleneklerle ilişkilendirilmiştir (Bhargava & D’Ignazio, 2015). Qin & D’Ignazio (2010) ve Ridsdale vd., (2015) tarafından verileri anlama, kullanma, değerlendirme ve uygulama becerisi olarak ifade edilen veri okuryazarlığı; verileri okuma (ne anlama geldiğini ve hangi gerçekliği yansıttığını kavrama), verilerle çalışma (oluşturma, temizleme, yönetme), verileri analiz etme (filtreleme, sıralama, karşılaştırma) ve verilerle tartışma (hedef kitleye anlamlı mesajlar iletilme) becerilerini kapsar (Bhargava & D’Ignazio, 2015). Yükseköğretimde veri okuryazarlığı, bireylere bilinçli kararlar alma, yenilikçiliği teşvik etme ve çağımızın zorluklarına hazırlanma konusunda destek sağlar. Disiplinler arası araştırmaların yaygınlaştığı bir dönemde, araştırmacıların veri toplama, analiz etme ve yorumlama becerileri kritik önem taşımaktadır (Ologbosere, 2023). OECD

* Bu araştırmanın bir bölümü II. International Congress of Integrated Social Research and Interdisciplinary Studies (ISRIS 2025) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

(2018), dijital dönüşüm ve büyük veri çağında veri okuryazarlığının bireylerin fiziksel ve zihinsel refahı için giderek önem kazandığını vurgulamaktadır. Veri okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi, günlük ve iş yaşamında vazgeçilmez bir beceri haline gelmektedir (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2023). Bibliyometri, yayınlanan araştırma makalelerinin analizi, değerlendirilmesi ve izlenmesi için kullanılan nicel bir yöntemdir (Župič & Čater, 2014). Belirli bir alanda belirli bir dönemde ve belirli bir bölgede kişiler ya da kurumlar tarafından üretilmiş yayınların ve bu yayınlar arasındaki ilişkilerin sayısal olarak incelenmesidir (Cahit Arf Bilgi Merkezi, 2025).

Bibliyometrik çalışmalar, araştırmacılara genel bir bakış sunarak bilgi boşluklarını belirleme, yeni araştırma fikirleri türetme ve alana yönelik katkıları konumlandırma imkânı sunar (Donthu vd., 2021). Ayrıca, belirli bir konu alanındaki araştırmaların genel bir bakışını ve derinlemesine analizini sağlar (Zupic & Čater, 2014). Araştırmacılar bibliyometrik analizi, makale ve dergi performansındaki ortaya çıkan eğilimleri, iş birliği kalıplarını ve araştırma bileşenlerini ortaya çıkarmak gibi birçok amaç için kullanırlar (Passas, 2024). Bibliyometri terimi ilk olarak 1930'larda Belçikalı belgeselci Otlet tarafından tanıtılan ve 1969'da Pritchard tarafından yeniden gündeme getirilen bibliyometri, yeni olmasa da yaygınlaşması oldukça yenidir (Donthu vd., 2021; Passas, 2024). Bibliyometri, son yıllarda yapay zekâ ve büyük veri gibi öne çıkmıştır. Veri okuryazarlığı alanındaki bilimsel verilerin sistematik olarak edinilmesi ve değerlendirilmesinde önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Donthu vd., 2021). Bilimsel üretimi değerlendirme ve sonuçları politika yapıcılara, bilim insanlarına veya diğer paydaşlara sunma ihtiyacından kaynaklanan bibliyometrik yöntemler (Ellegaard & Wallin, 2015), akademik yayınların çıktılarından yararlanarak belirli bir alandaki küresel araştırma eğilimlerini anlamaya yönelik bir araştırma yöntemidir (Alsharif vd., 2020). Bu analizler, yazarların veya araştırmacıların çıktılarının ve etkisinin izlenmesinde kullanılır ve yayın ilişkilerini anlamak için görselleştirilebilir (University of Illinois at Chicago, 2024). İyi yapılandırılmış bibliyometrik analizler, bir alanın yenilikçi ve etkili yöntemlerle ilerletilmesi için güçlü bir zemin oluşturabilir. Bu tür çalışmalar araştırmacılara rehberlik ederek literatürdeki çalışma eğilimlerini ortaya koyar (Sönmez, 2020; Zupic & Čater, 2014). Bibliyometrik araştırmalarda analiz edilecek çalışmalar, belirli bir çalışma alanıyla ilgili yayınları bir araya getiren veri tabanlarından toplanabileceği gibi multidisipliner veri tabanlarından da toplanabilir (Andres, 2009).

Türkiye'de veri okuryazarlığı konusunda yapılan tez çalışmaları henüz oldukça sınırlıdır. Literatürdeki bibliyometrik çalışmalar incelendiğinde, Kop (2024) ve Demirtaş (2024) gibi araştırmacıların Web of Science veri tabanını kullanarak analizler gerçekleştirdikleri görülmektedir. Kop'un (2024) çalışması, 2005-2023 yılları arasını kapsayan veri okuryazarlığıyla ilgili toplam 1117 yayını incelemiş olup, bunların sadece 19'unun Türkiye'den olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Türkiye'de veri okuryazarlığı alanındaki akademik çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu göstermektedir. Demirtaş (2024) eğitim ve veri okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında, 2011-2023 yılları arasında yayımlanan toplam 194 çalışmayı analiz etmiştir. Araştırmacı zaman içinde yapılan araştırmalarda bir artış olduğunu tespit etmiştir. Ancak Ulusal Tez Merkezi gibi sadece yerel kaynaklara dayalı araştırmalar henüz bulunmamaktadır. Bu araştırma, tam da bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Araştırma kapsamında Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan veri okuryazarlığı konulu tezler bibliyometrik açıdan analiz edilerek mevcut durumu ortaya konulmaya çalışılacak ve gelecekteki tez çalışmalarına ve öğretim planlamalarına da rehberlik edecek veriler sunacaktır. Türkiye'de veri okuryazarlığı üzerine yapılan ilk kapsamlı bibliyometrik tez analizlerinden biri olma özelliği taşıyan bu çalışmanın temel amacı Türkiye'de veri okuryazarlığı konusunda yapılan tezleri çeşitli kriterler açısından incelemektir. Araştırmanın problem cümlesi ise "Türkiye'deki veri okuryazarlığı konusunda yapılan lisansüstü tezler çeşitli kriterler açısından bibliyometrik özelliklerine göre nasıl dağılım göstermektedir?" şeklindedir. Bu doğrultuda cevap aranan sorular şunlardır:

1. Türkiye'deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezler türlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Türkiye'deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezlerin yayın yıllarına göre dağılımları nasıldır?

3. Türkiye'deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Türkiye'deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezler üniversitelere göre nasıl dağılım göstermektedir?
5. Türkiye'deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezler enstitü bazında nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Türkiye'deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezler fakülteler bazında nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. Türkiye'deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezler ana bilim dallarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
8. Türkiye'deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezler bilim dallarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
9. Türkiye'deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik tezleri yazan araştırmacıların cinsiyet dağılımları nasıldır?
10. Türkiye'deki veri okuryazarlığı konulu tezleri yöneten öğretim üyelerinin unvanlarına göre dağılımı nasıldır?
11. Türkiye'deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezlerin anahtar kelime dağılımı nasıldır?
12. Türkiye'deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezlerin konu dağılımı nasıldır?

Amaç kısmı açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir. Belirlenen alt problemler, bibliyometrik analizin kapsamını tam olarak yansıtmaktadır. Gelecekteki tez çalışmalarına ve öğretim planlamalarına rehberlik etme amacı da makalenin pratik önemini artırmaktadır.

Türkiye'de veri okuryazarlığı konusunda yapılan tez çalışmalarının sınırlı olduğu ve Ulusal Tez Merkezi gibi yerel kaynaklara dayalı araştırmaların henüz bulunmadığı vurgusu problem durumunu güçlendirmektedir. Ancak, bu sınırlılığın nedenleri veya mevcut çalışmaların (Kop, 2024; Demirtaş, 2024 gibi) genel literatürdeki konumlarına dair daha derinlemesine bir tartışma makalenin başlangıcını daha etkili kılabilirdi. Veri okuryazarlığının neden Türkiye'de diğer ülkelere göre daha az çalışıldığına dair potansiyel nedenler (örn. müfredat, farkındalık eksikliği vb.) tartışılabilir.

Yöntem

Araştırmanın deseni

Bu araştırma, geçmişteki veya halen var olan bir durumu olduğu gibi belirlemeyi amaçlayan tarama modelini esas almıştır. Bu modelde, konu olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde var olan biçimiyle tanımlanmaya çalışılır. Herhangi bir şekilde değiştirmeden, etkilemeden mevcut durum ortaya konulur (Karasar, 2023).

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırma da nitel veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi tekniği benimsenmiştir. Doküman incelemesi araştırılmak istenen olgu hakkında gözlem ve görüşmenin yapılamadığı durumlarda yazılı materyallerin incelenmesini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu Araştırmayı, Türkiye'de 2025 yılı mart ayına kadar "veri okuryazarlığı" becerisini konu alan Türkçe lisansüstü tezler oluşturmuştur. Araştırma, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nin internet sitesi aracılığıyla yapılmıştır. Veri tabanında arama yapılırken "veri okuryazarlığı" ve "veri okur yazarlığı" anahtar kelimeleri yazılarak aranacak alan için "tümü" seçilmiştir. Araştırma sonucunda 22 Türkçe bilimsel yayına ulaşılmıştır.

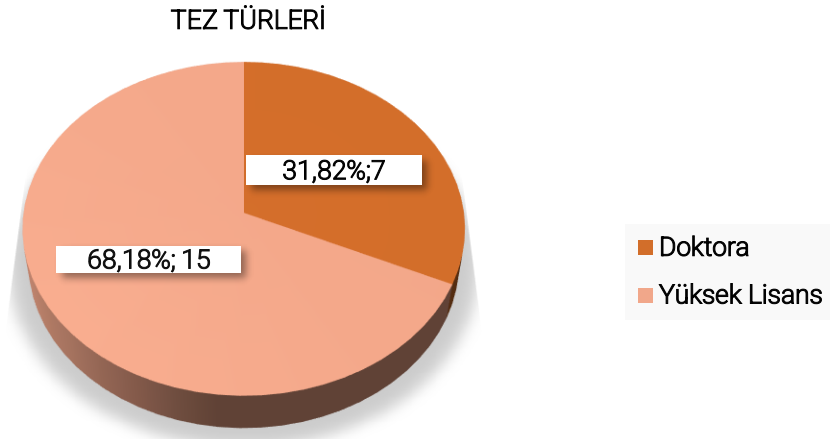
Veri Analizi

Araştırmada ulaşılan tezler bibliyometrik analize tabi tutulmuştur. Bibliyometrik analiz için; tezlerin türleri, yılları, yöntemleri, üniversiteleri, enstitüleri, fakülteleri, ana bilim dalları, bilim dalları, araştırmacıların cinsiyeti, tez danışmanlarının unvanları, anahtar kelimeler ve konular

belirlenmiş ve analiz edilmiştir. Elde edilen bulguların yüzde ve frekans değerleri excel ile hesaplanarak tablo ve şekillerle sunulmuştur. Bibliyometrik analiz içeren araştırmalarda, mevcut yayınların veya dokümanların belirli nitelikleri analiz edilerek bilgiye ulaşılması amaçlanmıştır (Güzeller ve Çeliker, 2017). Başka bir tanıma göre bibliyometri, literatürdeki yayınların analiz edildiği, değerlendirilerek ve sınıflandırarak mevcut durumu gerçekçi analizlerle ortaya koyan bir değerlendirme tekniğidir (Şahin vd., 2018).

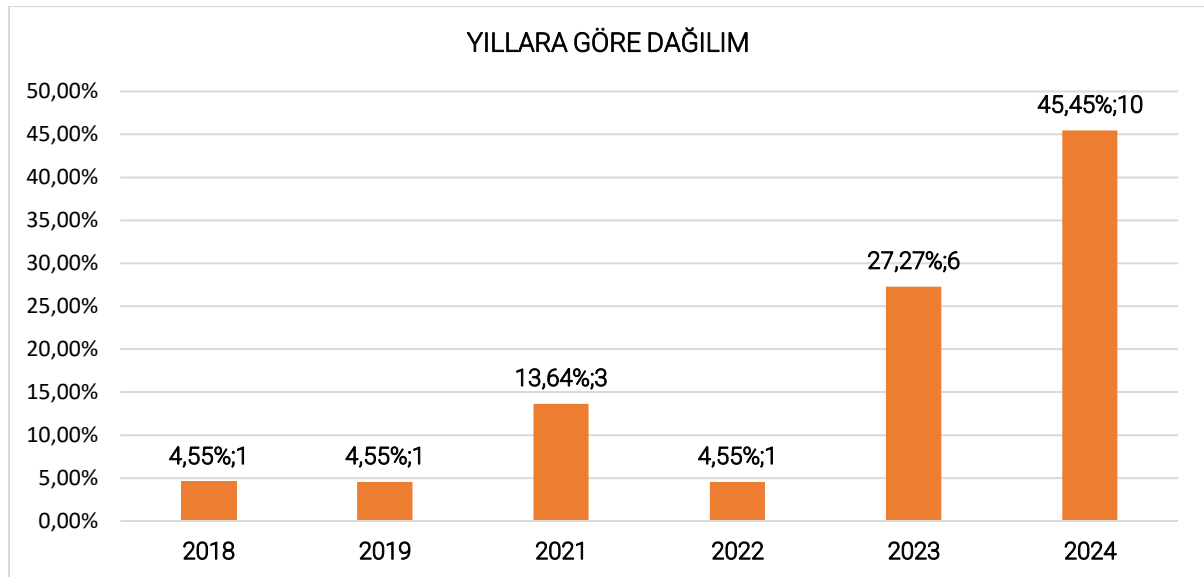
Bulgular

Araştırmanın ilgili alt probleminde “Türkiye’deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezler türlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçları ise Şekil 1’de gösterilmiştir. Şekil 1’e göre tezlerin %68,18’ini yüksek lisans tezleri, %31,82’sini doktora tezleri oluşturmıştır.



Şekil 1. Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmanın ilgili alt probleminde “Türkiye’deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezlerin yayın yıllarına göre dağılımları nasıldır?” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçları ise Şekil 2’de gösterilmiştir. Şekil 2’ye göre, araştırmaların 2018 ve 2024 yılları arasında yapıldığı görülmüş, en fazla çalışmanın 2024 yılında (%45,45) ve 2023 yılında (%27,27) yapıldığı tespit edilmiştir. 2018(%4,55),2019(%4,55) ve 2022 (%4,55) yıllarında tek çalışma yapılmıştır



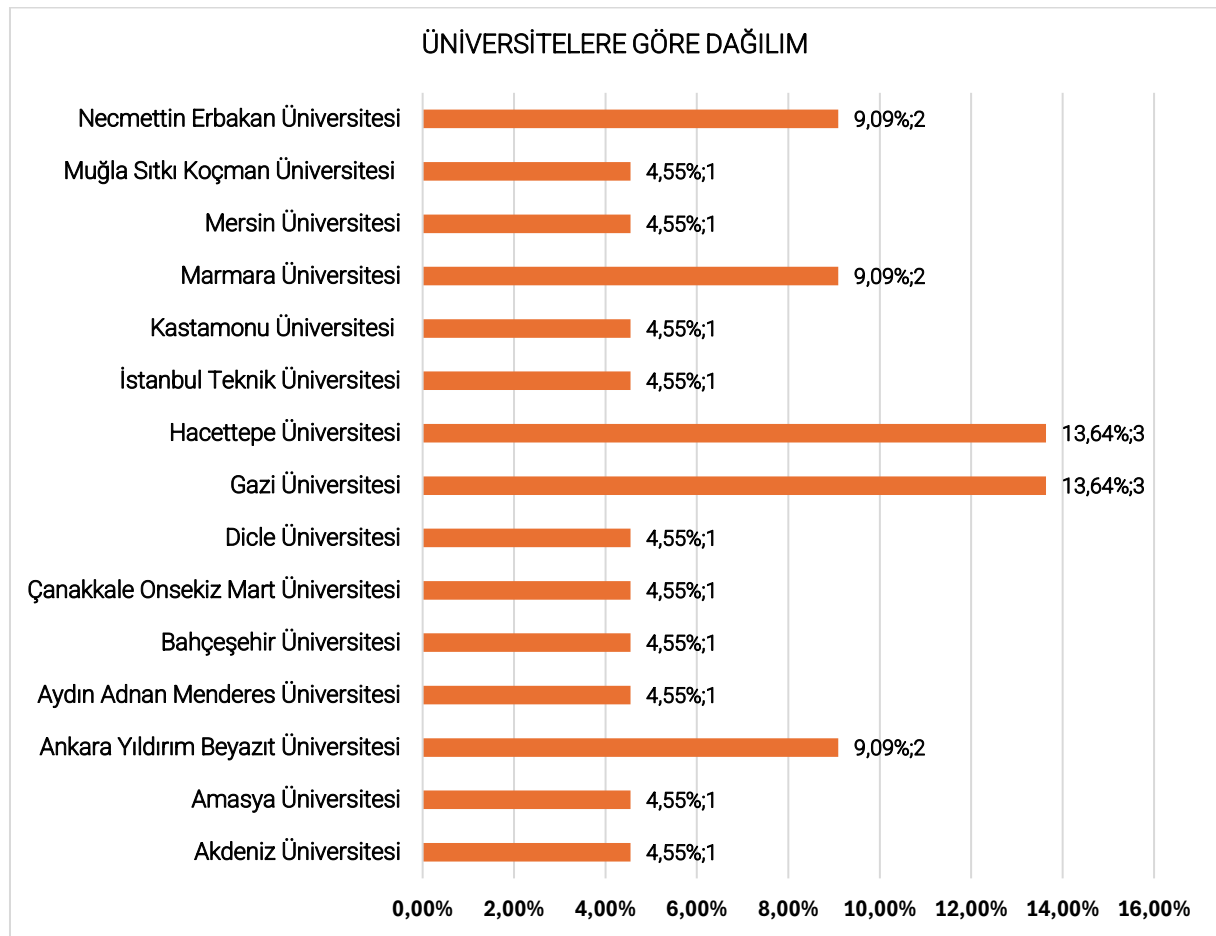
Şekil 2. Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmanın ilgili alt probleminde “Türkiye’deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır? sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçları ise Tablo 1’de gösterilmiştir. Tabloya incelendiğinde en fazla tezin nicel (%50,00) araştırma yöntemleriyle hazırlandığı, en az tezin ise nitel (%13,64) araştırma yöntemleriyle hazırlandığı karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 1. Lisansüstü Tezlerin Yöntemlere Göre Dağılımı

Yöntem	f	%
Karma	8	36,36%
Nicel	11	50,00%
Nitel	3	13,64%
Toplam	22	100,00%

Araştırmanın ilgili alt probleminde “Türkiye’deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezler üniversitelere göre nasıl dağılım göstermektedir?” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçları ise Şekil 3’te gösterilmiştir. Şekil 3’e göre bu alanda en fazla tez üreten üniversiteler Hacettepe (%13,64) ve Gazi Üniversitesi (%13,64) olmuştur. Bu üniversiteleri Necmettin Erbakan Üniversitesi (%9,09), Marmara Üniversitesi (%9,09), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (%9,09) takip etmiştir. Diğer 10 üniversite (%4,55) veri okuryazarlığıyla ilişkili daha az çalışmada bulunmuştur.

**Şekil 3.** Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Araştırmanın ilgili alt probleminde “Türkiye’deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezler enstitü bazında nasıl bir dağılım göstermektedir? sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt

problemin sonuçları ise Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde Eğitim bilimleri enstitüsünün toplam tezlerin içindeki oranı %50,00 olarak tespit edilmiştir. Eğitim bilimleri enstitüsünü, %31,82 oranla Sosyal Bilimler enstitüsü takip etmiştir. En az tez hazırlanan enstitüler de Fen Bilimler Enstitüsü %9,09 ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü %9,09 olmuştur.

Tablo 2. Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

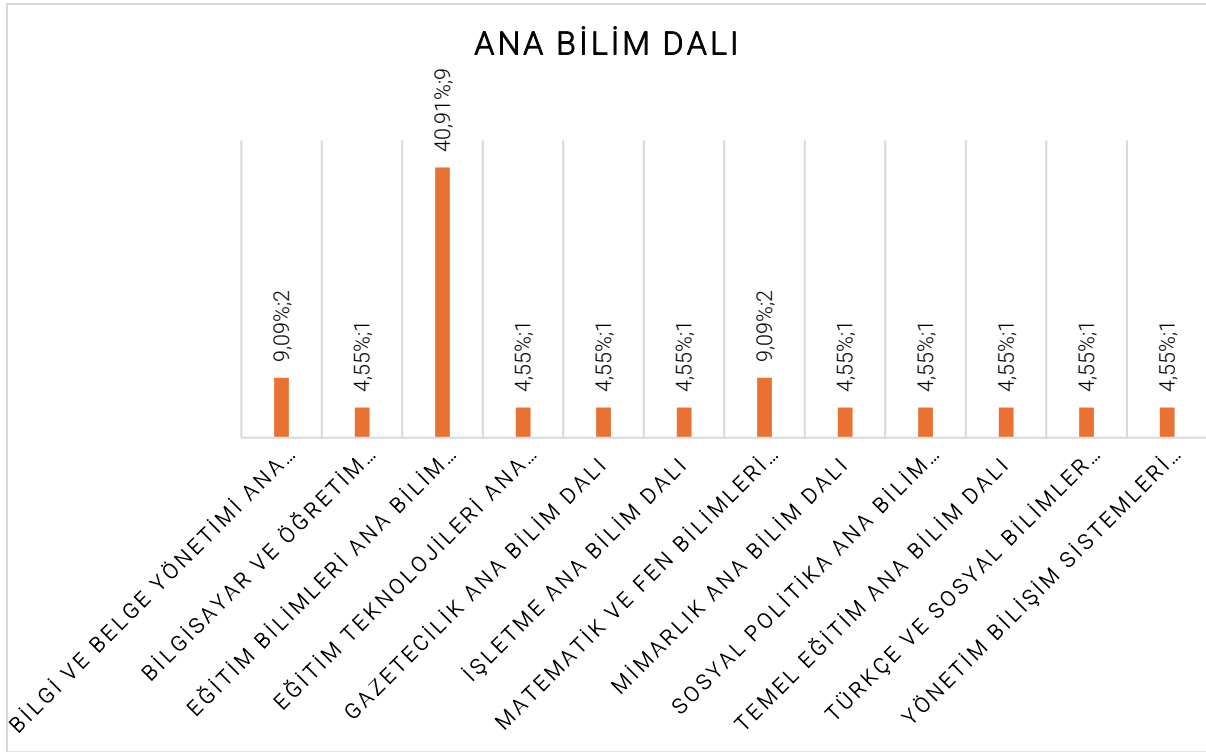
Enstitüler	f	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	11	50,00%
Sosyal Bilimler Enstitüsü	7	31,82%
Fen Bilimleri Enstitüsü	2	9,09%
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	2	9,09%

Araştırmanın ilgili alt probleminde “Türkiye’deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezler fakülteler bazında nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçları ise Tablo 3’te gösterilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde tezlerin çoğunluğunun Eğitim fakültesinde (%63,64) yapıldığı görülmüştür. İletişim Fakültesi (%4,55), Edebiyat Fakültesi (%4,55), Siyasal Bilgiler Fakültesi (%4,55), Mimarlık Fakültesi (%4,55), İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi (%4,55), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (%4,55), Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu (%4,55), İşletme Fakültesi (%4,55) en az çalışmaların yapıldığı fakülteler olmuştur.

Tablo 3. Lisansüstü Tezlerin Fakültelelere Göre Dağılımı

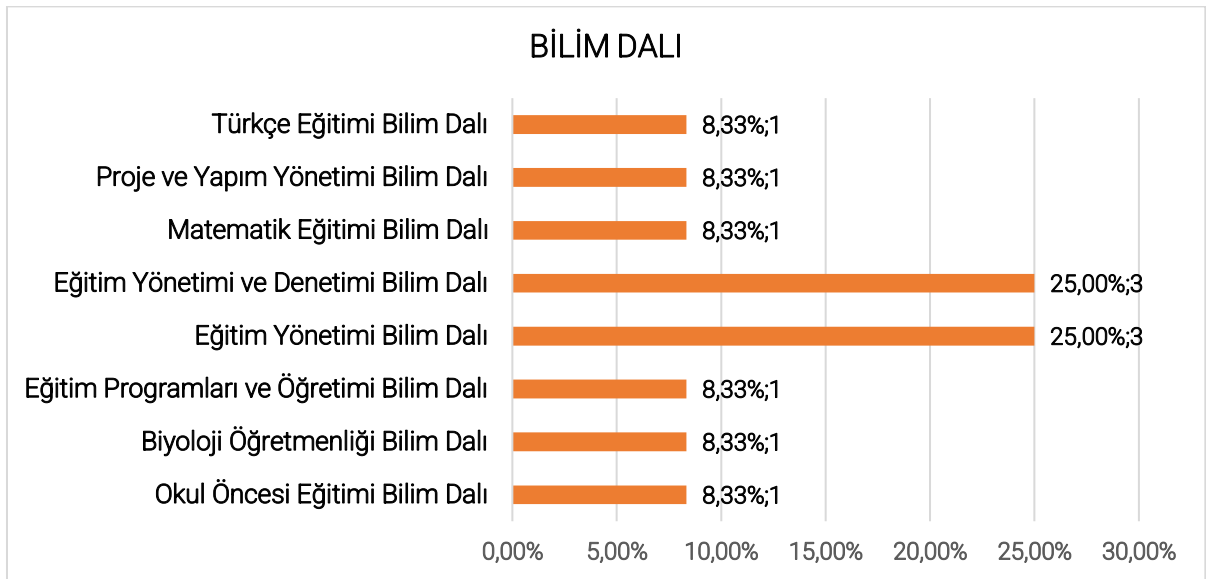
Fakülteler	f	%
Eğitim Fakültesi	14	63,64%
İletişim Fakültesi	1	4,55%
Edebiyat Fakültesi	1	4,55%
Siyasal Bilgiler Fakültesi	1	4,55%
Mimarlık Fakültesi	1	4,55%
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	1	4,55%
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	1	4,55%
Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu	1	4,55%
İşletme Fakültesi	1	4,55%
Toplam	22	100,00%

Araştırmanın ilgili alt probleminde “Türkiye’deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezler ana bilim dallarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçları ise Şekil 4’te gösterilmiştir. Şekil 4’e göre, en çok yayının Eğitim bilimleri anabilim (%40,91) dalında yapıldığı görülmektedir. Eğitim Bilimleri ana bilim dalını Bilgi ve Belge Yönetimi (%9,09) ile Matematik ve Fen Bilimleri ana bilim dalları (%9,09) takip etmiştir. En az çalışma yapan ana bilim dallarını Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (%4,55), Eğitim Teknolojileri (%4,55), Gazetecilik (%4,55), İşletme (%4,55), Mimarlık (%4,55), Sosyal Politika (%4,55), Temel Eğitim (%4,55), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (%4,55), Yönetim Bilişim Sistemleri (%4,55) oluşturmuştur.



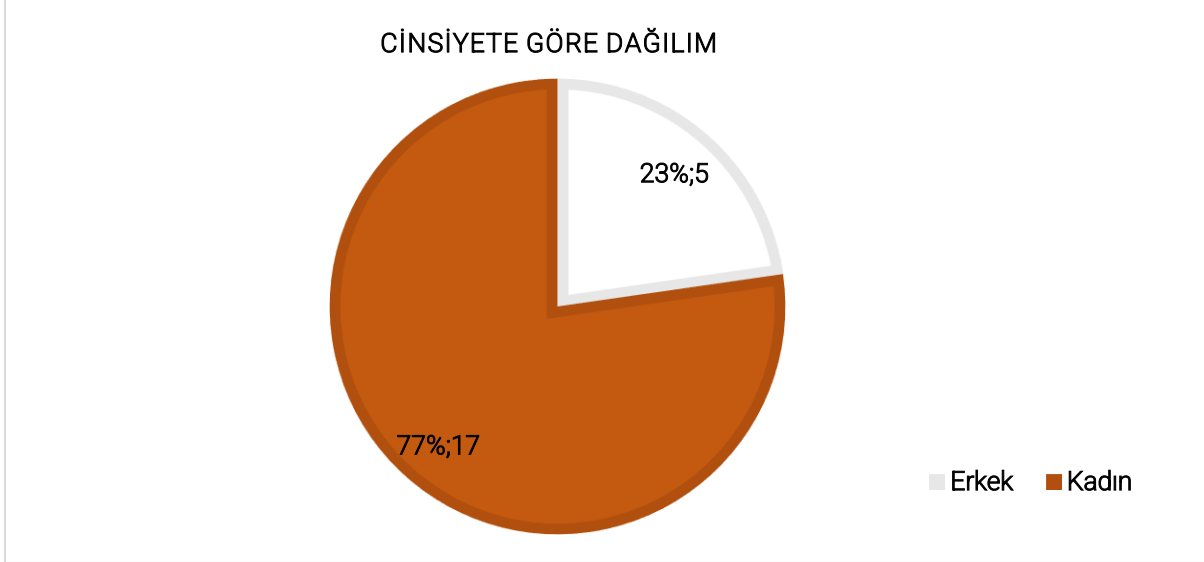
Şekil 4. Lisansüstü Tezlerin Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Araştırmanın ilgili alt probleminde “Türkiye’deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezler bilim dallarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçları ise Şekil 5’te gösterilmiştir. Şekil 5 incelendiğinde, en fazla Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı (%25,00) bunun yanı sıra Eğitim Yönetimi Bilim Dalında (%25,00) çalışmalar yapılmıştır. Türkçe Eğitimi (%8,33), Proje ve Yapım Yönetimi (%8,33), Matematik Eğitimi (%8,33), Eğitim Programları ve Öğretimi (%8,33), Biyoloji Öğretmenliği (%8,33), Okul Öncesi Eğitimi (%8,33) tezlerin en az yapıldığı bilim dalları olmuştur.



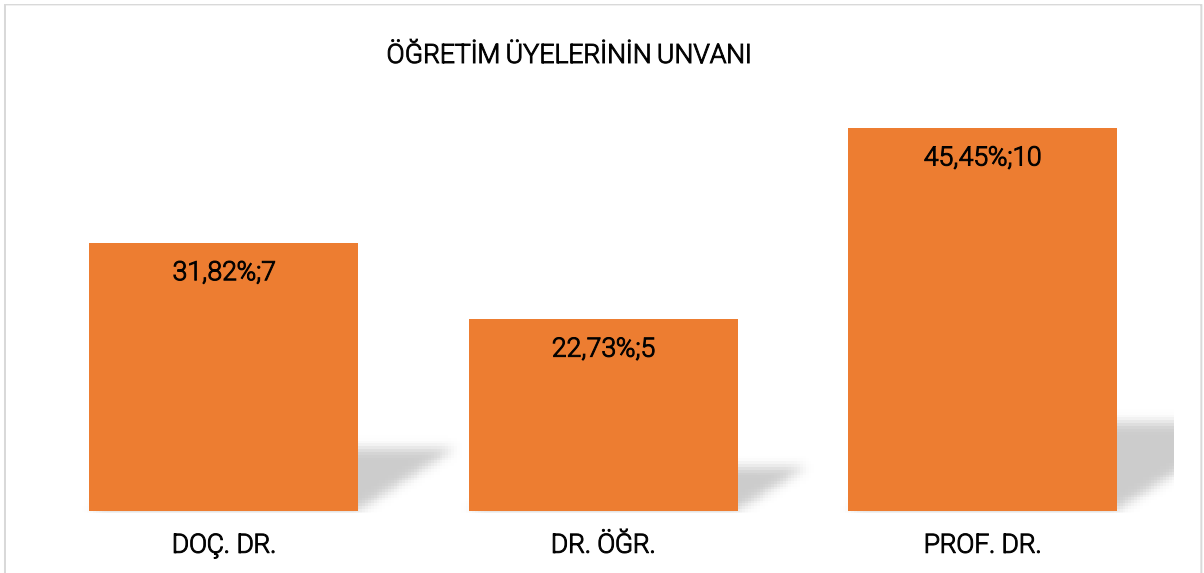
Şekil 5. Lisansüstü Tezlerin Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Araştırmanın ilgili alt probleminde “Türkiye’deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik tezleri yazan araştırmacıların cinsiyet dağılımları nasıldır?” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçları ise Şekil 6 da gösterilmiştir. Şekil 6 incelendiğinde, kadın araştırmacıların (%77) erkek araştırmacılara (%23) göre daha fazla olduğu görülmüştür. Sayısal anlamda kadın araştırmacılar, %77’lik oranla, üstünlüğe sahiptir.



Şekil 6. Lisansüstü Tezleri Yazan Araştırmacıların Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Araştırmanın ilgili alt probleminde “Türkiye’deki veri okuryazarlığı konulu tezleri yöneten öğretim üyelerinin unvanlarına göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçları ise Şekil 7’de gösterilmiştir. Şekil 7 incelendiğinde, en fazla tezin Prof. Dr. (%45,45) unvanlı akademisyenlerin danışmanlığında yönetildiği görülmektedir. Bunu sırasıyla Doç. Dr. (%31,82) ve Dr. Öğr. (%22,73) unvanlı akademisyenler takip etmektedir.



Şekil 7. Lisansüstü Tezleri Yöneten Danışmanların Unvanlara Göre Dağılımı

Araştırmanın ilgili alt probleminde “Türkiye’deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezlerin anahtar kelime dağılımı nasıldır?” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçları ise Tablo 4’te gösterilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, en sık kullanılan 4 anahtar kelimenin veri okuryazarlığı (%23,08), veriye dayalı karar verme (%15,38), veri (%15,38) ve dijital yeterlilik (%12,82) olduğu bulunmuştur. Ayrıca tezlerin konusuna göre çeşitli anahtar kelimelere de rastlanmıştır.

Tablo 4. Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Anahtar Kelimelerin Dağılımı

Anahtar Kelimeler	F	%
Veri okuryazarlığı	9	23,08%
Veriye dayalı karar verme	6	15,38%
Veri	6	15,38%
Dijital yeterlilik	5	12,82%
21.yy becerileri	2	5,13%
Okul yöneticileri	2	5,13%
Dijital okuryazarlık	2	5,13%
İstatistiksel düşünme	2	5,13%
Eğitsel veri okuryazarlığı	2	5,13%
Öğrenme analitiği	2	5,13%
STEM eğitimi, istatistiğe karşı tutum, veriye dayalı öğrenme, okul yöneticisi, güvenlik, dijital içerik üretimi, iletişim ve iş birliği, etik, öğrenme yeterlikleri, beceri, medya, okuryazarlık, ölçek geliştirme, veri kullanımı, problem çözme, teknoloji, yeterlilik, büyük veri, veriye dayalı yönetim, veri yönetimi, cam tavan, öğretmen adayları, ders kitap değerlendirme formu, fen ders kitapları, veri yönetim planı, öğrenen örnekleri, öğretmen yeterlikleri, araştırma verisi, sağlık verisi, uzaktan eğitim, veri gazeteciliği, veri manipülasyonu, haber oyun, infografik haber, veri görselleştirme, değerlendirme, okul etkililiği, okul öncesi, dijital yeterlik çerçevesi, araştırma verilerinin yönetimi, öz yeterlik, örnek üretme, istatistiksel okuryazarlık, istatistik okuryazarlığı, öğretmen liderliği, akademik başarı, ortaokul öğrencileri, okul etkililiği, bibliyometrik analiz, web of science, R paketi, bibliometrix, mesleki ve teknik eğitim, meslek liseleri, sosyal politika, veri analizi	1	2,56%
Toplam	39	100,00%

Araştırmanın ilgili alt probleminde “Türkiye’deki veri okuryazarlığı konusuna yönelik yapılan tezlerin konu dağılımı nasıldır? sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçları ise Tablo 5’te gösterilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, 11 farklı konuda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu konular içinde veri okuryazarlığı en çok dijital yeterliliğin bir boyutu (%27,27) ve veriye dayalı karar verme (%22,73) olarak ele alınmıştır. Bu konuları veri okuryazarlığı ölçek geliştirme (%9,09), dijital okuryazarlığın bir boyutu olarak veri okuryazarlığı (%9,09), veri okuryazarlığı bibliyometrik analiz(%4,55), veri okuryazarlığı istatistiksel okuryazarlığın bir bileşeni (%4,55), veri okuryazarlığı veri gazeteciliğinin temel bir unsuru(%4,55), veri okuryazarlığı sağlık bilimlerinde verilerin yönetimi (%4,55), eğitimde veriye dayalı yönetim(%4,55), Biyoloji öğretiminde veriye dayalı öğrenme etkinlikleri (%4,55), veri okuryazarlığının bilgi-medya ve teknoloji becerileri arasındaki yeri (%4,55) gibi diğer çalışmalar takip etmiştir.

Tablo 5. Lisansüstü Tezlerin Konu Dağılımları

Konular	f	%
Veri okuryazarlığı ölçek geliştirme	2	9,09%
Veri okuryazarlığı bibliyometrik analiz (WOS veri tabanı)	1	4,55%
Veri okuryazarlığı dijital yeterlikler boyutu	6	27,27%
Veri okuryazarlığı, veriye dayalı karar verme	5	22,73%
Veri okuryazarlığı, dijital okuryazarlık	2	9,09%
Veri okuryazarlığı, istatistiksel okuryazarlık bileşeni	1	4,55%
Veri okuryazarlığı veri gazeteciliğinin temel bir unsuru	1	4,55%
Veri okuryazarlığı, Sağlık Bilimlerinde verilerin yönetimi	1	4,55%
Veri okuryazarlığı eğitimde veriye dayalı yönetim	1	4,55%
Veri okuryazarlığı Biyoloji öğretiminde veriye dayalı öğrenme etkinlikleri	1	4,55%
Veri okuryazarlığı; bilgi, medya ve teknoloji becerileri arasındaki yeri	1	4,55%
Toplam	22	100,00%

Sonuç ve Öneriler

Toplumsal verilere giderek daha fazla bağımlı hale gelmesi, tüm vatandaşların veri okuryazarı olması için gereken becerilerle donatılmasını zorunlu kılmaktadır. Veri okuryazarı bir toplumun temelleri, okulda edinilen temel veri okuryazarlığı yeterlilikleriyle atılabilir (Wolff vd., 2016). OECD Eğitim 2030 belgesinde de belirtildiği üzere, dijital dönüşüm çağında veri okuryazarlığı, 21.yüzyılın temel becerilerinden biri olarak konumlandırılmış, bireysel başarı ve toplumsal katılım için hayati bir önem taşımıştır (OECD, 2018). Bu çalışmada, Türkiye'deki veri okuryazarlığı alanındaki lisansüstü tezleri, Ulusal Tez Merkezi veri tabanını kullanarak incelemiştir. Yapılan tarama sonucunda ulaşılan 22 lisansüstü tez bibliyometrik analiz yöntemiyle değerlendirilerek mevcut durum ortaya konulmuştur. Bu tezlerin %68,18'ini yüksek lisans, %31,82'sini ise doktora tezleri oluştururken, doktora düzeyindeki çalışmaların henüz yeterince ilerlemediği görülmüştür. Son yıllarda çalışmalarda bir artış gözlemlenmiş; en fazla tez 2024 yılında (%45,45) yapılmıştır. Yöntem açısından incelendiğinde %50,00 sinin nicel, %36,36 sinin karma yöntemle ve %13,64'ünün nitel yöntemle hazırlandığı tespit edilmiştir, bu da veri okuryazarlığının daha çok istatistiksel olarak ele alındığını göstermektedir.

Araştırmalar 15 farklı üniversitede yapılmış olup, Hacettepe ve Gazi üniversiteleri %13,64'lük tez oranıyla öne çıkmaktadır. Enstitülere bakıldığında lisansüstü tezlerin %50,00'si Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, fakülteler incelendiğinde ise Eğitim Fakülteleri %63,64 ile öne çıkmaktadır. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı %40,91 tez oranıyla ağırlığı oluştururken; Eğitim Yönetimi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalları %25'lik tez oranıyla ön plana çıkmıştır. Türkçe Eğitimi, Proje ve Yapım Yönetimi, Matematik Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretimi, Biyoloji Öğretmenliği ve Okul Öncesi Eğitimi gibi diğer bilim dallarında ise %8,33 oranında tez yapılmıştır.

Bu bulgular, Türkiye'de veri okuryazarlığının ağırlıklı olarak eğitim perspektifiyle ele alındığını göstermektedir. Ancak Sosyal Bilgiler öğretim programında veri okuryazarlığı becerileri yer almasına rağmen, Sosyal Bilgiler eğitiminde bu konuda hiçbir lisansüstü çalışmanın yapılmamış olması dikkat çekici bir boşluğu ve araştırma ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Tezlerin araştırmacı cinsiyetlerini göre dağılımında kadın araştırmacılar %77'lik oranla belirgin bir çoğunluğa sahiptir. Tezlerin %45,45'i Prof. Dr. unvanlı öğretim üyelerinin danışmanlığında gerçekleştirilmiştir, bu da, çalışmaların alanında uzman akademisyenlerle yürütüldüğünü göstermektedir. En çok kullanılan anahtar kelimeler veri okuryazarlığı, veriye dayalı karar verme, veri ve dijital yeterliliklerdir. Konu dağılımlarına bakıldığında, veri okuryazarlığı en çok dijital yeterliliklerin bir boyutu ve veriye dayalı karar verme bağlamında incelenmiştir. Bu durum veri okuryazarlığının başka boyutlarının henüz keşfedilmediğini göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar, her geçen gün önem kazanan veri okuryazarlığı alanındaki araştırmaların hem nicelik hem de çeşitlilik yönünden yetersiz kaldığını göstermiştir. Çalışmaların daha çok eğitim disipliniyle sınırlı kalması dikkat çekmekle birlikte, özellikle Sosyal bilgiler öğretim programında yer almasına rağmen bu alanda hiç çalışma yapılmaması dikkat çekmiştir. Ayrıca diğer fakülteler ve disiplinlerde de veri okuryazarlığı çalışmalarının artırılması gerekmektedir.

Mevcut çalışmalarda nicel yöntemlerin ağırlıkta olduğu görülmüştür; ancak araştırmaların derinlemesine anlaşılabilmesi için nitel ve karma yöntemlerinde kullanılması önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra, veri etiği, açık veri ve veri görselleştirme gibi veri okuryazarlığı boyutlarının da çalışılması gerekmektedir. Günümüzde öğrencilerin çok çeşitli veri kaynaklarıyla etkileşimde bulunması, veri okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Veri okuryazarlığının disiplinler arası bir beceri olması nedeniyle, özellikle Sosyal Bilgiler gibi henüz hiç çalışılmamış alanlar başta olmak üzere üniversitedeki öğretmen eğitimi programlarına veri okuryazarlığı dersleri entegre edilmelidir. Ayrıca, lisansüstü düzeydeki akademik çalışmaların artırılması da alanın gelişimi için önem arz etmektedir.

Türkiye’de veri okuryazarlığı alanındaki çalışmaların sayıca sınırlı olması, çeşitli nedenlere dayanmaktadır. Bu yetersizliğin başlıca nedenleri arasında, veri okuryazarlığı kavramının Türkiye akademisinde görece yeni olması ve bu nedenle kavramsal bir olgunluğa henüz ulaşamamış olması yer almaktadır. Ayrıca, araştırmacıların veri okuryazarlığına ilişkin teorik bilgi düzeylerinin sınırlı olması ve bu alanda çalışma yapmaya yönelik öz yeterlik ve akademik güven eksikliği yaşamaları da önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir (Duygulu vd., 2025).

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu araştırma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

“Türkiye’de Veri Okuryazarlığı Hakkında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi” başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansal Destek (Financial Support)

Bu çalışma için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Alsharif, A. H., Salleh, N. Z. MD., & Baharun, R. (2020). Research trends of neuromarketing: Bibliometric analysis. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 98(15), 2948-2962.
- Andres, A. (2009). How to undertake a bibliometric study. Chandos Publishing.
- Cahit Arf Bilgi Merkezi. (2025). *Bibliyometrik analiz sıkça sorulan sorular*. 20 Ocak 2025 tarihinde <https://cabim.ulakbim.gov.tr/bibliyometrik-analiz/bibliyometrik-analiz-sikca-sorulan-sorular/> adresinden erişildi.
- Demirtaş, Ç. (2024). Data Literacy and Education: A Science Mapping Study. *Participatory Educational Research*, 11(3), 220-243.
- D'Ignazio, C., & Bhargava, R. (2015). designing tools and activities for data literacy learners. *Wed Science: Data Literacy Workshop*.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Duygulu, A., Doğan, S., & Yıldız, S. (2025). Data Literacy at School: A Scale Development Study. *Journal of Theoretical Educational Science*, 18(1), 106-130. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1472451>
- Ellegaard, O., & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact? *Scientometrics*, 105, 1809–1831. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1645-z>
- Güzeller, O., & Çeliker, N. (2017). Geçmişten günümüze gastronomi bilimi: bibliyometrik bir analiz [Gastronomy science from past to present: a bibliometric analysis], *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*. 2(8), 88-102. <https://doi.org/10.24289/ijsser.969775>
- Karasar, N. (2023). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler [Scientific research method: Concepts, principles, techniques]. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kop, A. F. (2024). *Veri okuryazarlığı konulu yayınların bibliyometrik analizi: Web of Science veri tabanı incelemesi [Bibliometric analysis of publications on data literacy: A review of the Web of Science database]*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030* (Position paper). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf (Erişim tarihi: 10 Mart 2025).
- Ologbosere, O. A. (2023). Data literacy and higher education in the 21st century. *IASS/ST Quarterly*, 47(3-4).
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, (2023). Veri okuryazarlığı becerileri etkinlik kitabı [Data literacy skills activity book]. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/okuryazarlik-becerileri/veri-okuryazarligi/veri-okuryazarligi.pdf>
- Passas, I. (2024). Bibliometric analysis: The main steps. *Encyclopedia*, 4(2), 1014-1025. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia4020065>
- Qin, J. ve D'Ignazio, J. (2010, 22 Haziran). *Lessons learned from a two-year experience in science data literacy education* [Bildiri sunumu]. International Association of Scientific and Technological University Libraries 31. Yıllık Konferansı, West Lafayette, IN, Amerika Birleşik Devletleri. <http://docs.lib.purdue.edu/iatul2010/conf/day2/5>
- Ridsdale, C., Rothwell, J., Smit, M., Ali-Hassan, H., Bliemel, M., Irvine, D., ... & Wuetherick, B. (2015). Strategies and best practices for data literacy education. Knowledge synthesis report.
- Sönmez, Ö. F. (2020). Bibliometric analysis of educational research articles published in the field of social study education based on web of science database. *Participatory Educational Research*, 7(2), 216-229.
- Şahin, E., Akdağ, G., Çakıcı, C. ve Onur, N. (2018). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Anabilim Dalında Yayınlanan Tezlerin Bibliyometrik Analizi [Bibliometric Analysis of Theses Published in the Department of Gastronomy and Culinary Arts], *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 30-41.
- University of Illinois at Chicago. (2024). *Bibliometrics - bibliometric analysis and visualization*. Subject and Course Guides. <https://researchguides.uic.edu/bibliometrics#s-lq-box-28604649> (Erişim tarihi: 21 Mart 2025).
- Wolff, A., Gooch, D., Montaner, J., Rashid, U., & Kortuem, G. (2016). Veri odaklı bir toplum için veri okuryazarlığı anlayışının oluşturulması [Building data literacy for a data-driven society]. *Topluluk Bilişim Dergisi*, 12(3), 9–26. <https://doi.org/10.15353/joci.v12i3.3275>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]. Seçkin Yayınevi.
- Zupic, I., & Čater, T. (2014). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

EXTENDED ABSTRACT

Bibliometric Analysis of Postgraduate Theses on Data Literacy in Turkey

Introduction

In today's information age, data literacy is recognized as one of the fundamental skills of the 21st century. It develops individuals' ability to analyze complex problems, create abstractions, and produce effective solutions (Ridsdale et al., 2015). Data literacy, defined by Qin & D'Ignazio (2010) and Ridsdale et al. (2015) as the ability to understand, use, evaluate, and apply data, involves includes the skills of reading data (understanding what it means and what reality it reflects), working with data (creating, cleaning, managing), analyzing data (filtering, sorting, comparing), and discussing data (communicating meaningful messages to the target audience) (Bhargava & D'Ignazio, 2015). Data literacy in higher education supports individuals in making informed decisions, encouraging innovation, and preparing for the challenges of our time. In an era of widespread interdisciplinary research, researchers' skills in data collection, analysis, and interpretation are critically important (Ologbosere, 2023). The OECD (2018) emphasizes that data literacy is becoming increasingly important for individuals' physical and mental well-being in the era of digital transformation and big data. Data literacy, like digital literacy, is becoming an indispensable skill in daily and professional life (General Directorate of Secondary Education, 2023). Bibliometrics is a quantitative method used to analyze, evaluate, and track published research articles (Župič & Čater, 2014). It involves the numerical examination of publications produced by individuals or institutions in a specific field, during a specific period, and in a specific region, as well as the relationships between these publications (Cahit Arf Information Center, 2025).

Thesis studies on data literacy in Turkey are still quite limited. When examining bibliometric studies in the literature, it is seen that researchers such as Kop (2024) and Demirtaş (2024) have conducted analyses using the Web of Science database. Kop's (2024) study examined a total of 1,117 publications related to data literacy covering the period 2005-2023, and it was found that only 19 of these were from Turkey. This situation shows that academic studies in the field of data literacy in Turkey are limited in number. In his study examining the relationship between education and data literacy, Demirtaş (2024) analyzed a total of 194 studies published between 2011 and 2023. The researcher found an increase in research conducted over time. However, there are still no studies based solely on local sources, such as the National Thesis Center. This research aims to fill this gap. Within the scope of the research, theses on data literacy in the National Thesis Center will be analyzed bibliometrically to reveal the current situation and provide data that will guide future thesis studies and teaching plans. This study, which is one of the first comprehensive bibliometric thesis analyses on data literacy in Turkey, aims to examine theses on data literacy in Turkey according to various criteria. The research question is: "How are postgraduate theses on data literacy in Turkey distributed according to their bibliometric characteristics based on various criteria?"

Method

This research is based on the survey model, which aims to determine a past or present situation as it is. In this model, the event, individual, or object in question is defined as it exists within its own conditions. The current situation is presented without any alteration or influence (Karasar, 2023). The research also adopted the document review technique from qualitative data collection techniques. Document review involves examining written materials when observation and interviews cannot be conducted about the phenomenon being researched (Yıldırım and Şimşek, 2011). This research consists of Turkish postgraduate theses on "data literacy" skills in Turkey up to March 2025. The research was conducted through the website of the National Thesis Center of the Council of Higher Education. When searching the database, the keywords "data literacy" and "data literacy" were entered, and "all" was selected for the search field. As a result of the research, 22 Turkish scientific publications were found. The theses found in the research were subjected to bibliometric analysis. For bibliometric analysis, the types, years, methods, universities, institutes, faculties, main scientific fields, scientific fields, gender of researchers, titles of thesis advisors, keywords, and topics of the theses were determined and analyzed. The percentage and frequency values of the findings were calculated using Excel and presented in tables and figures. In studies involving bibliometric analysis, the aim is to obtain information by analyzing specific characteristics of existing publications or documents (Güzeller and Çeliker, 2017). According to another definition, bibliometrics is an evaluation technique that analyzes, evaluates, and classifies publications in the literature to reveal the current situation through realistic analyses (Şahin et al., 2018).

Results and Recommendations

The increasing dependence of society on data necessitates equipping all citizens with the skills required for data literacy. The foundations of a data-literate society can be laid through basic data literacy competencies acquired in school (Wolff et al., 2016). As stated in the OECD Education 2030 document, in the age of digital transformation, data literacy has been positioned as one of the fundamental skills of the 21st century, carrying vital importance for individual success and social participation (OECD, 2018). This study examined postgraduate theses in the field of data literacy in Turkey using the National Thesis Center database. The 22 postgraduate theses identified through the search were evaluated using bibliometric analysis methods to reveal the current situation. While 68.18% of these theses were master's theses and 31.82% were doctoral theses, it was observed that doctoral-level studies have not yet progressed sufficiently. An increase in studies has been observed in recent years, with the highest number of theses completed in 2024 (45.45%). When examined in terms of

methodology, it was found that 50.00% were quantitative, 36.36% were mixed methods, and 13.64% were qualitative, indicating that data literacy is mostly addressed statistically.

The research was conducted at 15 different universities, with Hacettepe and Gazi Universities standing out with a 13.64% thesis rate. Looking at the institutes, 50.00% of postgraduate theses were in the Institute of Educational Sciences, while among the faculties, the Faculties of Education stood out with 63.64%. The Department of Educational Sciences accounted for 40.91% of theses, while the departments of Educational Management and Educational Management and Supervision stood out with a 25% thesis rate. Other departments, such as Turkish Education, Project and Production Management, Mathematics Education, Education Programs and Teaching, Biology Teaching, and Preschool Education, accounted for 8.33% of theses.

These findings show that data literacy in Turkey is predominantly addressed from an educational perspective. However, although data literacy skills are included in the Social Studies teaching program, the fact that no postgraduate work has been done on this subject in Social Studies education reveals a striking gap and a need for research.

In terms of the distribution of theses by researcher gender, female researchers have a clear majority with a rate of 77%. 45.45% of the theses were supervised by faculty members with the title of Prof. Dr., which shows that the studies were conducted with academics who are experts in their field. The most frequently used keywords are data literacy, data-driven decision-making, and data and digital competence. Looking at the distribution of topics, data literacy has been examined most frequently in the context of digital competence and data-driven decision-making. This indicates that other dimensions of data literacy have yet to be explored.

The results obtained show that research in the field of data literacy, which is gaining importance day by day, is insufficient in terms of both quantity and diversity. While it is noteworthy that the studies are mostly limited to the discipline of education, it is also noteworthy that no studies have been conducted in this field, despite its inclusion in the social studies curriculum. In addition, data literacy studies need to be increased in other faculties and disciplines.

Quantitative methods have been predominantly used in existing studies; however, the use of qualitative and mixed methods is important for a deeper understanding of the research. In addition, dimensions of data literacy such as data ethics, open data, and data visualization need to be studied. Today, students' interaction with a wide variety of data sources makes it imperative to develop their data literacy skills.

Since data literacy is an interdisciplinary skill, data literacy courses should be integrated into teacher training programs at universities, especially in areas that have not yet been studied, such as Social Studies. Furthermore, increasing postgraduate-level academic studies is also important for the development of the field.

There are various reasons for the limited number of studies in the field of data literacy in Turkey. Among the main reasons for this deficiency are that the concept of data literacy is relatively new in Turkish academia and, therefore, has not yet reached conceptual maturity. Furthermore, researchers' limited theoretical knowledge of data literacy and their lack of self-efficacy and academic confidence in conducting research in this field are also considered important factors (Duygulu et al., 2025).

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe C1 Ders Kitabının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*

Osman KARA¹, Merve YÜCE GÖZÜKAN²

¹ [Sorumlu yazar] Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye, osman_kara20@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8872-1157

² Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye, merveyuce808@gmail.com, ORCID: 0009-0004-7196-6395

ÖZET

Dil öğretimi ile sadece dil öğretilmeyip toplumun kültürü ve kültür içerisinde yer alan değerler de aktarılıp öğretilmektedir. Değerler toplum ve insan hayatında önemli yer teşkil edip bireylerin davranışlarına yön vererek kuralların şekillenmesinde rol oynamaktadır. Bu şekilde toplumlarda kültürel bilinç oluşmaktadır. Kültürel bilinç oluşması bir toplum için çok önemlidir. Bu kültürel bilincin korunarak nesilden nesile aktarılması, değişen ve gelişen dünyada toplumun devamlılığı ve devletlerin toplumsal bilinçlerini koruması açısından büyük önem arz etmektedir. Ancak günümüzde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler çok uluslu yapıları ortaya çıkarmıştır. Bu da toplumları, kendi kültürel yapılarını korumak amacıyla misafirlerine kültür bilinci aktarmaya yöneltmiştir. Özellikle akademik amaçla gelen bireylerin eğitim süresince yaşadıkları çevredeki olayları anlamlandırabilmeleri açısından bu aktarım büyük önem taşır. Bu aktarımda ve anlamlandırma sürecinde en önemli araçlardan biri dildir. Uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi ile Türk kültür ve değerleri ülkemizin içinde bulunan yabancı bireylere verilmektedir. Bu dil öğretiminde hangi değerlerimizin öğrencilere ne kadar aktarıldığının tespit edilmesi amacıyla Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe C1 Ders Kitabı incelenmiştir. Bu inceleme nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda kitap içerisinde hangi değerlerin yer aldığı bu değerlere hangi sıklıkla yer verildiği tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde adalet, dürüstlük ve sorumluluk değerlerine Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe C1 Ders Kitabında sıklıkla yer verildiği tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER

Değerler eğitimi, Dil öğretimi, Yabancılar için Türkçe

Giriş

İnsanlığın varoluşundan beri dil kavramı toplum içerisinde ses ya da anlam açısından ortak olan öğelerle duygu, düşünce ve isteklerin sözlü ya da sözsüz işaretlerle karşı tarafa aktarılıp anlamlandırılması sürecidir (Aksan, 1998; TDK, 2011). Bu süreçte, dil aracılığıyla iletişim kurulmasının yanı sıra, insanlar arasında dile ve kültüre ilişkin pek çok özellik de aktarılmıştır. Bu unsurlar arasında toplum kültürü ve toplumsal kurallar da bulunmaktadır. Özellikle toplumu bir arada tutan kültür ve kuralların aktarılması sayesinde toplum kendi varlığını korumuş ve devam ettirebilmiştir. Kültürün aktarımı sırasında, onun bünyesinde barındırdığı birçok unsur da yeni kuşaklara iletilir. Bu unsurların en önemlilerinden biri ise değerlerdir.

Değer, toplumun tarihi ve kültürel varlığını gerçekleştirmesini sağlayan hayatın her alanında karşımıza çıkan bireylerin tutumlarının temel yapısını belirleyip kişinin farklı durumlarda gösterdiği sürekli davranışları belirleyen köklü inançlardır (Aydın ve Gürler, 2014; Genç, 2013; Sağlam, 2019). Toplumun zaman içinde oluşturduğu ulusun genetik kodlarını taşıyan bu inanışlarla kültürle kuşaklara aktararak yaşatılıp toplumun millî, manevi ve insani özellikleri korunmuştur. Böylelikle toplum bilinci oluşmuş ve toplumdaki bireylerin tutum ve davranışları şekillenip belirginleşmiştir.

* Bu çalışma I. Türkçenin Uluslararası Rolü, Kültürel Yeri ve Öğretimi Kongresi kapsamında sunulmuştur.

Sanayi, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin sonucunda kozmopolit bir yapıya ulaşan toplumlarda insanların uyum içinde yaşayabilmesi için yabancı dil öğrenme isteği artmıştır. Bunun yanı sıra bireysel ya da örgütsel olarak yürütülen kültür, sanat, bilim, eğitim, siyaset, spor ve turizm gibi birçok alanda da yabancı dil edinmek bir gereksinim hâline gelmiştir. Bu nedenle değerler önemlidir ancak sanayi, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin sonucunda dünyanın küçüldüğü bu dönemde değerler daha da önem arz etmektedir. Çünkü geçmiş yıllara göre bir etnik grubun ağırlıklı olduğu ulus devletler günümüzde yerini farklı etnik grupların bir araya gelmesi sonucunda kozmopolit bir yapıya ulaşan devletlere bırakmıştır. İnsanların uyum içinde yaşayabilmek için yabancı dil öğrenme isteği artmıştır. Bunun yanı sıra bireysel ya da örgütsel olarak yürütülen kültür, sanat, bilim, eğitim, siyaset, spor ve turizm gibi birçok alanda da yabancı dil öğrenmek bir ihtiyaç haline gelmiştir (Köksal ve Varışoğlu, 2012). Dil öğretimiyle çok uluslu yapılar şekillenmektedir. Çünkü bu yapılar hiçbir şekillendirme ile karşılaşmaması durumunda içinde bulundukları toplumlar için sorun teşkil etmektedir. Toplumun var olan yapısını bozmakla beraber belli bir tutum ve davranış kalıbına sahip olmayan toplum bilincinden uzak bir neslin yetişmesine neden olacaktır. Bu nedenle toplumlar farklı etnik gruplardan oluşan bu yapıyı şekillendirmelidir. Ayrıca sadece akademik amaçla gelmiş olan misafir öğrencilerin içinde bulunduğu ortamı ve ortamda gerçekleşen faaliyetleri anlamlandırması açısından da önemlidir. Bu şekillendirme ve anlamlandırma süreci en etkili şekilde dil öğretimi ile yapılabilir. Sonuçta dil öğretimiyle kültürü, kültür içinde barınan değerleri ve toplumsal inanışları bireylere aktararak ortak bir toplum bilincini oluşturulabilir. Bu noktada yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi günümüzde bu açıdan büyük önem taşımaktadır. Bu dil öğretimi sürecinde yapılan okuma, dinleme, konuşma, yazma ve gramer çalışmalarıyla dil öğrencilerine dilin yanı sıra değerlerde aktarılır. Bunun içindir ki değerler eğitimi uluslararası öğrencilere Türkçe öğretiminde önem arz etmektedir.

Problem Durumu

Yabancı öğrencilere Türkçe Öğretimi alanında yapılan kaynak taraması sonucunda Türkçe dersi öğretim programı içerisinde yer alan değerler göz önünde bulundurularak C1 seviyesinde yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma ile alanda faydalanan *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı* seti C1 seviyesindeki değerler tespit edilerek alana katkı sağlamak hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında Yeni İstanbul Türkçe C1 seviyesindeki kitapta hangi değerlere yer verilmektedir?
- Yeni İstanbul Türkçe C1 kitabında yer alan değerlerin dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bilindiği üzere, dil öğretimi yalnızca dilsel becerilerin kazandırılmasından ibaret olmayıp, aynı zamanda dil aracılığıyla o topluma ait kültür ve kültürün ayrılmaz bir parçası olan değerlerin de öğrenene aktarılmasını içermektedir. Günümüzde devletler, eğitim, iş, sağlık ve savaş gibi çeşitli nedenlerle farklı ülkelerden gelen bireyleri kabul etmektedir. Bu durum hem devletlerin kendi toplumsal ve kültürel özelliklerini koruma gerekliliğini hem de gelen misafirlerin içinde bulundukları topluma hızlı, sağlıklı ve bilinçli bir biçimde uyum sağlamalarının önemini artırmaktadır. Bu bağlamda uluslararası öğrencilere Türkçe öğretiminde değerler eğitimi, yalnızca dilsel yeterliği destekleyen bir unsur değil, aynı zamanda öğrencilerin Türkiye'nin sosyal yapısını, kültürel normlarını ve toplumsal beklentilerini doğru biçimde kavrayabilmeleri açısından kritik bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Ülkemizdeki çok uluslu yapı dikkate alındığında, Türk kültürünün korunması ve yurt dışından gelen Türkçe öğrenen bireylere aktarılması; onların bulunduğu toplumu anlamalarını, kültürel farkındalık geliştirmelerini ve uyum süreçlerinin daha verimli ilerlemesini sağlamaktadır. Bu nedenlerle, uluslararası öğrencilere Türkçe öğretiminde yer alan değerler eğitimi, çalışmanın temel inceleme konusu olarak ele alınmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni benimsenerek tasarlanmıştır. Literatürde vaka çalışması, olay incelemesi ya da örnek olay incelemesi olarak da adlandırılmaktadır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşamda, sınırları belirlenmiş bir durumu ya da olayı derinlemesine ve boylamsal olarak incelediği, farklı veri kaynaklarından sistematik şekilde veri topladığı nitel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, olgunun natürel ortamında neden ve nasıl meydana geldiğini anlamaya, bağlam ile durum arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışır (Cresswel, 2015; Yin, 2014). Çalışmada, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı setinin C1 seviyesine ait kitabında yer alan hazırlık, okuma, yazma, dil bilgisi, dinleme, konuşma ve ölçme-değerlendirme bölümlerindeki metinler, durum çalışması deseni doğrultusunda ayrıntılı biçimde incelenmiştir.

Veri Kaynakları

Çalışmanın veri kaynağını *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1* seviyesi kitabı içerisinde yer alan okuma metinleri, dinleme metinleri, ünite hazırlık metinleri, konuşma metinleri, yazma metinleri, konuşma yönergeleri, yazma yönergeleri, dil bilgisi örnek ve alıştırmaya cümleleri ile birlikte ölçme değerlendirme soruları oluşturmaktadır. Çalışmanın veri kaynağı olan üniteler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1 Seviyesinde Yer Alan Konular

ÜNİTELER	ÜNİTE KONUSU	ÜNİTELER	ÜNİTE KONUSU
1. Ünite	Öyle Bir Geçer Zaman Ki	4. Ünite	Ekonomi
2. Ünite	Aşk Olsun	5. Ünite	Film Şeridi Gibi
3. Ünite	Bir Maruzatım Var	6. Ünite	Akademiye Giriş

Tablo 1'de görüldüğü gibi *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1* seviyesinde 6 ünite olup bu ünitelerin her biri farklı bir bilim dalına işaret etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Yapılan bu çalışma, *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı* setindeki C1 seviyesi kitabında yer alan hazırlık, okuma, yazma, gramer, dinleme, konuşma ve ölçme değerlendirme metinlerini kapsamaktadır. Bu metinlerde MEB Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) 2024 programında yer alan (adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik) 20 değer ve MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) 2019 programında yer alan (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) 10 kök değer içerisinde ortak olan (adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) 9 değere göre incelenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019; Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Araştırmanın verileri doküman inceleme yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman inceleme, belge tarama yöntemi olarak da bilinir. Bu yöntemde belge ve var olan kayıtlar incelenerek veri elde etmektir. Doküman analiz belli bir amaç doğrultusunda yazılı, görsel ve işitsel materyalleri bulma, okuma, not alma ve değerlendirme sürecidir (Karasar, 2012). Doküman inceleme yöntemi, "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içerene yazılı materyallerin analizini içerir" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187).

Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada öğrencilerin kelime haznesinin daha gelişmiş olup okuduğu metindeki anlamları kavrayabilecek düzeyde olacakları için C1 seviyesi örneklem olarak alınmıştır.

“Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” ve “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” kapsamında C1 seviyesinde bulunan:

- Dinledikleri ve izledikleri metinleri belirler
- Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlamalar, bayram, taziye, anma vb.) uygun ifadeleri kullanarak diyaloglara aktarır.
- Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar.
- Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel özellikleri belirler.
- Diyaloglarında deyim ve mecazlı ifadeleri kullanır.
- Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler.
- Edebi metinlerdeki örtülü anlamları, göndermeleri belirler (Türkiye Maarif Vakfı, 2020).
- Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir (Council of Europe, 2020).

Bu kazanımlara öğrenci sahip olacağı ve okuduğu metinleri algılayıp çıkarımda bulunabileceği için C1 seviyesi üzerine araştırma yapılmıştır.

Araştırmada kitabın incelemesi yapılırken kitap içerisinde yer alan okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi ve ölçme bölümlerinin dışında kalan bölümler hazırlık bölümü olarak adlandırılıp incelenmiştir. Ayrıca kitaptaki değerler incelenirken değer sayıları kitap içerisindeki ünite konuları göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler tablo haline getirilip yorumlanırken ünite içinde tespit edilen değerlerin bazıları da örnek olarak verilmiştir.

Elde edilen bulgular içerik analizi kapsamında incelenmiştir. Bu analiz yönteminde saptanan verileri belirleyecek kavram ve bağlantılara ulaşmak amaç olarak alınır. Belli bir felsefeyle örtüşen veriler belirli kavramlar doğrultusunda bir araya gelerek okurların anlamlandırabileceği bir şekilde yorumlanır (Erdem ve Bahşi, 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kitap içerisinde var olan değerlerin tespiti, analizi ve gruplandırılması araştırmacılar tarafından bireysel olarak yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada araştırmacılar, elde ettikleri verileri karşılaştırarak ortak bulgulara ulaşmış ve bu bulguların tutarlılığını değerlendirmek amacıyla kapsamlı bir analiz yürütmüştür. Analiz sürecinde, verilerin farklı boyutlardan incelenmesi ve sonuçların güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Daha sonra, kitapta tespit edilen bulguların derinlemesine değerlendirilmesi için TÖMER’de yedi yıldır aktif görev yapan deneyimli bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanın sağladığı değerlendirmeler, araştırmacıların bulguları ile karşılaştırılarak uyum ve farklılıklar belirlenmiş, bu sayede sonuçların doğruluğu pekiştirilmiştir. Yapılan bu karşılaştırmalar hem bulguların bilimsel geçerliliğini güçlendirmiş hem de çalışmanın genel güvenilirliğini artıracak metodolojik bir zemin oluşturmuştur. Sonuç olarak uzman görüşü ile araştırmacıların bulgularının bütünleşik olarak incelenmesi, araştırmanın akademik sağlamlığını desteklemiş ve elde edilen verilerin güvenilirliğini güçlendirmiştir.

Bulgular

Bu bölümde 2024 Türkçe dersi öğretim programında bulunan değerlerin Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1 seviyesinde dağılımı ve örnekleri belirlenmiştir. Bulunan değerlerin listesi ve kullanım sıklığı tablolar şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1 Kitabında Yer Alan Değerlerin Ünitelere Göre Dağılımı

Değerler	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Ünitede Yer Alan Değer Toplamı
Ünite 1	-	1	1	-	1	2	11	2	3	21
Ünite 2	-	1	-	2	2	4	10	1	1	21
Ünite 3	12	-	9	-	5	-	5	-	-	31
Ünite 4	1	-	4	1	-	-	3	-	2	11
Ünite 5	-	1	1	2	-	3	3	-	-	10
Ünite 6	4	-	-	-	-	1	7	-	2	14
Genel Toplam	17	3	15	5	8	10	39	3	8	108

Tablo 2 incelendiğinde Yeni İstanbul C1 kitabında toplamda 108 değer tespit edildiği görülmektedir. Bu sonuç 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programlarında ortak olan 9 değer hepsine kitapta az ya da çok yer verildiği görülmektedir. Tabloya göre kitapta en fazla sorumluluk (f=39) değerine yer verilirken en az dostluk (f=3) ve vatanseverlik (f=3) değerine yer verilmiştir. Ayrıca tabloya bakıldığında tüm ünitelerde sorumluluk değerine yer verildiği görülmektedir.

Tablodaki verilerden hareketle değerlere en çok 3. üniteye otuz bir değer örneğine yer verildiği görülürken en az 5. üniteye on değer örneğine yer verildiği saptanmıştır. Buna ek olarak 3. üniteye “Bir Maruzatım Var” başlığında adalet (f=12) değeri ön planda verilirken 5. ünite “Film Şeridi Gibi” başlığında saygı ve sorumluluk (f=3) değerlerini ön planda verilmiştir.

Tablo 3. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1 Kitabının 1. Ünitesinde Yer Alan Değerlerin Dağılımı

Değerler	Dostluk	Dürüstlük	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Toplam Değer Sayısı
1.Ünite	1	1	1	2	11	2	3	21

Tablo 3'e bakıldığında C1 kitabının 1. ünitesinde dostluk (f=1), dürüstlük (f=1), saygı (f=1), sevgi (f=2), sorumluluk (f=11), vatanseverlik (f=2) ve yardımseverlik (f=3) değerlerine yer verildiği görülmektedir. Bu durum ünite içinde yedi farklı değere yer verildiğini göstermektedir. Ayrıca bazı değerlerin birden fazla örneğine yer verilmesi sonucunda ünite içinde toplamda yirmi bir değer örneğinin yer aldığı tespit edilmiştir. Üniteye bu değerlerden en çok sorumluluk (f=11) değerinin örneklerine yer verilirken “adalet ve sabır” değerlerinin örneklerine yer verilmediği tespit edilmiştir.

1. ünite içerisinde tespit edilen bazı değer örnekleri şu şekildedir:

- “Pek çok başarılı insanın, bilim insanının ya da yöneticinin ortak noktası zamanlarını iyi yönetmeleri. Üstelik zamanı verimli kullanmayı üniversite sıralarında öğrenen kişilerin gelecekteki hayatlarında da başarılı olmaya devam ediyorlar (s. 14).” ifadeleri zaman yönetimini dikkate alarak görevlerini yerine getirme sorumluluğunu vurguladığı için sorumluluk değerinin işlenmesine örnek olarak sunulabilir.
- “Bir gün bir iş arkadaşım beni yemeğe çıkardı ve benimle açık açık konuştu. Bana sürekli her şeyi ertelediğimi ve hatta hayatımı ertelediğimi söyledi. Haklıydı (s. 16).” ifadeleri kişinin arkadaşına önem verip iyiliğini istemesini vurgulaması açısından

dostluk, arkadaşını belki üzebilecek olmasına rağmen içten konuşmasıyla dürüstlüğü ön plana çıkaran bir örnektir. Bu nedenle dostluk ve dürüstlük değerlerinin işlenmesine yönelik bir örnek olarak verilebilir.

- “Daha planlı birine dönüştüğüm an iş yerinde çok daha aktif bir çalışan oldum. Zamanla dikkat çekmeye ve daha iyi iş teklifleri almaya başladım. Üstelik sosyal hayatıma ayırdığım vakit de hiç azalmamıştı (s. 16).” ifadeleri kişinin yükümlülüklerini yerine getirme sorumluluğunu ön plana çıkardığı için sorumluluk değerinin okuyucuya iletilmesine yönelik örnek olarak sunulabilir.
- “Öğretmen beni orada bir öğrencinin yanına oturttu. Sonra annem geldi “Ah!” dedi, “Çok özür dilerim, efendim.” dedi (s. 20).” ifadeleri bireyin öğretmene ve ders anındaki ders ortamına yönelik saygısına dikkat çekmek için saygı değerini konu alan bir örnek olarak verilebilir.
- “Her Türkün erkek ya da kadın yaşlandığında geriye dönüp baktığında “Vatanıma ne gibi bir fayda sağlayabildim?” diye düşünmesi lazım (s. 20).” ifadeleri kişinin vatani için birşeyler yapma çabasına dikkat çektiği için vatanseverlik değerinin işlenmesine örnek olarak verilebilir.

Tablo 4. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1 Kitabının 2. Ünitesinde Yer Alan Değerlerin Dağılımı

Değerler	Dostluk	Sevgi	Saygı	Sabır	Sorumluluk	Yardıms severlik	Vatanseverlik	Toplam Değer Sayısı
2.Ünite	1	4	2	2	10	1	1	21

Tablo 4’e bakıldığında C1 kitabının 2. ünitesinde dostluk (f=1), sevgi (f=4), saygı (f=2), sabır (f=2), sorumluluk (f=10) ve vatanseverlik (f=1) değerlerine yer verildiği görülmektedir. Bu, ünite içinde yedi farklı değere yer verildiğini göstermektedir. Ayrıca bazı değerlerin birden fazla örneğine yer verilmesi sonucunda ünite içinde toplamda yirmi bir değer örneğinin yer aldığı tespit edilmiştir. Üniteye bu değerler içinden en çok sorumluluk (f=10) değerinin örneklerine yer verilirken “adalet ve dürüstlük” değerlerinin örneklerine yer verilmediği tespit edilmiştir.

2. ünite içerisinde tespit edilen bazı değer örnekleri şu şekildedir:

- “Ah, dostum, o beni sınırsız seviyordu ve ben onu ölçsüz seviyordum (s. 36).” ifadeleri kişinin sevgisini ön plana çıkardığı için sevgi değerinin işlendiği bir örnek olarak sunulabilir.
- “Gelecekteki 7 yıllık kıtlık için tedbir alır. Böylece ülkesi kıtlık dönemini sorunsuz geçirir (s. 39).” ifadeleri yaşanabilecek sorunlara karşı önlem alma sorumluluğunu vurguladığı için sorumluluk değerinin iletilmesine örnek olarak verilebilir.
- “Ailesini kaybetti ama en azından dostlarıyla teselli buluyor. Değil mi? Evet, arkadaşları sayesinde artık üzgün değil (s. 40).” ifadeleri kişinin zor zamanlarında arkadaşlarından destek alması açısından dostluğu ön plana çıkardığı için dostluk değerinin alıcıya aktarılmasına örnek olarak verilebilir.
- “Ahmet Bey memleketimizin tanınmış ve saygı duyulan iş adamlarındandır. Siz de tanıyor musunuz? Elbette, kendisi ülkemize maddi ve manevi anlamda çok emek vermiş bir kişidir (s. 40).” ifadeleri ülkeyi sevmek ve ülkeye katkı sağlamak yönünden vatanseverliğe dikkat çektiği için vatanseverlik değerinin işlenmesine örnek olarak sunulabilir.
- “Hayalindeki üniversiteyi kazanmak için gece gündüz çırpınıyorsun? (s. 40).” ifadesi hedefine ulaşmak için görevlerine yerine getirmesi açısından sorumluluğu vurguladığı için sorumluluk, hedefine ulaşma sürecinde bu zorluğa katlanmasına dikkat çekmesi

açısından sabrı ön plana çıkaran bir örnektir. Bu nedenle bu örnek sorumluluk ve sabır değerlerinin işlenmesine yönelik örnek olarak verilebilir.

Tablo 5. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1 Kitabının 3. Ünitesinde Yer Alan Değerlerin Dağılımı

Değerler	Adalet	Dürüstlük	Saygı	Sorumluluk	Toplam Değer Sayısı
3.Ünite	12	9	5	5	31

Tablo 5'e bakıldığında C1 kitabının 3. ünitesinde adalet (f=12), dürüstlük (f=9), saygı (f=5) ve sorumluluk (f=5) değerlerine yer verildiği görülmektedir. Bu durum, ünite içinde dört farklı değere yer verildiğini göstermektedir. Bununla birlikte bazı değerlerin birden fazla örneğine yer verilmesi sonucunda ünite içinde toplamda otuz bir değer örneğinin yer aldığı tespit edilmiştir. Ünite bu değerler içinden en çok adalet (f=12) değerinin örneklerine yer verilirken "dostluk, sabır, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik" değerlerinin örneklerine yer verilmediği tespit edilmiştir.

3. ünite içerisinde tespit edilen bazı değer örnekleri şu şekildedir:

- "Oğluma on beş dakika sonra müdahale eden, hastalara karşı nezaketsiz ve ilgisiz davranan, hukuki olmadığı halde para talep eden Özel Beyoğlu Önder Hastanesi, Doktor Nedim İşler ile Hemşire Solmaz'dan şikâyetçiyim. Gereğinin yapılmasını arz ederim (s. 52)." ifadeleri bireyin haksızlığa uğradığı zaman hakkını savunması açısından adaleti vurguladığı için adalet değerinin işlenmesine örnek olarak verilebilir.
- "Ayşe'nin yarın çok önemli bir sınavı var. Şimdi ders çalışıyor olmalı (s. 56)." ifadeleri kişinin sınav öncesinde çalışma sorumluluğuna dikkat çekmesi yönüyle sorumluluk değerinin aktarılmasına örnek olarak verilebilir.
- "Hemen hemen tüm görüşmelerde hangi sektörden olursanız olun standart sorular vardır. Bu sorulara çeşitli cevaplar hazırlayın. Mülakattan önce kendinize biraz zaman ayırarak pratik yapın. Mülakattan önce hazırlanmanız gereken bir diğer önemli nokta ise gideceğiniz şirketin faaliyetlerini ve geçmişini araştırın (s. 60)." ifadeleri yapılacak bir işten önce işle ilgili gerekli ön hazırlıkların yapılarak sorumlulukları yerine getirmeyi vurguladığı için sorumluluk değerinin işlenmesine yönelik örnek olarak sunulabilir.
- "Kendinizi nasıl geliştirdiğinizi ve yeteneklerinizi anlatırken samimi olmaya çalışın. İyi olan özelliklerinizi anlattığınız kadar eksik olan yönlerinizi anlatmanız da samimiyetinizi gösterecektir (s. 60)." ifadeleri öncelikli olarak bireyin kendisini olduğu gibi anlatma dürüstlüğüne odaklandığı için dürüstlük değerinin işlenmesine örnek olarak gösterilebilir.
- "Gençlerin, kendilerinden büyüklere adlarıyla hitap etmeleri ayıp karşılanır (s. 72)." ifadesi büyüklerin kendinden küçük bireylerden beklediği saygı hassasiyetine dikkat çektiği için saygı değerinin okuyucuya iletilmesine yönelik örnek olarak sunulabilir.

Tablo 6. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1 Kitabının 4. Ünitesinde Yer Alan Değerlerin Dağılımı

Değerler	Adalet	Dürüstlük	Sabır	Sorumluluk	Yardımseverlik	Toplam Değer Sayısı
4.Ünite	1	4	1	3	2	11

Tablo 6'ya bakıldığında C1 kitabının 4. ünitesinde adalet (f=1), dürüstlük (f=4), sabır (f=1), sorumluluk (f=3) ve yardımseverlik (f=2) değerlerine yer verildiği görülmektedir. Bu durum ünite içinde beş farklı değere yer verildiğini göstermektedir. Bununla beraber bazı değerlerin birden fazla örneğine yer verilmesi sonucunda ünite içinde toplamda on bir değer örneğinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünite de bu değerler içinden en çok dürüstlük (f=4) değerinin örneklerine yer verilirken “dostluk, saygı, sevgi ve vatanseverlik” değerlerinin örneklerine yer verilmediği tespit edilmiştir.

4. Ünite içerisinde tespit edilen bazı değer örnekleri şu şekildedir:

- “Üç ay boyunca kredi borcunuzu ödemezseniz ne yazık ki yasal işlem başlatmak zorunda kalıyoruz (s. 84).” ifadeleri alacaklının alacağını temin edememesi durumunda yasalarla hakkını arayabileceğine dikkat çekmek için adalet değerinin işlenmesi açısından örnek olarak gösterilebilir.
- “Daha önce zorda kalıp yalan söylemişliğim var (s. 86).” ifadesi kişinin kendisine ve çevresine karşı dürüstlüğü vurguladığı için dürüstlük değerinin ilenmesine örnek olarak sunulabilir.
- “Ders notlarını son dönemde oldukça yükselmiş, bu aralar arkadaşlarıyla görüşmeyip sadece derslerine kendini vermen güzel sonuçlar almanı sağlamış (s. 88).” ifadeleri öncelikle okul başarısını arttırmaya yönelik çalışma sorumluluğa dikkat çektiği için sorumluluk değerinin aktarılmasına örnek olarak sunulabilir.
- “Türkiye’de genellikle kırsal yerleşim bölgelerinde, köy halkından birçok kişi toplanıp el birliğiyle, hep birlikte çalışıp işleri bitirirler (s. 94).” ifadeleri zor ve kısıtlı yaşam şartları altındaki bireylerin birbiriyle yardımlaşması sonucu işleri hallettiğini vurguladığı için yardımseverlik değerinin işlenmesine bir örnek olarak verilebilir.
- “Lütfen biraz sabret, makarna pişsin. Sana vermeyecek değilim. Sadece biraz beklemen gerekiyor (s. 95).” ifadeleri bireyin istediğimiz şeylere ulaşmak için sabretmemizi gerektiğini ön plana çıkardığı için sabır değerinin iletilmesine yönelik örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 7. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1 Kitabının 5. Ünitesinde Yer Alan Değerlerin Dağılımı

Değerler	Dostluk	Dürüstlük	Sabır	Sevgi	Sorumluluk	Toplam Değer Sayısı
5.Ünite	1	1	2	3	3	10

Tablo 7'ye bakıldığında C1 kitabının 5. ünitesinde dostluk (f=1), dürüstlük (f=1), sabır (f=2), sevgi (f=3) ve sorumluluk (f=3) değerlerine yer verildiği görülmektedir. Bu şekilde ünite içinde beş farklı değere yer verildiği gösterilmektedir. Ayrıca bazı değerlerin birden fazla örneğine yer verilmesi nedeniyle ünite içinde toplam on değer örneğinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünite de bu değerler içinden en çok sorumluluk ve sevgi (f=3) değerlerinin örneklerine yer verilirken “adalet, vatanseverlik, saygı ve yardımseverlik” değerlerinin örneklerine yer verilmediği tespit edilmiştir.

5. Ünite içerisinde tespit edilen bazı değer örnekleri şu şekildedir:

- “Anladım ki çalışmadan başarılı olmak mümkün değil (s. 100).” ifadeleri başarı için çalışma sorumluluğuna dikkat çektiği için sorumluluk değerinin aktarılmasına yönelik örnek olarak sunulabilir.
- “Türkan Şoray, Cüneyt Arkın, Kadir İnanır gibi oyuncuların oynadığı filmler, eş, dost, akraba ile sıcak yaz akşamlarında hep beraber izlenirdi (s. 102).” ifadeleri eğlence aktivitelerinin insanın akraba ve arkadaşlarıyla yapmasını vurgulaması yönüyle dostluk değerinin işlenmesine örnek olarak verilebilir.

- “Seni seviyorum öyle ki senin için canımı veririm (s. 106).” ifadeleri insanın canı kadar değer verebileceği bir duyguya sevgiye dikkat çektiği için sevgi değerinin işlenmesine örnek olarak sunulabilir.
- “Oldukça başarılı bir öğrenci. Öyle ki her gün dersten sonra öğrendiği yeni bilgileri tekrar edip ödevlerini zamanında teslim ediyor (s. 108).” ifadeleri başarıya ulaşmanın sorumluluklarını yerine getirmeye dayandığına dikkat çektiği için sorumluluk değerinin aktarılmasına yönelik örnek olarak verilebilir.
- “Dört yıl boyunca Anadolu’daki farklı şehirleri ve köyleri gezip şarkılar dinledik ve bu şarkıları kaydettik. Sonrasında bu şarkıları düzenleme işine başladık ve şarkıları düzenleme işi üç yıl sürdü (s. 114).” ifadeleri bazı işlerin uzun zaman aldığını bu nedenle de sabırlı olmayı vurguladığı için sabır değerinin işlenmesine örnek olarak sunulabilir.

Tablo 8. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1 Kitabının 6. Ünitesinde Yer Alan Değerlerin Dağılımı

Değerler	Adalet	Sevgi	Sorumluluk	Yardımseverlik	Toplam Değer Sayısı
6.Ünite	4	1	7	2	14

Tablo 8’e bakıldığında C1 kitabının 6. ünitesinde adalet (f=4), sevgi (f=1), sorumluluk (f=7), yardımseverlik (f=2) değerlerine yer verildiği görülmektedir. Bu şekilde ünite içinde dört farklı değere yer verildiği gösterilmektedir. Bununla birlikte bazı değerlerin birden fazla örneğine yer verilmesi sonucunda ünite içinde toplam on dört değer örneğinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünite de bu değerler içinde en çok sorumluluk (f=7) değerinin örneklerine yer verilirken “dostluk, dürüstlük, sabır, saygı ve yardımseverlik” değerlerinin örneklerine yer verilmediği tespit edilmiştir.

6. ünite içerisinde tespit edilen bazı değer örnekleri şu şekildedir:

- “Ödevlerini bitirdiğine göre televizyonu açabilirsin (s. 124).” Ifadeleri öncelikli olarak okul sorumluluklarına odaklanılması gerektiğini vurguladığı için sorumluluk değerinin işlenmesine bir örnek olarak sunulabilir.
- “Birbirinizi sevdiğimize göre evlenmemizde sorun yok demektir (s. 124).” Ifadesi ailenin sevgi üzerine kurulacağına dikkat çektiği için sevgi değerinin işlenmesine örnek olarak sunulabilir.
- “Yeterli imza durumunda dilekçeniz işleme konulacaktır (s. 131).” Ifadeleri herhangi bir istekte bulunduğumuzda dilekçe hakkımızla yetkili mercilere talebimizi iletebileceğimize dikkat çektiği için adalet değerinin iletilmesi açısından örnek olarak verilebilir.
- “Öğrencilerin bir sorunla karşılaşması durumunda bizi arayabilirsiniz (s. 131).” Ifadesi problem çözümüne yönelik yardım etmeyi vurgulaması açısından yardımseverlik değerinin aktarılmasına yönelik örnek olarak verilebilir.
- “Her dersten önce o gün ne anlatacağınızı belirlemelisiniz ve hazırlık yapmadan derse girmemelisiniz (s. 143).” Ifadeleri kişinin mesleki sorumluluklarına dikkat çekmesi açısından sorumluluk değerinin işlenmesine yönelik örnek olarak sunulabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1* seviyesi kitabında bulunan okuma, dinleme, ünite hazırlık, konuşma, yazma metinlerinin yanı sıra konuşma ve yazma yönergelerinin, dil bilgisi örneklerinin ve alıştırma cümleleriyle birlikte

ölçme değerlendirme soruları, MEB Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) 2024 programında ve MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) 2019 programında yer alan ortak 9 değere göre incelenmiştir. İncelemede 9 farklı değer grubu içerisinde 108 değer örneği tespit edilmiştir. Bu değerlerin hepsine yer verilmesi kültürel farkındalık oluşması açısından değer taşımaktadır. Yapılan inceleme sonucunda kitapta en çok örnek verilen değerlerin adalet, dürüstlük ve sorumluluk; en az örnek verilen değerlerin ise vatanseverlik, dostluk ve duyarlılık değerlerinin metinlerde az sayıda yer aldığı tespit edilmiştir.

Çalışma içerisinde değerlerin ünitelere homojen şekilde dağılmayıp bazı ünitelerde bazı değerlere çok yer verilip bazı değerlere hiç yer verilmediği saptanmıştır. Bu durum Gül Kılıç'ın (2023), Uysal ve Özdemir'in (2023) çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bunun nedeninin ise ünite konularının etkili olması ve yazar komisyonun kitap hazırlığı içerisindeyken değer aktarımı kaygısı taşımaması olarak düşünülmektedir.

Araştırmada sorumluluk değer sayısının fazla olmasının nedeni olarak sorumluluğun evrensel bir değer olması ve öğretim kitabı olduğu için öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlara yönelik değerler sıklıkla bölümlerde yer verilmiştir. Bu sonucu Erdem ve Bahşi'nin (2022) çalışması da desteklemektedir. Bu çalışmada alt düzeyde en çok vurgulanan değerlerden birinin "sorumluluk" değeri olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında "adalet" ve "dürüstlük" değerlerinin C1 kitabında sıklıkla yer verilmesinin temel sebebinin istendik bir toplum yapısına ulaşma arzusuyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu sonuç, Gül Kılıç'ın (2023) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Gül Kılıç'ın çalışmasında da "adalet" ve "dürüstlük" değerleri en çok tespit edilen değerler arasında yer almaktadır.

Çalışma sonucunda sabır, vatanseverlik, dostluk, saygı, sevgi ve yardımseverlik değer örneklerinin diğer değerlere göre kitapta daha az kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak gelişen ve değişen dünya içerisinde bazı kavramlar zamanla önemi yitirmeye başlamıştır. Aynı durum değerler içinde geçerlidir. Davranış, düşünce ve bilinç olarak yaşatılmayan değerler önemini yitirdikçe kitaplarda da değerlerin aktarı azaldığı düşünülmektedir. Bu durumun kültürel farkındalığı olumsuz etkileyeceği varsayılabilir.

Öneriler

Çalışmada saptanan bulgular sonucunda materyal içerisinde yer alan bölümlerde değerlerin dağılımında orantısızlık görülmektedir. Bazı bölümlerde değerlerin çeşitlilik gösterdiği ama örneklerin yetersiz olduğu bazı bölümlerde ise değerlerin çeşitliliği olmadığı ama örnek sayısının fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak şu öneriler sunulabilir:

- Yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi için kullanılacak kitaplarda metin, örnek ve sorular hedef dille ilgili değerlerin aktarımı göz önünde bulundurulmalıdır.
- Oluşturulan metin, örnek ve sorular değerler eğitimi açısından incelendikten sonra kitap içerisinde yer almalıdır.
- Yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi esnasında aktarılacak değerler bir program çerçevesinde standarda bağlanmalıdır.
- Üniteler incelendiğinde yardımseverlik, saygı, vatanseverlik, dostluk, sabır ve sevgi değerlerine az yer verildiği görülmüştür. Bu değerlere yönelik örnekler artırılarak bu olumsuzluk giderilebilir.
- Kitap içerisinde yer alan değerler kitapta kullanılan görsel materyallerle desteklenmelidir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen materyal/kitap incelemesi niteliğinde olduğundan etik kurul izni alınmamıştır.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Makalenin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansal Destek (Financial Support)

Bu çalışma kapsamında herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Yayınları.
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2014). *Okulda değerler eğitimi: Yöntem etkinlikler kaynaklar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bölükbaş, F., Yılmaz, M. Y., & Keskin, F. (Eds.) (2025). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı C1*. Kültür Sanat Yayınevi.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.
- Council of Europe, (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Erdem, İ., & Bahşi, N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenim ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(43), 9-35. <https://doi.org/10.34234/ded.993885>
- Genç, M. F. (2013). *Öğretmenler gözüyle din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde değerler eğitimi*. Etüt Yayınları.
- Gül Kılıç, F. (2023). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki kök değerlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar – ilkeler – teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köksal, D., & Varışoğlu, B. (2012). Yabancı dil öğrenme kaygısı. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (ss. 77-90). Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2024). *Ortaokul Türkçe öğretim programı (5,6,7,8) sınıflar*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Sağlam, H. İ. (2019). *Karakter ve değer eğitimi*. Pegem Akademi.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye Maarif Vakfı, (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı*. Matsis.
- Uysal, L., & Özdemir, C. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının evrensel değerler açısından incelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 9(20) 300-322. <https://doi.org/10.52096/jsrbs.9.20.21>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Designs and methods*. Sage.

EXTENDED ABSTRACT**An Analysis of the New Istanbul Turkish C1 Textbook for International Students from the Perspective of Values Education****Introduction**

As a result of industrial, economic and technological developments in societies that have reached a multinational structure, people's desire to learn a language in order to live in harmony has increased. In addition, learning a foreign language has become a requirement in many areas carried out individually or organizationally, such as culture, art, science, education, politics, sports and tourism. Therefore, values are important, but values are even more important in this period when the world is shrinking as a result of industrial, economic and technological developments. Because nation-states dominated by a single ethnic group compared to Decadent years have turned into states that have reached a cosmopolitan structure as a result of the coming together of different ethnic groups today. People's desire to learn foreign languages in order to live in harmony has increased. In addition, learning a foreign language has become a need in many fields such as culture, art, science, education, politics, sports and tourism, which are carried out individually or organizationally (Köksal, Varışoğlu, 2012). Multinational structures are being formed with language teaching. Because if these structures do not encounter any shaping, they pose a problem for the societies in which they are located. Although it disrupts the existing structure of society, it will cause a generation to grow up that is far from public consciousness, which does not have a certain attitude and behavior pattern. Therefore, societies should shape this structure consisting of different ethnic groups. In addition, it is also important for guest students who have come only for academic purposes to make sense of the environment they are in and the activities that take place in the environment. This process of shaping and making sense can be done most effectively with language teaching. As a result, through language teaching, culture, the values contained in culture and social beliefs can be transferred to individuals and a common social consciousness can be created. At this point, teaching Turkish to foreign students is of great importance in this respect today. In this language teaching process, reading, listening, speaking, writing and grammar studies are transferred to language learners in addition to the language values. For this reason, values education is important in teaching Turkish to international students.

Method

This study was designed using the case study design from qualitative research designs. In the literature, it is also referred to as a case study, incident analysis, or exemplary case study. A case study is a qualitative research method in which the researcher examines a defined situation or incident in real life in depth and longitudinally, systematically collecting data from different sources. This method seeks to understand why and how the phenomenon occurs in its natural environment and to reveal the relationships between the context and the situation (Cresswell, 2015; Yin, 2014). In this study, the texts in the preparation, reading, writing, grammar, listening, speaking, and assessment sections of the C1 level textbook in the New Istanbul Turkish Textbook Series for International Students were examined in detail in accordance with the case study design.

Results

The study identified 108 examples of values within 9 different value groups. Including all of these values is important for the development of cultural awareness. The study found that the values most frequently exemplified in the book were justice, honesty, and responsibility, while the values least frequently exemplified were patriotism, friendship, and sensitivity, which appeared only a few times in the texts.

The study found that values were not distributed homogeneously across units; some values were given a lot of space in some units, while others were given no space at all. This situation also appears in the study by Gül Kılıç (2023). The reason for this is thought to be the effectiveness of the unit topics and the fact that the author committee did not have concerns about value transfer while preparing the book.

The reason for the high number of responsibility values in the study is that responsibility is a universal value, and since it is a textbook, values related to the behaviors that students are expected to acquire are frequently included in the sections. This result is also supported by the study of Erdem & Bahşi (2022). This study found that one of the most emphasized values at the lower level was the value of “responsibility.”

In addition, it is thought that the main reason why the values of justice and honesty are frequently mentioned in the C1 book may be related to the desire to achieve a desirable social structure. This result is similar to the findings of Gül Kılıç (2023). In Gül Kılıç’s study, the values of justice and honesty are also among the most frequently identified values.

The study found that values such as patience, patriotism, friendship, respect, love, and generosity were used less frequently in the book compared to other values. The reason for this is that, in an evolving and changing world, some concepts have begun to lose their importance over time. The same applies to values. It is thought that as values that are not lived out in behavior, thought, and consciousness lose their importance, the transmission of values in books also decreases. This situation can be assumed to have a negative impact on cultural awareness.

İş Doyumu Üzerine: Teorik Bir Çerçeve ve Eğitim Örgütleri İçin Çıkarımlar

Sevgi YILDIZ¹

¹ Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ordu, Türkiye, sevgiyildiz@odu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1116-7896

ÖZET

İş doyumu, uzun yıllardır farklı disiplinlerde ele alınan ve hem örgütler hem de işgörenler açısından önemini sürdüren temel kavramlardan biridir. İş doyumu; motivasyon, performans ve bağlılık gibi örgütsel davranış göstergeleriyle yakından ilişkili olması nedeniyle, işletmeden eğitime pek çok alanda araştırma konusu olmuştur. Bu bağlamda, her disiplinin iş doyumu kavramını kendi perspektifinden değerlendirmesi kaçınılmazdır. Örgütlerin sürdürülebilir başarısı için işgörenlerin motivasyonlarının ve performanslarının artırılması, örgüte bağlılıklarının güçlendirilmesi, yaptıkları işten memnuniyet duymaları ve doyum sağlamaları beklenmektedir. Bu durum, iş doyumu kavramının sistematik ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmada, literatürde pek çok kez incelenmiş olan iş doyumu kavramına kuramsal temelli ve bütüncül bir bakış açısı sunulması amaçlanmaktadır. Ayrıca ülkelerin temel yapı taşlarından biri olan eğitim örgütlerinde iş doyumu konusunun ele alınmasının da ayrı bir önem taşıdığı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında iş doyumu; ölçülmesi, teorileri, etkileyen faktörleri, sonuçları ve eğitim örgütlerindeki yeri başlıkları altında sistematik biçimde ele alınmıştır.

ANAHTAR KELİMELER

İş doyumu, Örgüt, Motivasyon, Performans, Eğitim örgütleri

Giriş

Örgütler, toplumsal yaşamın hemen her alanında varlık gösteren yapılardır. Yapısal özellikleri ve işleyişleri bakımından birbirinden farklılık gösteren örgütler; amaçları, yönetim biçimleri ve organizasyon yapıları açısından çeşitlenmektedir. Ancak tüm örgütlerin ortak unsuru, bünyelerinde yer alan işgörenlerdir. İşgörenlerin varlığı her örgüt için vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilmektedir. Yapısı ve işleyişi farklılaşabilen örgütlerin genel olarak iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlardan ilki; ürün, mal, hizmet veya düşünce üretmek diğeri ise işgörenlerinin yaptıkları işten ve örgütten doyum elde etmelerini sağlamaktır. Bu doğrultuda örgütler, yalnızca üretim süreçlerinin nicelik ve niteliğinden değil aynı zamanda işgörenlerinin doyum düzeylerinden de sorumludur (Başaran, 2008). İş doyumu yalnızca işgörenler açısından değil örgütlerin verimliliği ve sürdürülebilirliği açısından da kritik bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Liu vd. (2004), günümüzde hâlâ birçok örgütün çalışanlarının iş doyumlarını düzenli biçimde ölçmeye devam ettiğini belirtmektedir. İş doyumu üzerine yapılan çok sayıda nicel ve nitel araştırma bulunmasına rağmen, alan yazının güncellenmesi ve kavramın daha çağdaş yaklaşımlar ışığında ele alınması gerekmektedir (Judge vd., 2001). Bu çalışmada iş doyumu kavramının tanımı, ölçülmesi, teorileri, iş doyumunu etkileyen faktörler, iş doyumunun sonuçları ve eğitim örgütlerinde iş doyumu başlıkları kapsamlı şekilde ele alınmıştır.

İş Doyumu Kavramı

İnsan yaşamının önemli bir bölümü iş yaşamı içerisinde geçmektedir (Başaran, 2004). Çalışma hayatı yalnızca işin yerine getirilmesini değil, aynı zamanda iş arkadaşları ve yöneticilerle

iletişim ve etkileşimi, örgütün kural ve politikalarına uyumu ve performans standartlarının karşılanmasını da gerektirmektedir (Robbins ve Judge, 2013). İşgörenlerin işlerine ve bulundukları örgüte ilişkin olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri, literatürde iş doyum kavramı ile ifade edilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013). Balcı (1983) iş doyum kavramının 1930'lu yıllardan bu yana araştırıldığını belirtmektedir. Literatürde en çok kabul gören tanımlardan birine göre Locke (1976); iş doyumunu, işgörenlerin işi ya da iş deneyimlerini değerlendirmesi sonucunda oluşan keyiflilik ve olumlu duygusal durum olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda işgörenin işine ilişkin duygu ve düşüncelerinin değerlendirmeye dâhil edilmesi özellikle vurgulanmaktadır (Saari ve Judge, 2004). Eren (2015) ise iş doyumunu; maddi kazanç, iş arkadaşları ile olumlu etkileşim ve üretimde bulunmanın sağladığı mutluluk gibi üç temel unsur üzerinden tanımlamaktadır. Balcı (1983) ise iş doyumunu; işin kendisi, ücret, çalışma koşulları, kariyer imkânları, iş arkadaşları ve örgütsel ortam gibi iş boyutlarına yönelik beklentiler ile işgörenin bu beklentilerinin karşılanma düzeyi arasındaki farkın bir sonucu olarak açıklamaktadır. Tanımlar farklılık gösterse de literatürde ortak payda, iş doyumunun bireyin işine yönelik olumlu duygusal ve tutumsal bir tepki olduğudur (Irving ve Montes, 2009). Şimşek, Çelik ve Akgemici (2015), iş doyumunun çeşitli iş özellikleriyle bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Buna göre iş doyumunu; maddi getiriler, işin keyif verici yönleri, üretim sürecinden duyulan gurur, iş güvenliği, gelecek vaat eden mesleki projeler, bireysel yeteneklerin kullanımı, sağlıklı örgütsel ilişkiler, yöneticilerin tutumları, sendikal haklar ve örgütsel iklim gibi birçok unsurla ilişkilidir.

İşgörenler işlerine yönelik olumlu duygular besliyorsa iş doyumunu yüksek, olumsuz tutumlara sahiplerse iş doyumunu düşük kabul edilmektedir (Robbins ve Judge, 2013). İş doyumunun yalnızca işgörenlerin yaşam doyum ve sağlığı açısından değil, örgütsel amaçlara ulaşmada da kritik bir rolü bulunmaktadır (Saari ve Judge, 2004; İnandı ve Tunç, 2012). Yüksek iş doyumunu; örgütsel bağlılık, işle bütünleşme, fiziksel ve psikolojik sağlık ile yaşam kalitesine katkı sağlamaktadır. Buna karşın düşük iş doyumunu; devamsızlık, işten ayrılma, düşük performans, artan şikâyetler, sendikal hareketlenmeler ve olumsuz örgüt iklimi gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Cherrington, 1994). Kartal (2007), yüksek iş doyumunun üretimi artırdığını, devamsızlık ve işten ayrılmaları azalttığını, iş doyumunu yüksek çalışanların yeniliğe daha açık ve işlerinden daha az şikâyetçi olduklarını belirtmektedir.

İşgörenlerin işlerinden elde ettikleri doyum içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İşin yerine getirilmesi sırasında duyulan doyum içsel; ücret, terfi gibi dışsal unsurların sağladığı doyum ise dışsal doyum olarak tanımlanmaktadır (Şimşek vd., 2015). Ayrıca işgörenlerin işin farklı yönlerine yönelik tutumları da farklılık gösterebilir. Örneğin, bir işgören iş arkadaşlarıyla ilişkilerden memnunken işin yükünden hoşnut olmayabilir. Ancak genel olarak işin monotonluktan uzak olması, anlamlı ödüller, kariyer olanakları, gelişim fırsatları, yönetici ve çalışma arkadaşlarının destekleyici tutumları ile olumlu örgüt iklimi; iş doyumunu artıran unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanında bireysel özellikler de iş doyumunu etkileyebilmektedir. Örneğin düşük bağlılık düzeyine sahip bir çalışanın iş doyumunun da düşük olabileceği ifade edilmektedir (Can vd., 2015).

İş doyumunu özellikle davranış bilimciler ve yöneticiler tarafından örgütsel yapının en önemli tutumsal göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle uzun yıllardır araştırma ve uygulamalarda çalışanların iş doyum düzeyleri önemli bir konu başlığı olmuştur (Cherrington, 1994). Örneğin, ABD'de yaklaşık 30 yıldır sürdürülen araştırmalarda, işgörenlerin ücret ve terfi politikalarından genellikle düşük doyum duydukları; buna karşın işin kendisinden ve iş arkadaşları ile yöneticilerden daha yüksek doyum elde ettikleri görülmektedir (Robbins ve Judge, 2013).

Türkiye'de iş doyumunu üzerine yapılan ilk çalışmalar doktora tezleriyle başlamıştır. Balcı (1986) tarafından hazırlanan ve Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tamamlanan "Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu" başlıklı doktora tezi, Türkiye'de konuyla ilgili yapılan ilk akademik çalışma olarak kabul edilmektedir. 2000'li yıllardan itibaren ise iş doyumunu hem akademisyenler hem de lisansüstü öğrenciler tarafından popüler bir araştırma konusu hâline gelmiştir (Aksaraylı, 2014). Tüm bu bilgiler ışığında; iş doyumunu, işgörenin işine yönelik duygu

ve düşüncelerinin bir toplamı olarak değerlendirilebilir. İşgörenler, işin tamamına veya belirli yönlerine olumlu ya da olumsuz tutum geliştirebilmektedir. Ancak genel olarak örgütlerin etkinliği ve verimliliği açısından işgörenlerin iş doyumunun artırılması temel bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu bağlamda, iş doyumunu hem işgörenler hem de örgütler için önemli bir kavramdır.

İş Doyumunun Ölçülmesi

İş doyumunun ölçülmesi hem davranış bilimciler hem de yöneticiler için önemli bir konudur. Davranış bilimciler açısından iş doyumunun ölçülmesi, örgütsel değişimin etkilerini değerlendirmek için bir gereklilik olarak görülürken; yöneticiler için iş doyumunu, örgütsel etkililiğin temel göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Cherrington, 1994). Ancak iş doyumunun bir duygu durumunu yansıtmaması, ölçülmesini zorlaştırmaktadır (Başaran, 2004). İşgörenlerin iş doyumunu sağlıklı biçimde değerlendirebilmek için çok sayıda somut veriye ihtiyaç duyulmaktadır (Robbins ve Judge, 2013). Ayrıca iş doyumunun çok boyutlu bir kavram olması da ölçüm sürecini karmaşık hâle getirmektedir (Spagnoli vd., 2012). Cherrington (1994), iş doyumunu ölçmek için genellikle gözlem, görüşme ve anket uygulamaları gibi üç temel yöntemin tercih edildiğini belirtmektedir. Ancak gözlem ve görüşme yöntemlerinin zaman alıcı olması nedeniyle, anket ve ölçekler günümüzde en yaygın kullanılan araçlardır.

Robbins ve Judge (2013), iş doyumunun ölçülmesinde iki temel yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. İlk yaklaşım, "Genel olarak işinizden ne kadar memnunsunuz?" gibi tek bir soruya verilen yanıt üzerinden genel iş doyumunu düzeyini belirlemeyi esas alır. Uygulaması kolay ve zaman kazandırıcı olsa da bu yaklaşım işin boyutlarını ihmal ettiği için günümüzde nadiren tercih edilmektedir. İkinci ve daha detaylı yaklaşımda ise iş doyumunu; işin kendisi, ücret, terfi olanakları, iş arkadaşları ve yönetici tutumları gibi çeşitli boyutlar üzerinden değerlendirilir. Bu yöntemde kullanılan ölçekler aracılığıyla işgörenlerin genel iş doyumunu puanları belirlenmekte, böylece yöneticilere iş doyumunun hangi boyutlarında sorun yaşandığına dair somut veriler sağlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2013). Günümüzde örgütlerin büyük çoğunluğu bu ikinci yaklaşımı benimsemektedir.

İş doyumunun ölçülmesinde pek çok ölçek geliştirilmiştir. En yaygın kullanılan ölçeklerden biri olan İş Tanımlama Endeksi (İTE), Smith, Kendall ve Hulin (1969) tarafından geliştirilmiş olup; işin kendisi, ücret, terfi, yönetici ve iş arkadaşları gibi beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, "evet, hayır, kararsızım" seçenekleriyle yanıtlanan 72 maddeden oluşmaktadır (Robbins ve Judge, 2013). Bir diğer yaygın ölçek ise Minnesota İş Doyumu Ölçeğidir. Weiss ve arkadaşları (1967) tarafından geliştirilen ölçeğin kısa formu, içsel ve dışsal doyum boyutlarını kapsamakta ve 5'li Likert tipi ile uygulanmaktadır. Genel iş doyumunu puanı tüm maddelerden alınan toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir (Martins ve Proença, 2012). Ayrıca Hackman ve Oldman (1980) tarafından geliştirilen 14 maddelik, 5'li Likert tipi ölçek (Izgar, 2008) ve Spector (1985) tarafından geliştirilen dokuz boyut ve 36 maddeden oluşan ölçek de alanda sıkça kullanılmaktadır (Martins ve Proença, 2012). Vitell ve Davis (1990), Heinonen ve Korvela (2003), Lawrence (2003), Ackfeld ve Coote (2005) gibi birçok araştırmacı da iş doyumunu ölçmeye yönelik ölçekler geliştirmiştir.

Sonuç olarak, iş doyumunu çok boyutlu bir kavram olduğundan ölçümü zorlayıcıdır. Ancak iş doyumunun ölçülmesinde gözlem, görüşme ve anket/ölçekler temel araçlar olarak kullanılmaktadır. Özellikle ölçekler, işin farklı yönlerini değerlendiren çok sayıda madde aracılığıyla iş doyumunu ölçmekte önemli bir yer tutmaktadır. Bu ölçeklerin bir kısmı iş doyumunu teorilerine göre oluşturulmuştur. İlgili teorilere bir sonraki başlıkta yer verilmiştir.

İş Doyumu Teorileri

İş doyumunu ve motivasyon birbirini ile yakından ilişkili kavramlar olarak çalışılmaktadır. İş doyumunun oluşturulmasında motivasyon teorilerinden yararlanılmıştır (Günbayı, 2000). 1950'lerin başlarına kadar, iş doyumunu ile ilgili çalışmalar Maslow ve Herzberg'in motivasyon teorilerine dayalı gerçekleşmektedir (Spector, 2000). Latince hareket ettirme anlamına gelen motivasyon, bireylerin belirli bir amaç doğrultusunda kendi istek ve arzuları ile davranmaları olarak tanımlanmaktadır (Aytaç, 2005). Örgütsel açıdan ise motivasyon, işgörenlerin

çalışmaya başlamalarını ve görevlerini istekle yerine getirmelerini sağlayan güçlerin tümü anlamını taşımaktadır (Honson, 2003). Ayrıca Cherrington (1994) iş doyumu ile ilgili gerçekleştirme (fulfillment), ödül, sapma (discrepancy) ve eşitlik olmak üzere dört teori bulunduğunu savunmaktadır. Can vd. (2015) ise iş doyumu kavramına yönelik ikili faktör, toplumsal bilgileri değerlendirme ve eğilimsel olmak üzere üç teori olduğunu ifade etmektedir.

Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi; fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sosyal ihtiyaçlar, saygınlık ihtiyaçları ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı boyutlarından oluşmaktadır. Bu teoriye göre insanlar bir alt düzeydeki ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra bir üst basamaktaki ihtiyaçlarını karşılamaya yönelmektedir. Bir diğer ifadeyle, bir sonraki ihtiyaç basamağına ancak bir önceki basamak yeterli seviyede karşılandıktan sonra geçilmektedir (Hanson, 2003). Sonraları Maslow, kendini gerçekleştirmeden önce bilişsel ve estetik ihtiyaçlar olmak üzere iki basamak daha eklemiş ancak bu konuda ısrarcı olmamıştır (Can vd., 2015).

Herzberg'in İkili Faktör Teorisi

Herzberg, 200 dolayında muhasebeci ve mühendise, 'işinizde ne zaman kendinizi son derece iyi, ne zaman son derece kötü hissettiğinizi ayrıntılı olarak açıklayınız' sorusunu sormuş ve motivasyon üzerinde önemli etkisi olan iki faktör bulmuştur. Herzberg, bunları hijyen (sağlık) ve motive edici (motivator) faktörler olarak adlandırmıştır (Hoy ve Miskel, 2012). Owens ve Valesky (2011) motive edici faktörleri iş doyumunu sağlayan faktörler olarak isimlendirmektedir. Hijyen faktörleri ise motive edici faktörlerin devreye girebilmesi için yeterli nicelikte mutlaka bulunması gereken faktörler olarak ifade edilmektedir. Bu teoriye göre işgörenler iş doyumunu sağlayıcı faktörleri kendilerine (başarı ve tanınma gibi), doyumsuzluğu ise örgütsel özelliklere (ücret ve çalışma koşulları gibi) yüklemektedir. Ayrıca Herzberg, iş doyumunun karşıtının iş doyumsuzluğu olarak görülmesine eleştirmiştir. Bu nedenle Herzberg iş doyumunun olmadığı durumlarda iş doyumsuzluğunun ortaya çıkmayacağını savunmuştur (Owens ve Valesky, 2011). Tablo 1'de Maslow ve Herzberg'e ait motivasyon teorilerinin karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 1. Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi ile Herzberg'in Çift Faktör Teorisi'nin karşılaştırılması

Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi	Herzberg'in Çift Faktör Teorisi
Kendini gerçekleştirme (benliğini idrak) ihtiyacı	İşin ilginçliği, başarıma, işte gelişme ve sorumluluk
Saygınlık (takdir) görme ve statü ihtiyacı	Yükselme, takdir görme ve statü
Sosyal (Aidiyet) ihtiyaçlar	Beşeri ilişkiler, örgüt politikası ve yönetimi
Güvenlik ihtiyacı	Denetimin kalitesi, çalışma koşulları ve iş güvenliği

Kaynak: Şimşek vd., 2015.

Tablo 1'e göre, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki dört boyut ve Herzberg'in çift faktör teorisinin görece örtüştüğü söylenebilir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde belirttiği ihtiyaçların karşılanması bir diğer ifade ile motive edici ve hijyen faktörlerinin sağlanması ile işgörenler işlerinden yüksek doyum elde edebilir.

Alderfer'in ERG Teorisi

Alderfer, Maslow'un teorisine değişiklikler yaparak ihtiyaçları üç düzeyde açıklamaktadır. ERG kuramı olarak ifade edilen kuramda varoluş ihtiyacı, aidiyet ihtiyacı ve gelişme ihtiyacı düzeyleri yer almaktadır (Aytaç, 2005). Maslow'un hiyerarşisinin aksine ERG teorisi, farklı düzeylerdeki ihtiyaçların aynı anda veya üst düzey ihtiyaçların diğerlerinden daha önce de ortaya çıkabileceğini savunmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012).

McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi

Bu teoriye göre ise insanlar başarıma, güç ve ilişki kurma ile sevgi olmak üzere üç grup ihtiyacın etkisi altında davranış göstermektedir. Başarıma ihtiyacı belli bir standarda ulaşmak için uğraşmayı, güç ihtiyacı ise başkalarını belli bir biçimde davranmaya yönlendirmeyi ifade

etmektedir. İlişki kurma ve sevgi ihtiyacı ise arkadaşlık ve yakın ilişki kurmayı amaçlamayı içermektedir (Aytaç, 2005).

McGregor'un X ve Y Teorileri

Her iki teoride Murray McGregor tarafından ortaya atılmıştır. X teorisi, insanı olumsuz kavramlarla ifade etmektedir. Bu teoriye göre sorumluluk almaktan kaçınan, tembel ve pasif olarak görülen insan, ödül ve ceza yöntemleri ile motive edilmeye çalışılmaktadır. Y teorisi ise, insanların uygun koşullar altında sorumluluk yükleneceklerini, motivasyonun fizyolojik ve güven düzeylerinde olduğu kadar diğer düzeylerin gerçekleştirilmesine bağlı olduğunu öne sürmektedir. X teorisi insan davranışlarının dıştan denetlemesine karşılık, Y kuramı kendi kendine kontrolü, kendine yön vermeyi savunmaktadır (Honson, 2003).

Vroom'un Beklenti Teorisi

Vroom tarafından geliştirilen teori daha sonraları Porter ve Lawler tarafından genişletilmiştir. Vroom'a göre üç temel kavram bulunmaktadır. İlki çekicilik (valens) olarak isimlendirilen bireyin ödülü arzulama derecesidir. İkincisi, ödüllendirilme olasılığını ifade eden beklenti kavramıdır. Son kavram ise gayretin sonucunda bireyi ödüle götüren araçsallık kavramıdır. Bu teoriye göre beklediği ödülü elde eden bireyler doyum elde etmektedir (Koçel, 2015).

Lawler ve Porter'in Beklenti Teorisi

Lawler ve Porter, Vroom'un Beklenti Teorisi'ni daha kapsamlı bir model haline getirmişlerdir. Vroom'un teorisi, bireyin çabası, performansı ve sonuç beklentileri arasındaki ilişkiye odaklanırken, Lawler ve Porter bu modele bilgi ve beceri ile algılanan rol kavramlarını ekleyerek teoriyi genişletmiştir. Bu geliştirilmiş modelde, işgörenlerin motivasyonu, yalnızca beklentileri ve ödüllere ilişkin algılarıyla değil, aynı zamanda sahip oldukları bilgi ve beceriler ile örgüt içindeki rollerini nasıl algıladıklarıyla da şekillenmektedir. İşgören, görevini yerine getirebilmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip değilse ya da kendisine yüklenen rolü anlamakta zorluk çekiyorsa, motivasyonu olumsuz etkilenmektedir (Koçel, 2015).

Adams'ın Eşitlik Teorisi

İş doyumunu açıklamaya yardım eden bir diğer teori bireyin girdi ve çıktılarının, iş arkadaşlarının girdi ve çıktıları ile göreceli olarak karşılaştırılmasına odaklanmaktadır. Eşitlik teorisine göre işgörenlerin bu karşılaştırması olumlu sonuçlanırsa sonucunda iş doyumuna ulaşmaktadır. Ancak karşılaştırmanın sonucunda eşitsizlik varsa, bu durum işgörenlerin iş doyumusuzluğuna neden olmaktadır. Örneğin aynı işi ve aynı performansı sergiledikleri kişilerden daha fazla ücret elde eden işgörenler daha yüksek doyum elde edebilir (Cherrington, 1994). Eşitlik teorisi örgüt içerisindeki adalet vurgu yapmaktadır. İşgörenler örgüt içerisinde adil ve eşit olmayan uygulamalar olduğunu hissettiklerinde işe karşı tepkileri değişmekte ve iş doyumları düşmektedir (Spector, 2000).

Locke'in Amaç Teorisi

Bu motivasyon teorisine göre kişilerin belirledikleri amaçlar, onların motivasyon derecelerini belirlemektedir. Bu teoriye göre yüksek amaç, yüksek motivasyonun bir göstergesi sayılmaktadır. Bir diğer ifadeyle erişilmesi zor ve yüksek amaç belirleyen bir işgören, elde edilmesi kolay amaçlar belirleyen bir işgörene oranla daha yüksek performans gösterecektir (Koçel, 2015).

Gerçekleştirme Teorisi

Bu teoriye göre, iş doyumunu ihtiyaç doyumunun bir fonksiyonu olarak ele alınmaktadır. Buna göre işgörenler bireysel ihtiyaçları karşılandığında iş doyumuna ulaşacaktır. Ancak önemli bireysel ihtiyaçlar karşılanmadığında iş doyumusuzluğu meydana gelmektedir. İhtiyaçlar kavramı, doğrudan gözlenemeyen fizyolojik ya da fizyolojik nitelikte iç eksiklikleri ifade etmektedir. İhtiyaçlar genellikle davranışlar için bir açıklama olarak olaydan ya da gerçekten sonra algılandığından, belirlenmesi ve iş doyumuna ile ilişkilendirilmesi zor görünmektedir (Cherrington, 1994).

Ödül Teorisi

İnsanlar tarafından alınan ödüllerin bir fonksiyonu olarak iş doyumunu savunan bu teori, iş doyumunu anlamak için en kullanışlı teorilerden biri olarak gösterilmektedir. Ödül teorisine göre ödüllerin hem miktarı hem de zamanlaması iş doyumunu düzeylerini etkilemektedir. Bu teorinin genel kuralı, işgörenler daha çok ödüllendirildiği ölçüde yüksek doyum elde etmektedir. Aksine işgörenler cezalandırılırlarsa doyumsuzluk yaşamaktadır (Cherrington, 1994). Örgütlerde işgörenlerin dışsal doyumunu dışsal ödüller sağlarken, içsel doyumunu da içsel ödüller sağlamaktadır (Şimşek vd., 2015). Ödül teorisinin yetersizliği, bireylerin özel bir olayı ödüllendirme veya cezalandırma olarak algılayıp algılayamadıklarını önceden bilememesinden kaynaklanmaktadır (Cherrington, 1994).

Sapma Teorisi

İş doyumunu işgörenleri beklentileri ile etkilemektedir. Bu teori, iş doyumunun ne olduğu ve ne olması gerektiği arasındaki kıyaslamadan sonuçlandığını savunmaktadır. Olumlu bir karşılaştırma, beklentilerinden daha fazlasını alan çalışanların, yüksek iş doyumuna sahip olduğu göstermektedir. Olumsuz bir karşılaştırmada ise işgörenlerin "ne umdum ne buldum" çelişkisi iş doyumsuzluğuna neden olmaktadır. Bu teori işgörenlerin beklentilerini anlayanın iş doyumunu ile ilişkisine vurgu yapmaktadır (Cherrington, 1994). Balcı (1983) iş doyumunun, işin özelliklerinin işgörenlerin değer ve beklentileri ile ne derecede uyumlu olduğu ile ilgili olduğunu belirtmektedir. İşin özellikleri ve işgören beklentileri arasında oluşan örtüşme, yüksek bir doyum getirmektedir. Ancak bu iki durum arasındaki negatif ilişki, bir diğer ifade ile uyuşmayan iş özellikleri ve işgören beklentileri doyumsuzluk yaşanmasına neden olmaktadır. Başaran (2004) işgörenlerin tüm ihtiyaçlarının örgüt tarafından karşılanamayacağını ancak iş doyumunun örgütten beklentiler ile örgütten elde edilenlerin dengelenmesi ile oluştuğunu savunmaktadır. Şimşek vd. (2015) de nihai olarak işgörenlerin beklentilerinin karşılandığı oranda iş doyumunu elde ettiklerini belirtmektedir.

Toplumsal Bilgileri Değerlendirme Teorisi

Bu teoriye göre işgörenlerin işe yönelik tutumları ve davranışları çevreden elde edilen bilgilerden etkilenmektedir. Yeni bir işgören istekli ve olumlu duygularla işine başlayabilir. Ancak bu işgören diğer iş arkadaşlarından işe yönelik olumsuz bilgiler edinirse, baştaki olumlu duyguları objektif değil, iş arkadaşlarından kaynaklanan subjektif nedenlerden değişebilir. Bu değişim ise işgörenin iş doyumunu olumsuz etkileyebilmektedir (Can vd., 2015).

Eğilimsel (dispositional) Teori

Bu teoriye göre işgörenlerin iş doyumunu farklı durumlara rağmen değişim göstermemektedir. Buna göre kimi işgörenler yaptıkları ne olursa olsun işlerini sevmeye eğiliminde iken, kimileri ise durum ne olursa olsun şikayet edip söylenmeye eğilimi göstermektedir. Bu durumu araştırmaya yönelik yapılan çalışmalar, 10 yıllık bir süreçte işgörenlerin işlerine yönelik tutumlarının görevleri değişse bile tutarlılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır (Can vd., 2015).

Self-Determination (Öz Belirleme Kuramı-Özerk Benlik Yönetimi-Kendi Kaderini Tayin) Teori

Çalışanlarda kendi kaderini tayin edebilme becerisi, örgütler için hayati bir öneme sahiptir. Kendi kaderini tayin eden bireyler, çalıştıkları kuruma daha yüksek düzeyde bağlılık hissederken (Gagné ve Deci, 2005), aynı zamanda mevcut pozisyonlarında kalma olasılıklarının daha yüksek olduğunu da ifade etmektedirler (Richer vd., 2002). Öz Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory – SDT), bir motivasyon kuramı olmakla birlikte, bireylerin sahip oldukları motivasyonun miktarından ziyade, motivasyonun türüne odaklanması bakımından diğer motivasyon kuramlarından ayrılmaktadır (Deci ve Ryan, 2008).

SDT'ye göre motivasyonun iki temel biçimi bulunmaktadır: otonom (özerk) motivasyon ve kontrollü motivasyon. Otonom motivasyon, bireyin içsel güdülerle hareket ettiği ve davranışlarını kendi isteği doğrultusunda yönlendirdiği durumlardır. Bu motivasyon türü hem içsel hem de içselleştirilmiş dışsal motivasyon biçimlerini kapsar. İçsel motivasyon, bireyin

yalnızca keyif alma, öğrenme isteği veya başarı hissi gibi içsel ödüllere dayanarak faaliyetlerde bulunmasını ifade eder. Bu bireyler faaliyetlerde bulunurken dışsal yönlendirmeye ihtiyaç duymaz, aksine kendi inanç ve tercihleri doğrultusunda davranışlarını yönlendirmektedir. Dışsal motivasyon ise bireyin dış etkenlere dayalı olarak motive olmasıyla ilgilidir. Ancak SDT kapsamında değerlendirilen otonom dışsal motivasyon biçimleri, bireyin bu dışsal güdülerini içselleştirmesi ve kişisel değerleriyle özdeşleştirmesiyle ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık, kontrollü motivasyon; dışsal düzenlemeyi ve içe atılmış (introjected) düzenlemeyi kapsamaktadır. Dışsal düzenleme, bireyin davranışlarının dış ödülleri ya da cezalarla yönlendirilmesiyle ilişkilidir. "Introjected regulation" ise bireyin sosyal onay kazanmak, suçluluk duygusundan kaçınmak ya da öz saygısını artırmak amacıyla dış beklentileri içselleştirmesi durumunu tanımlamaktadır. Bu durumda birey davranışlarını kendi değerlerinden ziyade dışsal baskıların etkisiyle sürdürmektedir. Sonuç olarak, SDT; bireyin motivasyon türünün, iş doyumunu ve performans gibi örgütsel değişkenler ve psikolojik iyi oluş ve etkili problem çözme gibi değişkenler üzerinde belirleyici rol oynadığını ileri sürmektedir. Özerk motivasyonla hareket eden çalışanlar, daha yüksek iş doyumunu yaşamakta ve örgüte daha bağlı hissetmektedirler (Deci ve Ryan, 2008).

Genel olarak iş doyumunu ve motivasyon arasında ikili bir ilişki bulunmaktadır. İşlerinden beklediklerini elde eden işgörenler, elde ettikleri ölçüde doyum sağlamaktadır. Yüksek doyum elde etmek işgörenlerin motivasyonunu ve performansını yükseltmektedir (Şimşek vd., 2015). İş doyumunu ile ilgili karşılama ve çelişki teorilerine göre işgörenlerin iş doyumları ihtiyaçlarının ve beklentilerinin karşılanması ile sağlanmaktadır. Ödül teorisi ise işgörelere ödül vermenin ve cezalardan kaçınmanın bireylere iş doyumunu kazandırdığını savunmaktadır. Toplumsal bilgileri değerlendirme teorisi işgörenlerin çevrelerinden elde ettikleri bilgilerin iş doyumlarını etkilediğini, eğilimsel teori ise işgörenlerin özelliklerinin iş doyumunu etkilediğini savunmaktadır.

İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

İlgili alanyazın incelendiğinde iş doyumunu etkileyen faktörler genel olarak örgüt özellikleri ve bireylerin özellikleri olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Örneğin Balcı (1983) iş doyumunu etkileyen faktörleri, bireysel farklılıklardan oluşan özellikler ve örgütsel özellikler olmak üzere iki grupta incelemektedir. Ancak özellikle Hofstede'in çalışmalarına dayandırılan kültürel özellikler de iş doyumunu etkileyen faktörler arasında gösterilmektedir (Saari ve Judge, 2004).

Örgüt özellikleri

İşgörenin bulunduğu örgüte ve yaptığı işe ait pek çok özellik (özellikle rolün açıklığı, işin kapsamı ve içsel ödüller) doyumunu etkilemektedir (Cherrington, 1994). Robbins ve Judge (2013) iş doyumunu etkileyen 21 iş özelliği sıralamaktadır. Bunlar özerklik, ilerleme fırsatları, gelişim olanakları, ücretler, çalışanlar ve yönetim arasındaki iletişim, işin örgütün amaçlarına etkisi, güvenli iş ortamı, iş ve özel hayat dengesi, iş güvenliği, işe özgü eğitim, yönetimin tutumu, işin anlamlılığı, ilişkiler ağı, beceri/yetenek kullanma fırsatları, örgütün profesyonel gelişime bağlılığı, genel kurum kültürü, çalışma arkadaşlarıyla ilişkiler, ilk yönetici ile ilişkiler, işin kendisi ve işin çeşitliliğidir. Spector (2000) ise iş doyumunun ücret, terfi, denetim, faydalar, koşullu ödül, çalışma usulleri, iş arkadaşları, iş ve iletişim doğası olmak üzere işe ait dokuz yönünü belirlemiştir.

İşin kendisi (işin niteliği): İşin kendisi iş doyumuna etki eden en önemli faktörlerdendir (Saari ve Judge, 2004). İş doyumunun en temel faktörleri arasında işgörenlerin işlerini beğenmesi gelmektedir. İşin yetenekleri kullanmak için uygun, yeniliklere açık ve gelişmeye uygun olması durumlarında işgörenler işlerini beğenmektedir. Ayrıca işgörenlerin beğenmesi için işin yaratıcılığa elverişli olması ve işgörene özerklik tanıması gerekmektedir (Başaran, 2008; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013). Seri üretimlerin olduğu, çok teknik ve işbölümü gerektiren işlerde, işgören üretimini göremediğinden doyum elde etmesi zorlaşmaktadır (Eren, 2015). Diğer yandan yapılan araştırmalar sonucunda iş doyumunu ve iş pozisyonu arasından bir ilişki olduğunu belirlenmiştir. Bu araştırmalarda iş doyumunu yüksek bireyler, yüksek hiyerarşiye sahip bir pozisyonda çalıştıklarını belirtmiştir. Buna göre yöneticiler, yönetici olmayanlara göre daha

yüksek doyuma sahip olma eğilimindedir. Bu eğilim, yüksek pozisyonlardaki işgörenlerin daha iyi bir ücret, fazla çeşitlilik, daha fazla zorluk ve daha iyi şartlara sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Cherrington, 1994).

Yönetim tarzı ve denetim: Yöneticilerin işgörelere karşı tutumu ve yönetim tarzı iş doyumunda önemli faktörler arasında gösterilmektedir (Robbins ve Judge, 2013). İşgöreleri destekleyen yönetici tutumu ve yönetim tarzı işgörelerin iş doyumlarını olumlu etkilemektedir (Perie ve Baker, 1997). Ayrıca örgütteki denetim düzeltici, destekleyici ve işbirliğine dayalı gerçekleştirildiğinde iş doyumunu arttırmaktadır. Aksine üstünlük gösterici, küçük düşürücü denetimler işgörelerin iş doyumlarına engel olmaktadır. Bu nedenle işgörelenler demokratik ve özdenetime yer veren örgütlerde çalışmayı tercih etmektedir (Başaran, 2008).

İş ortamı ve iş arkadaşları: İşgörelenler sıcaklığı, sessizliği, nemi, ışığı, havalandırması, rahatlığı çalışmaya uygun elverişli ortamları tercih etmektedir. Ayrıca iş ortamlarının işgörelenin fiziksel ve iş ile ilgili materyal ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir. Diğer yandan iş arkadaşları ile karşılıklı anlayış, yardım, dayanışma ve iş birliği içerisinde gerçekleşen ilişkiler, işgörelene doyum sağlamaktadır (Başaran, 2008). Örgüt içerisindeki formel ya da informal ilişkiler de işgörelenin doyum düzeylerini etkilemektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013).

Ücret ve ödemeler: Ücret, iş doyumunun önemli faktörlerinden biri olarak gösterilmektedir. Özellikle gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerde ücret iş doyumunu üzerinde daha önemli bir rol oynamaktadır. Ancak bireylerin belirli bir yaşam standardı sağladığı durumlarda ücretin etkisi azalmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013). İşgörelenler açısından ücret yalnızca emeğin değil başarının da karşılığı olarak algılanmaktadır. Genel olarak işgörelenlerce ücretin az algılanması iş doyumunu üzerinde olumsuz etki oluşturmaktadır (Başaran, 2008). Bu nedenle işgörelenin ve yapılan işin özellikleri ile uyumlu bir ücretin belirlenip işgörelenlere ödenmesi gerekmektedir (Eren, 2015).

İlerleme olanakları: Terfi edilebilecek bir diğer ifade ile yükselme olanaklarının bulunduğu bir örgüt, iş görelenin doyum elde etmelerini desteklemektedir (Koçel, 2015). Başaran (2008) ise ilerlemenin anlamının işgörelenler arasında değişebildiğini savunmaktadır. Buna göre kimi işgörelenlerce gelişmeyi ifade eden ilerleme, kimilerince denklik kazanılması, ücret artışı ya da daha yüksek konum elde etmek anlamına gelmektedir (Başaran, 2008).

Örgüt iklimi: Bursalıoğlu (2013) tarafından örgüte hâkim olan hava olarak nitelenen iklim, örgüte kimlik kazandıran özellikler dizisi olarak tanımlanmaktadır. Örgüt iklimi işgörelenler tarafından algılandığından ve işgörelenin davranışlarını etkilediğinden iş doyumunu ile ilişkili olarak görülmektedir. Olumlu iklimin bulunduğu örgütlerde işgörelenin iş doyumlarının yüksek olması beklenmektedir (Başaran, 2008).

Birey özellikleri

İş doyumunu işgörelenin kalıtsal faktörlerinden etkilenmektedir. İş doyumunu ölçekleri, bazı belirli grupların diğerlerinden sürekli olarak daha yüksek doyum elde etme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Cherrington, 1994). Balcı (1983) iş değerlerini, işgörelenin işinde gerçekleştirmek istediği değerler olarak tanımlamaktadır. İş değerleri aynı zamanda işgörelene niçin çalıştığı sorusuna cevaplar bulmayı sağlamaktadır. Bireysel özellikler iş değerlerini farklılaştırdığından, işgörelenin iş değerleri de değişmektedir. Yaş, kıdem, zekâ, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, sosyo-kültürel özellikler, kişilik ve meslek düzeyi ve farklılığı vb. iş doyumunu etkileyen birey özellikleri arasında gösterilmektedir (Balcı, 1983).

Yaş, kıdem, cinsiyet, kişilik ve medeni durum: Yaş değişkenine göre iş doyumunu incelendiğinde, daha yaşlı işgörelenin yüksek iş doyumuna sahip olma olasılığının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, daha yaşlı çalışanların genellikle daha yüksek ücret, uzun süreli kadrolu çalışma, örgütte üst düzey pozisyonlarda bulunma, daha fazla sorumluluk alma ve daha düşük eğitim düzeyine sahip olma gibi özelliklere sahip olmalarıdır (Cherrington, 1994). Ayrıca, yaş ilerledikçe çalışanların örgüte yaptığı yatırım ve katkı artarken, örgüt dışındaki iş alternatifleri azalmakta (Smith ve Hoy, 1992) ve bu da iş doyumunu olumlu etkilemektedir. Cinsiyetin iş doyumunu üzerindeki etkisiyle ilgili araştırmalar ise farklı sonuçlar ortaya

koymaktadır. Balcı (1983), hangi cinsiyetin daha yüksek iş doyumunu sağladığı konusunda net bir sonuca ulaşamadığını belirtmektedir. Ancak Güner (2007) tarafından yapılan çalışmalarda, erkek işgörenlerin kadınlara kıyasla daha yüksek iş doyumunu elde ettikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, cinsel yönelimin iş doyumunu üzerinde de önemli etkileri olduğu gösterilmiştir. İşyerinde cinsel yönelimini gizleyen gey ve lezbiyen çalışanların, diğer çalışanlara göre daha düşük iş doyumunu ve genel mutsuzluk yaşadığı; buna karşın cinsel yönelimlerini açıkça ifade eden gey ve lezbiyenlerin işlerinden daha fazla doyum sağladıkları bildirilmektedir (Drydakis, 2014). İşgörenlerin kişilik özelliklerinin niteliği ile iş doyumunu arasında da pozitif bir ilişki bulunmakta; kişilik özellikleri olumlu olan çalışanların iş doyumlarının yüksek olduğu, tersinin ise iş doyumunu düşürdüğü savunulmaktadır (Başaran, 2008). Son olarak, evli işgörenlerin bekar işgörelere göre işlerinden daha fazla doyum elde ettiklerini gösteren araştırmalar da mevcuttur (Güner, 2007).

Bilgi, beceri ve yetenekler ile eğitim düzeyi: İş doyumunu ve eğitim düzeyi arasında olumsuz bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Balcı, 1983). Diğer bir ifade ile aynı görevdeki yüksek eğitimli işgörenlerin büyük çoğunluğu, işleri ile daha fazla beklenti içerisinde olduğundan daha az doyum elde etmektedir (Cherrington, 1994). Demir (2012) de birçok çalışmada eğitim düzeyinin iş doyumunu üzerinde etkisinin olduğunu ve eğitim seviyesinin artması ile iş doyumunun düştüğünü belirtmektedir. Eğitim düzeyi çalışanın iş doyumunun yanı sıra performansını da etkilemektedir (Balcı, 1983). Bununla birlikte yapılan işin ilgi ve yeteneklere uygunluğunun da iş doyumunu üzerindeki olumlu etkilerinden söz edilmektedir (Arasan, 2010). Ayrıca Ganzach (1998) bilişsel değişkenlerin özellikle zekanın iş doyumunun önemli belirleyicilerinden olduğunu vurgulamaktadır. Ancak Ganzach oluşturduğu modelde zeka ile iş doyumunu arasında doğrudan negatif bir ilişki olduğunu, buna karşın iş karmaşıklığı aracı değişkeni ile pozitif bir ilişkinin sağlandığını savunmaktadır.

Kültürel özellikler

Kültürel faktörler işgörenlerin tutumlarını ve iş doyumlarını etkilemektedir. Hofstede'nin çalışmaları kültürel özellikler ve iş doyumunu arasında bir bağ kurmaktadır (Saari ve Judge, 2004). Hofstede'nin HERMES (IBM) olarak adlandırılan çok uluslu büyük şirketle ilgili çalışmaları kültürlerarası araştırmalar alanında bir klasik olarak görülmektedir. Çalışmanın verileri, 1968 ve 1972'de olmak üzere 2 defa, 40 farklı ülkede şirket işgörenlerinden toplanmış ve 116 binin üzerinde anket analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kültürün dört boyutu, güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireycilik ve eril/dişiil kültür olarak belirlenmiştir (Moran vd., 2007).

Hofstede, yüksek güç mesafesi olan örgütlere yönelik özellikleri belirlemiştir. Buna göre yöneticiler, kendilerini iyiliksever karar mercii olarak görmeyi ve emredici ve ikna edici amirleri sevmektedir. İşgörenler yöneticileri ile aynı fikirde olmaktan korkmakta ve astlar üstlerinin kendilerinden farklı olduğunu düşünmektedir. Güç sahibi kişiler aynı zamanda ayrıcalıklar kazanmaktadır. Hofstede tarafından tanımlanan bir diğer kültür boyutu da belirsizlikten kaçınmadır. Belirsizlikten kaçınma boyutu yüksek çıkan ülkelerde insanlar, hızlı değişiklikler ve belirsiz durumlar tarafından tehdit edilmiş hissettiklerinden dolayı açıklığa kavuşma ihtiyacı duymaktadır. Hofstede tarafından kültürün üçüncü boyutu bireycilik olarak belirtilmiştir. Bu boyut; vurgunun, ait olma, uyma ve iyi bir grup üyesi olmaya dikkat etme konularında olduğu sert sosyal bir çerçeve tarafından belirlenen kolektivist anlayışla karşılaştırıldığında kültürün bireysel girişimciliği, başarıyı, özel hayatın önemini ve bireysel bölünmeyi ne ölçüde desteklediğini açıklamaktadır. Kültürün dördüncü boyutu eril/dişiil kültür olarak adlandırılmaktadır. Eril kültürlerin hâkim olduğu kültürlerde, başarılı bir yönetici modeli eril, saldırgan, rekabetçi, katı ve adil olmalıdır (Hofstede, 2011).

İş Doyumunun Etkileri

İş doyumunun sağlanması hem işgörenler hem de örgüt açısından önemli yararlar sağlamaktadır. İş doyumunu; yaşam doyumunu, örgüte bağlılık, devamsızlık ve iş gücü devir oranı gibi değişkenlerle yüksek ilişkili bir kavramdır (Yüksel, 2003). İşgörenin işinden elde ettiği doyum, yaşamını da etkilemektedir. Buna göre işgörenin hem bedensel hem ruhsal sağlığı

yönünden işten doyumunun, işgörene olumlu etki yapacağı varsayılmaktadır (Başaran, 2004). İş doyumunu yüksek olan işgörenlerin işe ilişkin yeni görevleri çabuk öğrendikleri, daha az iş kazası yaptıkları ve daha az şikâyetle bulundukları görülmektedir (Can vd., 2015). Tüm bu bilgiler göz önüne alınarak, iş doyumunun etkileri örgüte ve işgörene olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

İş doyumunun örgüte etkileri

İş doyumunu olan ve olmayan işgörenlerin örgüt üzerindeki etkileri, performans, katılım, devamsızlık ve işe geç kalma, iş devri, karar alma süreçlerine katılım, sadakat, ihmal ile fiziksel ve psikolojik sağlık gibi başlıklar altında incelenmektedir (Robbins ve Judge, 2013). İş doyumunun sonuçları, örgütün verimliliği ve çalışan ilişkileri üzerinde önemli rol oynamaktadır. Yüksek iş doyumunu, devamsızlık ve işten ayrılma oranlarını düşürürken, çalışanların işe bağlılığını ve performansını artırmaktadır. Ayrıca iş doyumunu, çalışanların zihinsel ve fiziksel sağlığını olumlu yönde etkileyerek hem bireylerin yaşam kalitesini artırmakta hem de işgücü piyasası davranışları ve ücret modellerinin tahmininde ekonomiye katkı sağlamaktadır (Long, 2005).

Performans: İş doyumunun artması, üretkenliği aynı oranda arttırmamaktadır. Üretkenliği düşük işgörenler de yüksek iş doyumuna sahip olabilmektedir. Örneğin, yüksek doyuma sahip işgörenler hallerinden memnun olabilir, geçmişte işle ilgili yapılan iyileştirme ve kazanımları kendi itibarı üzerine dayandırabilir (Cherrington, 1994). Buna karşın iş doyumunu yüksek bireylerin performanslarının ve verimliliğinin yüksek olduğunu savunan görüşler bulunmaktadır (Can vd., 2015; Eren, 2015; Yüksel, 2003).

Katılım, devamsızlık ve gecikme: Mutsuz veya doyumsuz işgörenler, doyum sahibi işgörelere göre işe daha fazla geç kalma eğilimindedir. Bununla beraber örgütler için devamsızlık daha ciddi bir sorun olarak görülmektedir. Ancak devamsızlık gönüllü ve gönülsüz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Gönüllü devamsızlıkta, işgören çalışmak ve çalışmamak arasında bir seçim yapmakta ve bilinçli olarak çalışmamayı seçmektedir. Gönülsüz devamsızlıkta ise, işgörenler kendi kontrolleri altındaki nedenlerden işe katılmamaktadır. Gönülsüz devamsızlığa örnek olarak sağlık problemleri, aile üyelerinin ciddi rahatsızlıkları veya ölümleri, ulaşım sorunları ve kötü hava şartları verilebilir (Cherrington, 1994). Katılımın aksine çıkış ise işgörenlerin istifa etmeyi ve yeni bir iş aramayı da içerecek şekilde örgütten ayrılmalarını ifade etmektedir (Robbins ve Judge, 2013). Araştırmalara göre, işinden doyum elde edemeyen işgörenlerin doyum elde edenlere göre işlerini bırakma olasılıkları daha yüksektir (Kohler ve Mathieu, 1993). Ayrıca iş doyumsuzluğunun emeklilik kararı ile ilişkili olduğu görülmektedir (Saari ve Judge, 2004).

İş devri: İşin devri ile en yakından ilgili iki kavram iş doyumsuzluğu ve ekonomik şartlardır. İşgörenlerinin çok yüksek doyumsuzluk beyan ettikleri örgütlerde, yüksek düzeyde iş devri görülmektedir. İş devrinin yüksek olduğu örgütlerde, zayıf çalışma koşulları, istenilmeyen işler, ücret eşitsizlikleri, zayıf iletişim ve terfi için sınırlı olanakların olduğu görülmektedir. İş devrini azaltmak için, örgütler iş çevresinin kalitesini geliştirmelidir. İş devri oranları ekonomik koşullardan da yüksek oranda etkilenmektedir. Bunalımlı ekonomilerdeki yüksek işsizlik oranları, pek çok örgütteki iş devrini yüksek oranda azaltmıştır. İş devri seviyelerinin analizi ve çeşitli yıllardaki periyodik işsiz sayısı göstermektedir ki bu iki değişken arasında ters bir ilişki vardır. Buna göre yüksek işsizlik seviyeleri algılanan ve gerçek iş değiştirme oranlarını azaltmaktadır (Cherrington, 1994).

Söz hakkı: İşgörenler doyumsuzluğa neden olan durumlarda, aktif olarak yöneticilerle problemleri tartışmakta ve problemlere çözümler üretmektedir. Ayrıca sendikal faaliyetler içerisine giren işgörenler iş ile ilgili koşulları düzeltmeye çalışmaktadır. Diğer bir ifade ile işgörenler şartları iyileştirmek için aktif ve yapıcı yollarla memnuniyetsizliklerini ifade etmektedirler (Robbins ve Judge, 2013). İşgörenler özellikle yeterli iş doyumunu elde edememe durumlarında sendikal hareketlere yönelmektedir (Balci, 1983; Saari ve Judge, 2004).

Bağlılık ve Sadakat: İş doyumunu elde eden ve örgütüne bağlı olan işgörenler aynı zamanda işlerine karşı sadakat göstermektedir. Örgütüne sadakat duyan bir işgören, çevreden gelen

eleştirilere karşı örgütünü savunmaktadır. Örgütüne karşı iyimser olan sadakat sahibi işgören örgüt yöneticilerine güven duymakta ve koşulların iyileşmesini beklemektedir (Robbins ve Judge, 2013). Knopp (1995) deneyimlerine bağlı olarak işlerine yönelik olumlu bir tutum geliştiren bireyin işinin farklı yönlerine ve örgütüne ilişkin de olumlu tutum ve davranışlar göstereceğini buna göre işinden memnun olan bir çalışanın örgüte de bağlılık duyacağını belirtmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda örgütsel bağlılık ve iş doyumu arasındaki ilişki pozitif yönlü, orta (Gedik ve Üstüner, 2017) ve yüksek (Akyürek, 2023; Ülbeği ve Yalçın, 2016) olarak tanımlanmıştır.

İhmal: İş doyumu elde edemeyen bir işgören kasıtlı olarak işlerini yavaşlatmakta ve ihmal etmektedir. Buna göre işgören işteki koşulların kötüye gitmesine izin vermekte, performansını düşürmekte ve iş ile ilgili hatalarını artırmaktadır. İhmal davranışında işgören işteki koşulların kötüye gitmesine izin vererek memnuniyetsizliğini göstermektedir (Robbins ve Judge, 2013).

Fiziksel ve psikolojik sağlık: İnsanlar iş yerinde sinir bozucu ve rahatsız edici bir durumla karşı karşıya kalırsa veya bu durum devam ederse, işgörenlerin sonunda işte saldırgan, bağımlı, çekingen davranışları artan bir şekilde sergilemeleri muhtemeldir. Yüksek iş doyumsuzluğunun çekişme, hırsızlık, itaatsizlik ve sabotaj gibi bazı sonuçları olabilir (Cherrington, 1994).

İş doyumunun örgüte genel olumlu sonuçları verimlikte artış, devamsızlıkta azalma, işgörenlerde iyi oluş, iş kazalarında azalma, şikayetlerde azalma, örgütsel bağlılıkta artma olarak sıralanabilir. Can vd. (2015) yüksek iş doyumuna sahip işgörenlerin örgütsel vatandaşlık gibi örgütsel davranışla ilgili olumlu tutum ve davranışlar sergilediklerini ifade etmektedir. Aksine iş doyumu elde edemeyen işgörenler ise işlerin yavaşlaması, iş kazalarında artma, üretimin düşmesi, iş devirlerinin artması gibi örgütte istenmeyen durumlara neden olabilir.

İş doyumunun işgörene etkileri

İş doyumu ile yaşam doyumu arasında bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. İş doyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler üç şekilde açıklanmaktadır (Saari ve Judge, 2004): iş içi ve iş dışı deneyimlerin karşılıklı olarak dağılması; iş ve yaşam deneyimlerinin ayrılması ve birbirleriyle ilgili olan yerlerin bölümlenmesi; dengeleme, hayatında olmayan doyumu işten karşılama ya da tam tersi. Araştırmalar sonucunda yüksek iş doyumuna sahip işgörenlerin ruhsal ve fiziksel sağlıklarının iyi olmasına (Kartal, 2007) karşılık, işinden memnun olmayan işgörenler, zamanla psikolojik ve ruhi sorunlar yaşayarak tükenmekte ve yabancılaşmaktadır (Filiz, 2014). İnsanlar iş yerinde sinir bozucu ve rahatsız edici bir durumla karşı karşıya kalırsa veya bu durum devam ederse, iş dışında daha saldırgan veya çekingen olabilmektedir (Cherrington, 1994). Balcı (1983) işlerinden doyum elde edemeyen işgörenlerin saldırgan davranışlar, geriye dönüş davranışlar, tekrar denenmek istenen sabit davranışlar, tevekkül olma davranışlarını sergilediklerini belirtmektedir. Kış vd.’nin (2016) eğitim örgütlerinde gerçekleştirdiği meta-analiz çalışmasında, Türkiye ve Avrupa ülkelerinde (İngiltere, Norveç, Yunanistan, Almanya) iş doyumu ile tükenmişlik düzeyi arasında -0.44 düzeyinde negatif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu bulunmuştur. Şimşek vd. (2015) ise sonuç olarak iş doyumu ile ilgili yaşanan sorunların örgütteki maliyetleri artıracaklarını savunmaktadır.

İş doyumunun örgüte ve bireye etkileri incelendiğinde, örgütler ve bireyler için önemli bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre örgütlerin, işgörenlerin iş doyumlarını sağlamaları ve bu doyumu yüksek düzeyde tutmalarının işgörenlerin sağlığı ve örgütteki işleyişin devamlılığı için bir gereklilik olduğu uzun yıllardır bilinmektedir.

Eğitim Örgütlerinde İş Doyumu

Okulların eğitim kalitesi için okul paydaşlarının işlerinden sağladıkları iş doyumunun önemli olduğu bir gerçektir. Bu nedenle okul paydaşlarının işlerinden haz duymalarına ve doyum sağlamalarına yardım edecek koşulların oluşturulmasının okulların eğitim kalitesine katkı sağlayacağı beklenmektedir (Koçak ve Eves, 2010). Meta-analiz bulguları da bu durumu desteklemektedir. Kış ve arkadaşlarının (2016) çalışması, iş doyumu ile tükenmişlik arasında -0.44 düzeyinde negatif bir ilişki olduğunu; Gedik ve Üstüner’in (2017) meta-analizi ise örgütsel bağlılık ile iş doyumu arasında 0.525 düzeyinde pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu

bulgular, iş doyumunun yalnızca psikolojik bir değişken değil, aynı zamanda örgütsel bağlılık, devamlılık ve performans gibi değişkenlerle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Eğitim işgörenlerinde iş doyumunu, öğretmenler, okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve diğer destek personelin bireysel deneyim ve algılarıyla şekillenen çok boyutlu bir kavramdır. Bu bağlamda iş doyumunu; işin anlamlı bulunması, psikolojik ihtiyaçların karşılanması, öz-yeterlik hissi ve mesleki tatmin gibi bireysel düzeyde yaşanan sonuçları kapsamaktadır. Eğitim alanındaki araştırmaların kamu okullarında görev yapan öğretmenlere odaklandığı görülmektedir. Oysa, okul müdürlerinin iş doyumunu, bu bağlamdan önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Keefer (2007) en önemli sorumluluklarından biri eğitim işgörenlerinin özellikle öğretmenlerin iş doyumlarını sağlamak olan okul yöneticilerinin bu sorumluluklarını yerine getirmeleri için kendilerinin iş doyumunu elde etmeleri gerektiğine dikkat çekmektedir.

Okullar ile ilgili en önemli sorumlulukların Bursalıoğlu (2013) okul yöneticilerine düştüğünü belirtmektedir. Bu nedenle, okulların başarılı olabilmesi için okul müdürlerinin beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması kritik önemdedir. Müdürlerin eylemleri, okulun bütünsel işleyişini doğrudan etkilemektedir. Okul müdürlerinin rolü, liderlik ile bürokratik sorumluluklar arasında bir denge kurmayı gerektirir. Müdürler yalnızca fiziksel ortamı değil, aynı zamanda okul kültürünü şekillendirerek öğretmenlerin ve öğrencilerin performansını etkiler. Bu bağlamda iş doyumunu, müdürlerin yetenekleri, işe yönelik tutumları ve mesleki motivasyonlarıyla doğrudan ilişkilidir (Saiti ve Fassoulis, 2012). Balcı (1983) iş doyumunu ve eğitim yönetimine uygulanmasına yönelik araştırmasında iş doyumunun eğitim yönetimine uygulanmasının sonuçlarını ifade etmektedir. Buna göre okul yöneticileri iş doyumunu araştırmaları ile işgörenlerinin doyum etkenlerini saptayabilecektir. Bu etkenlerin saptanması, işgörenlerin doyumunu sağlamak için yapılacak düzenlemelere yol gösterecektir. İşgörenlerinin doyumuna önem veren bir okul yöneticisi, olabildiğince işgörenlerinin doyumuna yönelik yönetsel uygulamalara girişecektir. Ayrıca iş doyumunu araştırmaları eğitim işgörenlerinin işe devamsızlık ve işi terk etme gibi davranışlarının kestiriminde kullanılabileceği gibi, sorun alanlarının ve bunların düzeylerinin tehlikeli boyutlara ulaşmadan saptanmasında olanak sağlamaktadır. Bu doğrultuda okul yöneticisi işgörenlerin istek ve ihtiyaçlarına yanıt verdiği oranda, onların örgüte yönelik olumlu davranışlarda bulunacaklarını kabul edecek ve buna dönük çalışacaktır (Balcı, 1983).

Diğer yandan nitelikli bir öğretmen, başarılı bir eğitim sisteminin temel taşlarından biri olarak kabul edilmektedir. Sonuçta öğrenci başarısını etkilediğinden ve öğretmen etkiliğiyle ilişkili olduğundan, öğretmen kariyerinde iş doyumunu önemli politik konular arasında yer almaktadır (Ashton ve Webb, 1986; Akt. Perie ve Baker, 1997). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen en önemli faktörlerden biri, okul yöneticilerinin izledikleri politikalar ve sergiledikleri liderlik yaklaşımlarıdır (Keefer, 2007). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin bireysel gereksinim ve değerlerine yaklaşımı, hem okulu etkili bir biçimde yönetmesinde hem de öğretmenlerin iş doyumları üzerinde önemli etkiye sahiptir (Şahin, 2013). Hem başarılı bir eğitim sistemini desteklemek için gerekli bilgi tabanını geliştirmek hem de bir okul sisteminin en önemli insan sermayesi kaynakları öğretmenlerin doyum ya da doyumsuzluklarına katkıda bulunan faktörlerin anlaşılması büyük maliyet kayıplarının önüne geçebilir.

Ulusal sınırlar içinde okul yöneticileri ile yürütülen çalışmaların sonuçlarına göre genel olarak okul yöneticilerinin orta düzeyde iş doyumunu puanı elde ettikleri görülmektedir. Örneğin Yılmaz ve Murat (2008) okul yöneticilerinin iş doyumlarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. İzgar (2008) genel olarak kadın yöneticilerin erkek yöneticilerden daha çok doyum elde ettiklerini ve okul yöneticilerinin genel iş doyumunu puanlarının orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Koçak ve Eves (2010) genel olarak orta düzeyde iş doyumuna sahip okul yöneticilerinin ekonomik yönden düşük doyum elde ettiklerini belirlemiştir. Ulusal alanda öğretmenlerin iş doyumlarına yönelik çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Sarpkaya (2000) öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin düşük olduğunu, en düşük boyutun maaş, en yüksek boyutun ise öğretmen ilişkileri boyutunda olduğunu belirlemiştir. Koç vd. (2009) iş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin yüksek performans sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca aynı araştırmada öğretmenlerin iş doyumları üzerinde en önemli etkenin maaş olduğunu belirlenmiştir. Şahin (2013) 12 yıl ara

ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini karşılaştıran bir tekrar araştırması gerçekleştirmiş ve sonuçların birbirine benzer olduğunu belirlemiştir. Buna göre öğretmenlerin ücret ve yönetim boyutlarında doyum düzeylerinin her iki çalışmada da düşük olduğu, genel doyum düzeylerinin de orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

Eğitim Örgütlerinde İş Doyumu Etkileyen Faktörler

Eğitim işgörenlerinin iş doyumunu, yalnızca bireysel iyilik halleri açısından değil; aynı zamanda eğitim sisteminin başarısı, öğrenci çıktıları ve okul iklimi açısından da stratejik bir öneme sahiptir. Öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul personeli, eğitimin doğrudan uygulayıcıları oldukları için onların iş doyumunu, kurumsal verimliliği belirleyen temel unsurlardan biridir. Araştırmalar, eğitim işgörenlerinin iş doyumlarının hem içsel hem de dışsal faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Zembylas ve Papanastasiou (2005), eğitim işgörenlerinin doyumunu etkileyen başlıca faktörlerin; mesleki özerklik, toplumsal saygınlık, maaş düzeyi, fiziksel çalışma koşulları ve yöneticiden algılanan destek olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerde öğrencilerle etkileşim ve sınıf içi başarı gibi içsel faktörler öne çıkarken; yöneticilerde örgütsel destek ve liderlik özerkliği gibi etkenler belirleyici olmaktadır (Keefer, 2007; Koçak ve Eves, 2010). Yapılan çalışmalar, eğitim işgörenlerinin iş doyumunun yaş, cinsiyet, kıdem, medeni durum ve görev yapılan kurum türüne göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur (Demirtaş, 2010; Izgar, 2008). Örneğin, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek doyum yaşadığı; sınavla öğrenci alan okullarda görev yapanların iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Koruklu vd., 2013; Perie ve Baker, 1997).

Öğretmenlerde içsel faktörler öğretmenlik mesleğini seçme sürecinde bireyleri motive ederken, dışsal faktörler mesleki doyumunu sürdürmelerinde ve meslekte kalma niyetlerinde belirleyici rol oynamaktadır. Öğretmenlerin içsel doyumunu genellikle öğrenci etkileşimi, sınıf kontrolü ve pedagojik başarılarla ilişkilidir; dışsal doyum ise ücret, fiziksel koşullar ve yönetici desteğiyle bağlantılıdır (Perie ve Baker, 1997). Başlıca dışsal unsurlar arasında örgüt iklimi, liderlik anlayışı, karar alma süreçlerinin katılımcılığı, iletişim yapısı, destek sistemlerinin varlığı ve örgütsel adalet yer almaktadır (Balci, 1983; Bursalioğlu, 2013). Demir (2001) dışsal faktörleri şu şekilde sıralamaktadır: okul binasının büyüklüğü, okul binasının görünümü, sınıftaki öğrenci sayısı, sınıfın büyüklüğü, sınıfın kullanıma uygunluğu, ders araç-gereçlerinin yeterliliği ve çeşitliliği, ders araç-gereçlerinin kullanıma uygunluğu, gürültü, okulun ısıtma ve havalandırma koşulları, aydınlanma, temizlik, barınma olanakları, okula ulaşımı sağlama olanakları ve çevrenin güvenliği. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, meslektaşlarla etkileşim ve okul kültürü gibi faktörler; öğretmenlerin sadece sınıf içindeki değil, kuruma yönelik genel bağlılık ve memnuniyet düzeylerini de etkilemektedir (Banerjee vd., 2017; Ma ve MacMillan, 1999). Planlı işbirliği ortamlarının iş doyumunu artırdığı (Ackerman, 2011), memnun öğretmenlerin meslekte kalma niyetlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Heller vd., 1992). Yıldız vd. (2023) okul yöneticileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında okul yöneticilerinin tükenmişliğinin ve okullarına olan örgütsel bağlılıklarının devamlılık bağlılığı boyutunun iş performanslarının anlamlı yordayıcıları olduğunu belirlemiştir.

Öğrencilerle günlük etkileşim, öğrencilerin öğretim sonucunda bir şey öğrenip öğrenmediği hakkında öğretmene bildirim sağlamaktadır. İçsel doyum sınıftaki etkinliklerden kaynaklanan doyum olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci özellikleri ve öğretmenin sınıf üzerindeki kontrol algısı öğretmen doyumunu etkileyen içsel faktörlerdendir (Lee vd., 1991). Ücret dahil olmak üzere yöneticilerden algılanan destek, okul güvenliği ve okul kaynaklarının kullanılabilirliği gibi çeşitli dışsal faktörler, öğretmen doyumunu ile ilişkilendirilmiştir (Bobbitt, 1994). Bununla beraber yöneticilerin öğretmen üzerinde baskı oluşturan denetimleri öğretmenlerin iş doyumlarını olumsuz etkilemektedir (Sun, 2002). Özellikle öğretmenlerin iş doyum düzeyleri; okul yöneticilerinin liderlik tarzı, karar alma süreçlerine katılım düzeyi, mesleğe yönelik toplumsal saygı ve iş yükü gibi değişkenlerden etkilenmektedir (Bogler, 2001; Keefer, 2007). Öğretmenlerin kendi kararlarına katkı sunabildikleri, desteklendiği ve takdir gördüğü ortamlar iş doyumunu artırırken; bürokratik baskılar, düşük ücretler ve mesleki değersizleştirme gibi etkenler doyumunu azaltmaktadır (Thompson vd., 1997). Goodlad (1984; akt. Bogler, 2001),

meslek değerleri nedeniyle öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin, ekonomik gerekçelerle bu mesleği seçenlerden daha fazla memnuniyet ve bağlılık gösterdiklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin iş doyumsuzluğunun kaynakları olarak iş yükleri ve beklentileri, öğrencilerin performansı, davranışları ve öğrenci disiplin sorunları, arkadaşları, idari personel ve denetim ilişkileri, idari rutinler ve çeşitli evrak işleri, düşük ücret, kendini geliştirme olanakları, mesleğe yönelik saygının azalması gibi nedenler sayılmaktadır (Thompson vd., 1997). Ayrıca araştırma bulguları cinsiyet, yaş, evlilik, ebeveynlik durumu, iş deneyimi gibi birçok kişisel özelliğin farklı şekillerde iş doyumunu etkilediğini göstermektedir (Koustelios, 2001). Gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalarda mesleki özerklik eksikliği, azalan kaynaklar, maaşların yüksek olmaması, acımasızca dayatılan değişiklikler ve medyada sürekli eleştiriler yapılması gibi etkenler öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin düşük olmasıyla ilişkili bulunmuştur (Zembylas ve Papanastasiou, 2005).

Sonuç

Bu çalışmada iş doyum kavramı, tanımı, ölçülmesi, etkileyen faktörleri ve örgütsel sonuçları çerçevesinde kapsamlı şekilde ele alınmıştır. İş doyum, genel anlamıyla işgörenin işini değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan olumlu duygusal durum olarak tanımlanabilir. İş doyum, işgörenin işine ilişkin duygu, düşünce ve algılarının bütüncül bir yansıması olup, yalnızca iş ortamındaki tutum ve davranışları değil, aynı zamanda bireyin genel yaşam kalitesi ve psikolojik sağlığını da derinden etkilemektedir. İşinden doyum elde eden bireylerin zihinsel ve ruhsal sağlıklarının daha iyi olması ve yaşamlarından genel anlamda memnuniyet duymaları olasıdır. Ancak iş doyum, çok sayıda bileşeni içeren ve işgörenin duygularına dayanan karmaşık bir kavram olduğundan ölçülmesi çeşitlenmektedir.

İş doyum kavramı, 1930'lardan itibaren yoğun biçimde araştırılmış ve günümüzde örgütsel etkililik ile değişimin önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Özellikle davranış bilimleri alanında önem verilen iş doyum teorileri, çoğunlukla motivasyon kuramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda, Herzberg'in iki faktör teorisi iş doyum kavramına önemli katkılar sağlamış, ayrıca örgüt içi ödüllendirme sistemleri ve işgören ihtiyaçlarının karşılanması yaklaşımları da iş doyumla yakından bağlantılı bulunmuştur. Türkiye'de ise iş doyum, özellikle 2000'li yıllardan sonra akademik araştırmalarda yaygın olarak ele alınmıştır.

Örgütsel perspektiften iş doyum, performans, verimlilik, katılım ve sadakat gibi göstergelerde belirleyici bir değişkendir. Düşük iş doyum ise devamsızlık, geç kalma, yüksek iş devri, iş ihmalı ile fiziksel ve psikolojik rahatsızlıkların artması gibi olumsuzluklarla ilişkilidir (Long, 2005; Robbins ve Judge, 2013). Ayrıca iş doyum, işgücü piyasası davranışlarının ve ücret modellerinin tahmininde de ekonomik açıdan önemli bir göstergedir (Long, 2005). Bu nedenle iş doyum, yalnızca bireysel iyilik hali için değil, makro düzeyde iş gücü yönetimi ve verimliliği açısından da kritik bir kavramdır. İş doyum, örgütsel yapısal özellikler, işgörenin kişisel özellikleri ve kültürel faktörler tarafından şekillenmektedir. İşgörenlerin işe yönelik olumlu algıları, bu üç faktörün herhangi birinden veya bir arada etkisinden kaynaklanabilir. Eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu ise hem içsel hem dışsal faktörlerden etkilenmektedir. Öğrencilerin akademik başarısını ve okulun genel işleyişini doğrudan etkileyen öğretmenlerin yüksek iş doyumuna sahip olmaları önemlidir. Bu nedenle, eğitim işgörenlerine iş doyum sağlayan faktörlerin belirlenmesi ve iyileştirilmesi, kaliteli eğitim için bir gereklilik olarak görülmelidir (Perie ve Baker, 1997).

Özellikle eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri hem öğrencilerin akademik başarısı hem de okulun genel işleyiş açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, iş doyum yüksek olan eğitim çalışanlarının, motivasyon ve bağlılıklarının artmasıyla eğitim kalitesine doğrudan katkı sağladığı vurgulanmıştır. Eğitim işgörenlerinin içsel ve dışsal faktörlerle şekillenen iş doyum, örgütsel destek, etkili liderlik ve sağlıklı çalışma ortamı gibi değişkenlerle güçlendirilmelidir. Bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar doğrultusunda, iş doyumunun artırılması için özellikle eğitim yöneticilerinin stratejik bir rol üstlenmesi gerekmektedir. İş doyum verilerinin sistematik olarak toplanması ve değerlendirilmesi, devamsızlık, işten ayrılma, motivasyon kaybı gibi sorunların önlenmesinde etkili olacaktır.

Ayrıca, iş doyumu odaklı politikaların geliştirilmesi, eğitim kurumlarının sürdürülebilir başarısı ve nitelikli eğitim sunumunun sağlanması için vazgeçilmezdir.

Sonuç olarak, iş doyumu yalnızca bireysel bir tatmin düzeyi değil; aynı zamanda örgütün verimliliği, çalışan sağlığı ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi açısından stratejik bir değişkendir. Bu nedenle, eğitim sektöründe iş doyumu çalışmalarının derinleştirilmesi ve elde edilen bulguların politika ve uygulamalara etkin şekilde yansıtılması gerekmektedir. Gelecek araştırmaların, farklı eğitim kademeleri ve bölgesel özellikler göz önünde bulundurarak iş doyumunu etkileyen faktörleri daha ayrıntılı incelemesi, bu alandaki bilgi birikimini zenginleştirecek ve uygulamaya dönük önerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Makalenin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek (Financial Support)

Çalışma için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Aksaraylı, M. F. (2014). Türkiye’ de iş tatmini konusunda yapılan lisansüstü tezlerin tematik açıdan analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 666-680.
- Akyürek, M. İ. (2023). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumu arasındaki ilişki: bir meta-analiz çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 781-817. <https://doi.org/10.29299/kefad.1151940>
- Ariffin, A. Hashim, H., & Sueb, R. (2013). Identifying teachers’ job satisfaction. *International Language & Education Conference (ILEC 2013)*, Nilai, Negeri Sembilan.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış yönetimi*. Gazi Kitabevi
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi planlaması ve gelişimi*. Ezgi Kitabevi.
- Balcı, A. (1983). İş doyumu ve eğitim yönetimine uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 575-586.
- Balcı, A. (1986). *Eğitim yöneticisinin iş doyumu*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Banerjee, N. Stearns, E. Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher Job Satisfaction and Student Achievement: The Roles of Teacher Professional Community and Teacher Collaboration in Schools. *American Journal of Education* 123, 203-241.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Bursalıoğlu, Z. (2013) *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (13. Baskı)*. Pegem A Yayıncılık.
- Can, H. Aşan Azizoğlu, Ö., & Aydın, E. M. (2015). *Örgütsel davranış*. Siyasal Kitabevi.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers’ self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students’ academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.

- Cherrington, D. J. (1994). *Organizational behavior the management of individual and organizational performance (2nd Ed.)*. MA: Allyn and Bacon Publishing.
- Çelik, V. (1987). *Teknik öğretmenlerin iş doyumsuzluğu ve bunun öğretmenlikten ayrılmasına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Demir, C. (2012). *Kişilik özellikleri ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir uygulama*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, E. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen olası faktörler ve bu faktörler kapsamında sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ölçülmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirtaş, Z. (2010). *Teachers' job satisfaction levels*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073.
- Drydakis, N. (2014). *Effect of sexual orientation on job satisfaction: Evidence from Greece*. <http://ftp.iza.org/dp8045.pdf>
- Edmond, S. M. (2014). The experiences of school principals who report job satisfaction: an interpretative phenomenological analysis. Yayımlanmamış doktora tezi, College of Professional Studies Northeastern University.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış* (15. baskı). Beta Yayıncılık.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-171.
- Gagne', M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Ganzach, Y. (1998). Intelligence and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 41 (5), 526-539.
- Gedik, A., & Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyum ilişkisi: Bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 41-57.
- Güner, A. R. (2007). *Sağlık hizmetlerinde örgütsel bağlılık, işe bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkilerin modellenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Heller, H. W., Rex, J. C., & Cline, M. P. (1992). Factors related to teacher job satisfaction and dissatisfaction. *ERS Spectrum*, 10(1), 20-24.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Honson, E. M. (2003). *Educational administration and organizational behaviour* (5th Ed.). Pearson Education.
- Hoy, E. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori araştırma ve uygulama* (7. Baskıdan Çeviri). Nobel Akademik Yayıncılık ve Eğitim Danışmanlık.
- Irving, P. G., & Montes, S. D. (2009). Met expectations: The effects of expected and delivered inducements on employee satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(2), 431-451.

- Izgar, H. (2008). Okul yöneticilerinde iş doyumu ve örgütsel bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 317-334.
- İnandı, Y. Ağgün, N., & Atik, Ü. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 102-126.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How Context Matters in High-Need Schools: The Effects of Teachers' Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students' Achievement. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 114(10), 1-39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>
- Judge, T. A. Bono, J. E. Thoreson, C. J., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 346-407.
- Kartal, S. (2007). *Eğitimde örgütsel sosyalleşme*. Maya Akademi Yayınları.
- Keefer, P. A. (2007). *Job satisfaction in union and nonunion public schools and its effect on academic achievement*. [Unpublished Dissertation] University of Phoenix.
- Koç, H. Yazıcıoğlu, İ., & Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22.
- Koçak, R., & Eves, S (2010). Okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 193-212.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği (16. Baskı)*. Beta Yayınları.
- Kohler, S. S., & Mathieu, J. E. (1993). An examination of the relationship between affective reactions, work perceptions, individual resource characteristics, and multiple absence criteria. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 515-530.
- Koruklu, N. Feyzioğlu, B. Özenoğlu Kiremit, H., & Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The international journal of educational management*, 15(7), 354-358.
- Lee, V. E. Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190-208.
- Lumley, E. S. Coetzee, M. Tladinyane, R., & Ferreira, N. (2011). Exploring the job satisfaction and organisational commitment of employees in the information technology environment. *Southern African Business Review*, 15(1), 100-118.
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47. <http://www.jstor.org/stable/27542245>
- Martins, H., & T. Proença. (2012). *Minnesota Satisfaction Questionnaire-psychometric properties and validation in a population of Portuguese hospital workers*. FEB Working. <http://wps.fep.up.pt/wps/wp471.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Moran, R. T. Harris, P. R., & Moran, S. V. (2007). *Managing cultural differences global leadership strategies for the 21st century*. Elseiver.
- Norton, M. S. (1999). Teacher retention: Reducing costly teacher turnover. *Contemporary Education*, 70(3), 52-55.
- Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2011). *Organizational behavior in education (10th Ed.)*. Pearson Education Limited.

- Özsoy, E. Uslu, O. Karakiraz, A., & Aras, M. (2014). İş tatmininin ölçümünde ölçek kullanımı: lisansüstü tezleri üzerinden bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 232-250.
- Perie, M., & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among america's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. National Center For Education Statistics. Statistical Analysis Report. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412181.pdf>
- Renzulli, L. A., Parrott, H. M., & Beattie, I. R. (2011). Racial mismatch and school type: Teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools. *Sociology of Education*, 84(1), 23–48. <https://doi.org/10.1177/0038040710392720>
- Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 43-58.
- Richer, S. F., Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(10), 2089-2113.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış (14. Basımdan Çeviri)*. Nobel akademik yayıncılık ve eğitim danışmanlık.
- Saari, L. M., & Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management*, 43(4), 395–407. <https://doi.org/10.1002/hrm.20032>
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2013). *Örgütsel davranış*. Aktüel Yayınları.
- Sarpkaya, R. (2000). Liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyumu: Manisa ili örneği. *Amme İdaresi Dergisi*, 33(3), 11-124.
- Smith, P. L., & Hoy, F. (1992). Job satisfaction and commitment of older workers in small businesses. *Journal of Small Business Management*, 30(4), 106-118.
- Spagnoli, P. Caetano, A., & Santos, S. C. (2012). Satisfaction with job aspects: Do patterns change over time? *Journal of Business Research*, 65(5), 609-916.
- Spector, P. (2008). *Industrial and Organizational Behavior*. 5th Edition, John Wiley & Sons,
- Sun, Ö. H. (2002). *İş doyumu üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış uzmanlık tezi]. Türkiye Cumhuriyeti Banknot Genel Müdürlüğü.
- Sylvia, R. D., & Hutchinson, T. (1985). What makes Ms. Johnson teach? A study of teacher motivation. *Human Relations*, 38, 841-856.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Şimşek, Ş. M. Çelik, A., & Akgemici, T. (2015). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış (9. Baskı)*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Thompson, D. P. McNamara, J. F., & Hoyle, J. R. (1997). Job satisfaction in educational organizations: A synthesis of research findings. *Educational Administration Quarterly*, 33, 7-37.
- Ülbeği, İ. D., & Yalçın, A. (2016). Örgütsel bağlılık ve iş doyumu ilişkisinin meta analiz yöntemiyle incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31(77), 80-98.
- Yıldız, S. Katıtaş, S., & Doğan, S. (2023). Always full performance! The relationship between burnout, organizational commitment and job performance in school administrators. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 9(1), 25-40. <https://doi.org/10.25233/ijlel.1300816>
- Yılmaz, Z., & Murat, M. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları ile örgütsel stres kaynakları arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 203-222,

- Yüksel, İ. (2003). İş stresi ve işe bağlılık, iş doyumu arasındaki ilişkinin analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 17(1-2), 213-224.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: the role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.

EXTENDED ABSTRACT**On Job Satisfaction: A Theoretical Framework and Implications for Educational Organizations****Introduction**

Job satisfaction is one of the most widely studied concepts in organizational and educational research. It is closely related to employees' motivation, organizational commitment, absenteeism, and turnover rates. In educational organizations, teachers' job satisfaction plays a crucial role in determining the quality of instruction, organizational climate, and student outcomes. The literature shows that satisfied teachers tend to be more committed, demonstrate higher performance, and contribute positively to the school community. However, job satisfaction is a multidimensional construct influenced by personal, organizational, and contextual factors. The present study aims to provide a comprehensive conceptual framework on job satisfaction, its theoretical foundations, determinants, and implications for educational organizations.

Method

This study is based on a qualitative conceptual design. Rather than empirical data collection, the research relies on an extensive review and synthesis of national and international literature on job satisfaction. Classical and contemporary theories such as Herzberg's Two-Factor Theory, Maslow's Hierarchy of Needs, and Self-Determination Theory were examined to establish a theoretical background. Previous empirical studies focusing on organizational behavior, motivation, and education management were systematically analyzed to highlight the multidimensional structure of job satisfaction.

Results

The review indicates that job satisfaction is determined by a wide range of factors, including individual characteristics (e.g., gender, tenure, education level), organizational climate, leadership style, and socio-cultural conditions. In the educational context, teachers' job satisfaction is strongly affected by administrative support, workload, professional autonomy, recognition, and relationships with colleagues and students. The findings from the reviewed literature also emphasize that job satisfaction has significant consequences: higher performance, reduced burnout, stronger organizational commitment, and improved student outcomes. Conversely, low job satisfaction leads to absenteeism, higher turnover, and negative impacts on school climate.

Discussion

This conceptual analysis highlights that job satisfaction is not only a personal matter but also an organizational and systemic issue. In educational organizations, the promotion of job satisfaction requires a holistic approach that includes supportive leadership, fair evaluation systems, opportunities for professional development, and participatory decision-making. Policymakers and school leaders should recognize that enhancing teachers' job satisfaction contributes not only to their well-being but also to the overall effectiveness of schools. Future studies should integrate cross-cultural perspectives, adopt mixed-methods approaches, and explore the interaction between job satisfaction and emerging challenges in education, such as digitalization and inclusive practices.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Sırası Alma Durumlarının İncelenmesi*

Esma Yağmur Yelli¹, Sevinç Aksay Albuz², Filiz Mete³

¹ [Sorumlu yazar] Yüksek İhtisas Üniversitesi, Ankara, Türkiye, yagmur.yelli@yuksekihtisas.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2598-845X

² Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, esevincaksay@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5080-7043

³ Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, filizmete@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8835-3884

ÖZET

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yapılırken geçmişten bugüne dönemin ihtiyaç ve önerilerine göre çeşitli yaklaşım, yöntem, teknik, stratejilerden yararlanılmıştır. Günümüzde ise diğer Avrupa ülkelerindeki gibi Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin de önerdiği iletişimsel yaklaşım ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yapılmaktadır. Bu yaklaşım ve dolayısıyla da Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı temelinin 1970'li yıllardan beri kullanılan, dil öğretiminin en kolay ve anlaşılır yolu olan dil işlevlerinden almaktadır. Bu nedenle diğer yabancı dil öğretim programlarında olduğu gibi Türkçenin yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanan dil öğretim programlarının da zeminini dil işlevleri oluşturmaktadır. Dil işlevleri ile dil yapılarının, kuralcı ve ezbere dayalı bir öğretimi değil, gerçek hayattaki dilin kullanımı şeklinde öğretimi esas alınmaktadır. Dil işlevleri, insanın dil aracılığıyla iletişim kurmasını amaçlamakta ve dilin kullanımıyla ortaya çıkan eylemler olarak tanımlanmaktadır. Söz sırası alma, karşılıklı konuşma düzeniyle ilgili ve başlangıç, devam ettirme, bitiş aşamalarından oluşmaktadır. Bu çalışmanın amacı söz sırası almanın ders kitaplarında ne kadar ve hangi görünümle nasıl ele alındığını belirlemektir. Bu amaçla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Yeni Hitit, Yabancılar İçin Türkçe ve Yedi İklim ders kitaplarının B2 seviyeleri doküman analiziyle incelenmiş, betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak karşılıklı konuşmaların başlangıç aşamasında söz sırası almanın en çok kullanıldığı kitabın Yedi İklim Ders Kitabı olduğu, devam ettirme aşamasında en çok söz sırası almanın yine Yedi İklim Ders Kitabında olduğu ve bitiş aşamasında söz sırası almanın en çok kullanıldığı kitabın ise Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı olduğu görülmüştür. Ayrıca ders kitaplarında söz sırası alma aşamalarında kullanılan dil işlevlerinin farklı olduğu ve belli bir standartta olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELER

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Ders kitapları, Dil işlevleri, Söz sırası alma

Giriş

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

İnsanlar yüzyıllar boyu göç, iş, ticaret, eğitim, savaş, siyaset, evlilik, din gibi farklı nedenlerden dolayı yabancı dil öğrenme ihtiyacı hissetmişlerdir. Yabancı dil öğretiminin tarihini öğrenmek için yapılan araştırmalarda ilk yabancı dil öğretiminin MÖ 2225 yılında Akadlar ve Sümerler arasında yapılan savaş sonrasında yapıldığı ve Akadların Sümerceyi öğrendiği görülmüştür (Hengirmen, 2006).

Türkçenin yabancı dil öğretimi diğer yabancı dillerin öğretimleriyle karşılaştırıldığında binlerce yıldır süregelen bir durumdur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin Hunlar tarafından başlatıldığı tahmin edilmektedir. Yazılı metinlerle resmî olarak takip edilmesi ise Köktürk

* 1. yazar tarafından hazırlanmakta olan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Sırası Alma İşlevi adlı doktora tezinden yararlanılarak yazılan bu makale I. Türkçenin Uluslararası Rolü, Kültürel Yeri ve Öğretimi Kongresi'nde özet olarak sunulmuştur.

dönemine dayanmaktadır. İlk ve orta çağlarda öğretimiyle ilgili ise herhangi bir bilgi bulunmamaktadır (Ağar, 2004; Biçer, 2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili yazılan ve günümüze ulaşan ilk eser, Kaşgarlı Mahmud tarafından kaleme alınan Divânu Lugâti't Türk adlı eserdir. Kaşgarlı Mahmud bu eseri, Araplara Türkçeyi öğretmek, Türkçenin en az Arapça kadar güzel olduğunu kanıtlamak ve Türkçeye hizmet etmek amacıyla yazmıştır (Yavuz, 1983). Daha sonra ise diğer Türk devletlerinde ve farklı ülkelerde de çeşitli yöntem ve tekniklerle, çeşitli amaçları gerçekleştirebilmek için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi devam etmektedir. Günümüzde Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER); Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezleri (DILMER); Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Okulları gibi devlet destekli veya özel kurum, kuruluş ve dil okullarının açılmasıyla doruk noktasına ulaşmıştır.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

Avrupa Konseyi'nin en önemli amaçları arasında kültürlerin ve dillerin korunmasını sağlamak, ek olarak öğrencilere tek bir yabancı dilin ve kültürün öğretimini değil, çok dilliliği ve çok kültürlülüğü aşmaktır. Bu nedenle Avrupa Konseyi tarafından Avrupa kıtasındaki dil öğretiminde kullanılmak üzere bir başvuru metni yayımlanmıştır. Bu metin; ölçme-değerlendirme yöntemlerinin, ders kitaplarının, ders müfredatlarının ve ders yönergelerinin ortak bir temele dayandırılmasını ve standartlaştırılmasını amaçlamaktadır. Tavsiye niteliğindedir, katı kuralları yoktur, dillere ve bağlama göre uyarlanabilir. Program geliştiricileri, öğretmenler ve öğrenciler bu metinden yararlanabilir.

Dil öğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, dilin etkin kullanımı ve iletişimi öncelenmektedir (Kocayanak, 2021). Dil bilgisi çeviri yöntemi, işitsel-görsel yöntem, direkt yöntem gibi yöntemlerin dil öğretiminde istenilen başarıya ulaşamamasından dolayı, 1960'lı yıllardan itibaren Avrupa Konseyi'nin de teşviğiyle dil öğretiminde yeni bir bakış açısı geliştirilmiş ve iletişim kurmaya, bireyleri görevler yapmaya teşvik etmek amacıyla geliştirilen bu yöntemle iletişimsel yöntem denilmiştir. İletişimsel yöntem, kişinin ezberci veya kurallara bağlı bir şekilde iletişim kurması görüşünü reddeder ve kaynağını dil işlevlerinden almaktadır.

İletişimsel yaklaşımın özelliklerinden bazıları şunlardır:

1. Dil yapılarını uygun bir şekilde kullanmak, iletişimsel yetinin önemli bir parçasıdır.
2. Öğretmen, öğrencilere yol gösterici ve rehber konumdadır.
3. Öğrenci tarafından yapılan yanlışlar, doğal görülmelidir.
4. Bir işlevin birden fazla dil yapısı ya da bir dil yapısının birden çok işlevi olabilir. Bu nedenle farklı dil yapıları da birlikte sunulmalıdır.
5. Konuşan sadece ne söyleyeceğini değil, nasıl söyleyeceğini de seçme hakkına sahiptir.
6. İletişim kuran kişinin niyetini anlamak iletişimsel yeterliliğin bir göstergesidir (Tmanag vd., 2013; Demirezen, 2011).

Günümüzde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için hazırlanan öğretim programlarında ve ders kitaplarında, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı esas alınmakta ve bu sayede iletişimsel yaklaşımın ve dolayısıyla dil işlevlerinin önemi göz önüne serilmektedir.

Dil İşlevleri

Dil, insanların iletişim kurmasına yarayan en önemli araçtır. Dilin en önemli ve ilk akla gelen işlevi, iletişim işlevidir (Deniz ve Demir, 2019). Dilin iletişim işlevini gerçekleştirirken yararlandığı "soru sorma, rica etme, selam verme, izin isteme, teşekkür etme" gibi birçok alt işlevi bulunmaktadır. Bu alt işlevlerin ise iletişim sırasında farklı görünüşleri bulunmaktadır.

Dil işlevleri insanların iletişim kurabilmelerini, sosyalleşmelerini ve dili işlevsel bir biçimde kullanmalarını sağlar. Dilin sadece betimleme işlevinin olduğunu savunan gündelik dil felsefecilerine karşı Austin tarafından ortaya atılan ve Searle tarafından geliştirilen "söz eylem

kuramı”, hem ana dili öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde dil işlevleri üzerinde önemli bir rol oynayan dilin kullanımına ve bağlama yönelik ilginin artmasına olanak sağlamıştır.

İletişimsel yaklaşımın temelinde dil işlevleri bulunmaktadır. Yaylı ve Yaylı (2014) iletişimsel yaklaşımda dil işlevlerinin önemli bir yere sahip olduğunu, yabancı dil öğretilirken dil işlevlerinden yararlanılması gerektiğini belirtmiş ve dil işlevlerinden yararlanılmazsa dil öğretiminin başarılı olamayacağını dile getirmiştir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (2021) öğrencilere önceden belirlenen dil kalıplarını sunmak yerine günlük hayatta kullanılan dil işlevlerini öğretip bu işlevlerin içselleştirilmesini hedeflemiştir. Programda alan iletişimsel yeti, dil işlevlerini bilmeyi ve kullanmayı esas almaktadır. Konuşucular için önemli bir yere sahip olan dil işlevlerinden biri de söz sırası alma işlevidir.

Söz Sırası Alma

Lackman (2010) yabancı dilde konuşma becerisini geliştirmek amacıyla yapılması gerekenlerin konuşma etkinliklerinden ibaret olmadığını ve öğrencilere konuşma becerisinin alt becerilerinin öğretilmesi gerektiğini söylemiştir. Thornbury (2005) “alt becerilerin arasında sözcüklerin seçimi, duruma uygunluk, konuşmada akıcılık, konuşma sırası alma becerisi, konuşma uzunluğunu belirleme, söylem işaretçilerinin kullanımı, soru sorma ve cevap verme, konuşmayı tekrar etme unsurlarının yer aldığını” belirtmiştir.

Söz sırası alma, karşılıklı konuşma esnasında dinleyicinin karşıdaki kişinin konuşması bölünmeden doğru zamanda ve doğru yerde söze girmesini ifade etmektedir. Bu sayede iletişim çatışmalarının önüne geçilmekte ve akıcı bir iletişim gerçekleştirilmekte; olası yanlış anlaşılmalara önlenmektedir.

Söz sırası alma, Sack vd. (1974) tarafından iki ana başlığa ayrılmıştır. Bunlar: konuşmacının bir sonraki konuşmacıyı seçmesi ve kendi kendini sonraki konuşmacı olarak seçmesi.

Konuşmacının bir sonraki konuşmacıyı seçmesi de sıralı çiftler ve jest, mimik ya da hitap etme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sıralı çiftler teşekkür-rica, davet-kabul/ret, soru-cevap şeklindeki kalıp yapılardır. Jest, mimik ya da hitap etmede ise konuşmacı jestlerini, mimiklerini kullanarak ya da karşıdaki kişiye hitap ederek karşılıklı konuşmayı gerçekleştirir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

İletişim, çift yönlü bir süreçtir. İletişim sırasında gönderici(ler)nin ve alıcı(lar)nın konuşmayı iletişim çatışmalarına yol açmayacak şekilde devam ettirmesi önemlidir. Bu nedenle her iki tarafın da iletişim sürecinde söz sırası almanın önemini, söz sırası alma aşamalarında kullanılan kalıp ve ifadeleri, konuya uygun bir şekilde söz alarak konuyu devam ettirmeyi bilmesi önemlidir. Çocuk ana dil edinirken hangi durumlarda hangi ifade ve kalıpları kullanacağını edinmektedir. Yabancı dil öğretimine geldiğinde ise kendi dilinden çeviri yoluyla karşılık vermeyi öğrenir. Ancak durum her zaman bu şekilde kolay ilerlemez. Bir dilde tek bir kelime ile ifade edilen anlam, başka bir dilde birkaç kelime ile ifade edilebilir. “Kolay gelsin., Sıhhatler olsun.” gibi Türkçeye has kalıp ifadeler dil öğrencilerinin kullanmakta ve anlamlandırmakta zorlandığı ifadelerdendir. Karşılıklı konuşma esnasında genelde hangi durumlarda hangi dil işlevlerinin kullanılabileceği özelde ise diğer dillerde olmayan bu ifadelerin öğrencilere, dil öğretiminde en çok kullanılan materyal olan ders kitapları aracılığıyla işlevsel bir şekilde öğretimi önem taşımaktadır.

Cerit (2021) dilin işlevsel olarak öğretimini sağlamak için Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil kullanım alanlarının vurgulandığı, dil işlevlerinin amaçlı ve aşamalı şekilde verildiği ders kitaplarına ihtiyaç olduğunu dile getirmiş, hazırlanan ders kitapları incelendiğinde ise iletişim becerisinin kazandırılması için gerekli olan dil işlevleri konusunda bazı eksikliklerin bulunduğunu belirtmiştir. Bu nedenle “Dil öğretiminde kullanılacak materyal ve etkinlikler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında belirtilen kamusal alan, eğitim alanı, mesleki alan ve kişisel alan” bağlamlarında ortaya çıkan dil işlevleri göz önünde bulundurularak yapılandırılmalıdır (Maarif Vakfı, 2020).

Literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarını inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Doğan (2018) Yabancı Dil Öğretiminde Z-Kitap Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: New English File Itools ve Yedi İklim Türkçe Z-Kitap Örneği” adlı yüksek lisans tezinde Yedi İklim Türkçe Zenginleştirilmiş Kitap (Z-Kitap) Uygulaması ile İngilizce öğretiminde öncü olan Oxford Üniversitesinin New English File iTool Uygulaması’nı incelemiştir. Koçak (2019) “Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarını dil bilgisi öğretimi bakımından incelemiştir. Bakırdöğen (2022) ise “Erciyes Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Gazi Üniversitesi Akademik Türkçe Kitap Setlerinin Okuma Metinleri ve Etkinliklerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde kitapları okuma metinleri ve etkinlikleri açısından incelemiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarını inceleyen çalışmalar çok olmasına rağmen dil işlevlerini içeren sadece birkaç çalışmaya rastlanmıştır.

Hikmet Mülayim (2024) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarında Dil İşlevleri: İzmir ve Gazi” adlı yüksek lisans tezinde İzmir ve Gazi yabancılar için Türkçe öğretim kitaplarının A1 seviyelerini incelemiş, sonuç olarak ders kitaplarında temalara uygun dil işlevlerine ve göstergelere yer verildiği ancak dil işlevlerinin temalara dağılımında eşitlik ve amaçlılığın sağlanamadığı görülmüştür. Cerit (2021) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında Dil İşlevlerinin Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme: A1 Örneği” adlı yüksek lisans tezinde A1 seviyesi ders kitaplarından kullanılan dil işlevlerini incelemiştir. Araştırmada sonunda incelenen ders kitaplarının temalarında dil işlevlerinin uygun bir dağılıma sahip olmadığı, dil işlevlerinin yoğun olarak dinleme ve okuma alanlarında kullanıldığını belirtmiş, diğer becerilerde dağılımına da özen gösterilmesi gerektiğini söylemiştir.

Bahsi geçen sebeplerden dolayı bu çalışmanın amacını, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan farklı ders kitaplarındaki söz sırası alma aşamalarında en çok kullanılan dil işlevlerini belirlemek ve bu işlevlerin görünümelerini incelemek oluşturmaktadır. Çalışmanın ders kitaplarında kullanılan kalıp ve işlevlerin çeşitlendirilerek standartlaştırılması, daha işlevsel bir niteliğe sahip olması için yol gösterici olması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada incelenecek olan kaynaklar doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018) doküman incelemesinin araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığını söylemiştir. Nitel araştırmalardaki diğer yöntemler gibi doküman analizi verilerden anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008 akt. Kırıl, 2020).

İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesnelerini Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerine yol göstermek ve öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeleri için hazırlanan Yabancılar İçin Türkçe B2 Ders Kitabı (2022), Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı (2015) ve Yeni Hitit 3 (2018) ders kitabının B2 bölümü oluşturmaktadır. İnceleme nesneleri olan bu kitapların seçilmesinin sebebi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en çok kullanılan yayınlardan olmalarıdır.

Veri Toplama Araçları

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz sırası alma işlevinin yeri ve önemini açığa çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın verilerinin toplanmasında Çekici (2021) tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Dil İşlevleri Listesi”nden yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Söz sırası alma aşamalarına göre (başlangıç, devam ettirme ve bitiş) toplanan veriler analiz edilmiştir. Karşılıklı konuşmalarda yer alan cümleler örnek, sayı, kod, kategori ve tema şeklinde gruplandırılmış, araştırmanın verilerinin analiz edilmesinde frekans analizi ve içerik analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Yeni Hitit 3 Ders Kitabında bulunan karşılıklı konuşmanın yer aldığı metinlerde söz sırası almanın başlangıç aşamasına dair dil işlevlerinin durumu incelendiğinde ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Yeni Hitit 3 Ders Kitabında dil işlevlerinin başlangıç aşamasında dağılımı

	Tema	Kategori	Kod	Sayı	Örnek
B	Sosyalleşme	Selamlaşma	Hitap etme	4	Efendim
A	Bilgiyi Araştırma ve	Bilgiyi ifade	Bilgi amaçlı	3	
Ş	Açıklama	etme	soru		gördün mü
L			sorma/yanıt		
A			verme		
N	Söylemi	Düşünceyi	Başkasının	3	 diyor
G	yapılandırma	geliştirme	sözünü		
I			aktarma		
Ç					

Yeni Hitit 3 Ders Kitabında bulunan karşılıklı konuşmanın yer aldığı metinlerde söz sırası almanın başlangıç aşamasına dair toplam 3 dil işlevi yer almaktadır. Bu işlevler metinde toplam 10 kez kullanılmıştır. Kitapta bu işlevlerden hitap etme 4, bilgi amaçlı soru sorma/yanıt verme ve başkasının sözünü aktarma 3 kez kullanılmıştır.

Yeni Hitit 3 Ders Kitabında bulunan karşılıklı konuşmanın yer aldığı metinlerde söz sırası alma işlevinin devam ettirme aşamasına dair dil işlevlerinin durumu incelendiğinde ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Yeni Hitit 3 Ders Kitabında dil işlevlerinin devam ettirme aşamasında dağılımı

	Tema	Kategori	Kod	Sayı	Örnek
D	Bilgiyi Araştırma ve	Bilgiyi ifade etme	Sebebi ifade etme	2	Çünkü balık seviyorum.
E	Açıklama				
V	Bilgiyi Araştırma ve	Bilgiyi ifade etme	Bilgi amaçlı soru	8	Niye balık yiyorsun?
A	Açıklama		sorma/yanıt verme		Evet.
M	İkna etme	Kabul etme- reddetme	Onaylama	6	
E	İkna etme	Kabul etme- reddetme	Reddetme	2	Yok öyle değil.
T	Sosyalleşme	Selamlaşma	Hitap etme	3	Efendim
T					kızım
İ					"Sus
R	Tutumları/Duyguları	Duyguyu/durumu	Öfkeyi ifade etme	1	bakayım,
M	Araştırma ve Açıklama	anlatma			ağzına acı biber
E					doldururum!
	Tutumları/Duyguları	Duyguyu/durumu	Şaşırmayı ifade etme	1	Çok enteresan.
	Araştırma ve Açıklama	anlatma			Üzülmeysin
	Tutumları/Duyguları	Duyguyu/durumu	Yumuşatma	1	efendim.
	Araştırma ve Açıklama	anlatma			Çok güzel.
	Tutumları/Duyguları	Duyguyu/durumu	Beğeniyi ifade etme	1	
	Araştırma ve Açıklama	anlatma			Göz
	Sosyalleşme	İyi dilekte bulunma	İyi dilekte bulunma	1	değmesin,
					maşallah çok terbiyeli bir
					kızınız var.

İletişim Sorunlarını Önleme ve Telafi Etme	Mevcut yanlış/eksik anlaşılmaların önüne geçme	Açıklama/tanımlama yapma	4	En basit ta nımı ile üç mısıralık kısa şir demekmiş. diyor
Söylemi yapılandırma	Düşünceyi geliştirme	Başkasının sözünü aktarma	2	
Söylemi yapılandırma	Düşünceyi Geliştirme	Örnek verme	1	Başka örnekleri var mı? -Var.....
Söylemi yapılandırma	İlişkilendirme	Ekleme	1	Bir tane daha var.
Söylemi yapılandırma	Düşünceyi Geliştirme	Yorum yapma/ değerlendirme	2	Normal şirden farklı biraz.
Söylemi yapılandırma	Sözlü iletişimi devam ettirme	Sözüne devam etme	2	Yoo... Sizlerin aşkı da balık aşkı gibi.....
Söylemi Yapılandırma	Karşılaştırma	Benzerlikleri ifade etme	1	Aynı balık aşkı gibi.
Söylemi Yapılandırma	Karşılaştırma	Üstünlüğü ifade etme	1	Bizimkiler daha neler söylüyorlar. Sizinki yine iyi maşallah.
Söylemi Yapılandırma	Karşılaştırma	Varsayım ifade etme	1	Balığı sevdiğin için ya ölüsünü aldın ya tuttun, neticede pişirdin.

Yeni Hitit 3 Ders Kitabında bulunan karşılıklı konuşmanın yer aldığı metinlerde söz sırası alma işlevinin devam ettirme aşamasına dair toplam 19 strateji yer almaktadır. Bu stratejiler metinde toplam 38 kez kullanılmıştır. Bilgi amaçlı soru sorma/yanıt verme 8, onaylama 6, açıklama/tanımlama yapma 4, hitap etme 3, sebebi ifade etme, reddetme, başkasının sözünü aktarma, yorum yapma/değerlendirme 2, varsayım ifade etme, üstünlüğü ifade etme, benzerlikleri ifade etme, ekleme, örnek verme, öfkeyi ifade etme, şaşırmayı ifade etme, yumuşatma, beğeniyi ifade etme ve iyi dilekte bulunma/temenni etme 1 kez kullanılmıştır.

Yeni Hitit 3 Ders Kitabında bulunan karşılıklı konuşmanın yer aldığı metinlerde söz sırası alma işlevinin bitiş aşamasına dair dil işlevlerinin durumu incelendiğinde ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Yeni Hitit 3 Ders Kitabında dil işlevlerinin bitiş aşamasında dağılımı

	Tema	Kategori	Kod	Sayı	Örnek
B İ T İ Ş	İletişim Sorunlarını Önleme ve Telafi Etme	Mevcut yanlış/eksik anlaşılmaların önüne geçme	Karşısındakinin yanlışını ifade etme ve düzeltme	1	Ulan bizim evde böyle laflar konuşulur mu be!
	Söylemi Yapılandırma	Karşılaştırma	Zıtlıkları ifade etme	1	 bu özelliği onu diğerlerinden ayırıyor.
	İkna Etme	Yol gösterme	Uyarma/ikaz etme	1	Olaya biraz ruh katin!

Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Olayı/durumu anlatma	Gelecekteki olayı/durumu anlatma	2	Yanında rahatlıkla uyuyacağım.
-------------------------------	----------------------	----------------------------------	---	--------------------------------

Yeni Hitit 3 Ders Kitabında bulunan karşılıklı konuşmanın yer aldığı metinlerde söz sırası alma işlevinin bitiş aşamasına dair toplam 4 strateji yer almaktadır. Bu stratejiler toplam metinde 4 kez kullanılmıştır. Karşısındaki kişinin yanlısını ifade etme ve düzeltme, zıtlıkları ifade etme, uyarma/ikaz etme ve gelecekteki olayı/durumu anlatma 1 kez kullanılmıştır.

Yabancılar İçin Türkçe B2 Ders Kitabında söz sırası alma işlevinin başlangıç aşamasına dair dil işlevlerinin durumu incelendiğinde ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında dil işlevlerinin başlangıç aşamasında dağılımı

	Tema	Kategori	Kod	Sayı	Örnek
B	Sosyalleşme	Selamlaşma	Hitap etme	5	Sayın
A	Sosyalleşme	Selamlaşma	Selam verme	7	Merhaba.
Ş	Sosyalleşme	Selamlaşma	Dikkati çekme	1	Yar bana bir eğlenceeee
L					
A			Bilgi amaçlı soru sorma/cevap verme	4	Dünkü rekor denemesinden
N					haber var mı?
G					Bakış açım değişti.
I	Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Olayı/durumu anlatma	Geçmişte yaşanan/görülen olayı/durumu anlatma	1	
Ç					

Yabancılar İçin Türkçe B2 Ders Kitabında söz sırası alma işlevinin başlangıç aşamasına dair toplam 5 strateji yer almaktadır. Bu stratejiler metinde toplam 18 kez kullanılmıştır. Selam verme 7, hitap etme 5, bilgi amaçlı soru sorma/yanıt verme 4, dikkati çekme ve geçmişte yaşanan/görülen olayı/durumu anlatma ise 1 kez kullanılmıştır.

Yabancılar İçin Türkçe B2 Ders Kitabında söz sırası alma işlevinin devam ettirme aşamasına dair dil işlevlerinin durumu incelendiğinde ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında dil işlevlerinin devam ettirme aşamasında dağılımı

	Tema	Kategori	Kod	Sayı	Örnek
D	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	Şaşırma ifade etme	4	Oooo,
E					
V	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	Merakı ifade etme	1	Çok merak ettim
A					
M	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	Üzüntüyü ifade etme	1	Maalesef
E					
T	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	Beğeniyi ifade etme	1	Müthiş
T					
İ	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	Heyecanı ifade etme	1	 görünce heyecanlandım
R					
M	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	Teşekkür etme	12	Sağ olun.
E					
	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	İsteği/arzu ifade etme	1	Okumak istiyorum.
	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Görüşü/düşünceyi ifade etme	Kişisel görüşü ifade etme	6	Bence

Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Olayı/durumu anlatma	Gelecekteki olayı/durumu anlatma	3	Bugün konuşacağız.
Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Bilgiyi ifade etme	Bilgi amaçlı soru sorma/yanıt verme	20	Organ nakli,dır.
Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Olayı/durumu anlatma	Vazgeçilmiş/bırakılmış alışkanlığı anlatma	1	Hep böyle kullanıyordum
Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Bilgiyi ifade etme	Amacı ifade etme	1	
Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Olayı/durumu anlatma	Geçmişte bir süre devam eden olayı/durumu anlatma	1	konuşacağız Geçmişten günümüze kadar gelmiştir
Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Olayı/durumu anlatma	Görmediği (anlatılan/duyulan/belirtileri görülen) olayı/durumu anlatma	6	Bir gecede kaybolmuş
Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Olayı/durumu anlatma	Geçmişte yaşanan/görülen olayı/durumu anlatma	5	Fransa'da eğitim aldım.
Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Olayı/durumu anlatma	Geçmişte süren ve başkasından duyulan olayı anlatma	2	100 saatlik bir program uygulanmış.
Sosyalleşme	Selamlaşma	Selama karşılık verme	4	Hoş bulduk
Sosyalleşme	Selamlaşma	Halini-hatırını sorma	1	Nasılsınız
Sosyalleşme	Selamlaşma	Halini-hatırını ifade etme	1	İyiyim
Sosyalleşme	İyi dilekte bulunma	İyi dilekte bulunma/temenni etme	1	Yolunuz açık olsun
İletişim Sorunlarını Önleme ve Telafi Etme	Mevcut yanlış/eksik anlaşılmanın önüne geçme	Farklı sözcüklerle yeniden ifade etme	4	Yol demedim. Ödül almış, dedim
İletişim Sorunlarını Önleme ve Telafi Etme	Mevcut yanlış/eksik anlaşılmanın önüne geçme	Açıklama/tanımlama yapma	14	Ayrıca
Söylemi Yapılandırma	Sözlü iletişimi devam ettirme	Hatırlatma	1	Bildiği gibi
Söylemi Yapılandırma	Sözlü iletişimi devam ettirme	Sözüne devam etme	1	Şuna bağlayabilirim ki
Söylemi Yapılandırma	Düşünceyi Geliştirme	Çıkarım yapma	2	Anladığım kadarıyla
Söylemi Yapılandırma	Düşünceyi geliştirme	Yorum yapma/değerlendirme	4	İlgi çekici bir kitap
Söylemi Yapılandırma	Karşılaştırma	Zıtlıkları ifade etme	1	Tamam da bir yandan zarar veriyorsun
İkna etme	Yol gösterme	Uyarma/ikaz etme	1	 gerekiyor
İkna etme	Kabul etme-reddetme	Kabul etme/onaylama	12	Elbette, tabii ki
İkna etme	Kabul etme-reddetme	Reddetme	3	Hayır, aynı kanıda değilim

Yabancılar İçin Türkçe B2 Ders Kitabında söz sırası alma işlevinin devam ettirme aşamasına dair toplam 30 strateji yer almaktadır. Bu stratejiler metinde toplam 116 kez kullanılmıştır. Bilgi amaçlı soru sorma/yanıt verme 20, açıklama/tanımlama yapma 14, teşekkür etme, kabul

etme/onaylama 12, görmediği (anlatılan/duyulan/belirtileri görülen) olayı/durumu anlatma, kişisel görüşü ifade etme 6, geçmişte yaşanan/görülen olayı/durumu anlatma 5, yorum yapma/değerlendirme, farklı sözcüklerle yeniden ifade etme, şaşırmayı ifade etme, Selama karşılık verme 4, reddetme, gelecekteki olayı/durumu anlatma 3, halini-hatırını sorma, halini-hatırını ifade etme, iyi dilekte bulunma/temenni etme, amacı ifade etme, geçmişte bir süre devam eden olayı/durumu anlatma, vazgeçilmiş/bırakılmış alışkanlığı anlatma, merakı ifade etme, üzüntüyü ifade etme, beğeniyi ifade etme, heyecanı ifade etme, isteği/arzu ifade etme, farklı sözcüklerle yeniden ifade etme, hatırlama, sözüne devam etme, Zıtlıkları ifade etme ve uyarma/ikaz etme 1 kez kullanılmıştır.

Yabancılar İçin Türkçe B2 Ders Kitabında söz sırası alma işlevinin bitiş aşamasına dair dil işlevlerinin durumu incelendiğinde ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında dil işlevlerinin bitiş aşamasında dağılımı

	Tema	Kategori	Kod	Sayı	Örnek
B İ T İ Ş	Tutumları/Duyguları	Duyguyu/durumu anlatma	İsteği/arzu ifade etme	1	Seyirciyle vedalaşalım da gidelim.
	Araştırma ve Açıklama				Gerçekten müthiş.
	Tutumları/Duyguları	Duyguyu/durumu anlatma	Beğeniyi ifade etme	1	
	Araştırma ve Açıklama				
	Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Olayı/durumu anlatma	Görmediği (anlatılan/duyulan/belirtileri görülen) olayı/durumu anlatma	3	Artırdığı gözlemlenmiş.
	Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Olayı/durumu anlatma	Bilgi amaçlı soru sorma/cevap verme	1	Gidiyor musun?
	Sosyalleşme	Selamlaşma	Teşekkür etme	4	Teşekkür ederim.
	İkna etme	Yol gösterme	Nasihah etme	2	Göç edenlerin şartları iyileştirilmeli.

Yabancılar İçin Türkçe B2 Ders Kitabında bulunan karşılıklı konuşmanın yer aldığı metinlerde söz sırası alma işlevinin bitiş aşamasına dair toplam 6 strateji yer almaktadır. Bu stratejiler metinde toplam 12 kez kullanılmıştır. Teşekkür etme 4, görmediği (anlatılan/duyulan/belirtileri görülen) olayı/durumu anlatma 3, nasihat etme 2, isteği/arzu ifade etme, beğeniyi ifade etme ve bilgi amaçlı soru sorma/cevap verme 1 kez kullanılmıştır.

Yedi İklim B2 Ders Kitabında bulunan karşılıklı konuşmaların yer aldığı metinlerde söz sırası işlevinin başlangıç aşamasına dair dil işlevlerinin durumu incelendiğinde ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Yedi İklim B2 Ders Kitabında dil işlevlerinin başlangıç aşamasında dağılımı

	Tema	Kategori	Kod	Sayı	Örnek
B A Ş L A N G I Ç	Tutumları/Duyguları	Duyguyu/durumu anlatma	Şaşırmayı ifade etme	2	Gözlerime inanamıyorum, Polat sen misin?
	Araştırma ve Açıklama				
	Tutumları/Duyguları	Duyguyu/durumu anlatma	Yorgunluğu ifade etme	1	Bugün de iyice yorulduğum vallahi!
	Araştırma ve Açıklama				
	Tutumları/Duyguları	Duyguyu/durumu anlatma	Öfkeyi ifade etme	1	Oğlum, hiçbir şey yemedin yine!
	Araştırma ve Açıklama				

Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Bilgiyi ifade etme	Bilgi amaçlı soru sorma/yanıt verme	4	Patronun söylediği sunumu hazırladın mı?
İletişim Sorunlarını Önleme ve Telafi Etme	Mevcut yanlış/eksik anlaşımaların önüne geçme	Açıklama/tanımlama yapma	1	Karadeniz Bölgesi'nin iklimi, Türkiye'nin diğer bölgelerine göre oldukça farklıdır
Sosyalleşme	Selamlaşma	Selam verme	3	Buyurun hoş geldiniz.

Yedi İklim B2 Ders Kitabında bulunan karşılıklı konuşmaların yer aldığı metinlerde söz sırası işlevinin başlangıç aşamasına dair toplam 6 strateji kullanılmıştır. Bu stratejiler metinde toplam 12 kez kullanılmıştır. Bilgi amaçlı soru sorma/yanıt verme 4 kez kullanılmıştır. Selam verme 3, şaşırma/şaşırmayı ifade etme 2, yorgunluğu ifade etme, öfkeyi ifade etme ve açıklama/tanımlama yapma 1 kez kullanılmıştır.

Yedi İklim B2 Ders Kitabında bulunan karşılıklı konuşmaların yer aldığı metinlerde söz sırası işlevinin devam ettirme aşamasına dair dil işlevlerinin durumu incelendiğinde ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Yedi İklim B2 Ders Kitabında dil işlevlerinin devam ettirme aşamasında dağılımı

	Tema	Kategori	Kod	Sayı	Örnek
D E V A M	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	Şaşırma/şaşırmayı ifade etme	1	Ne kadar değişmişsin.
	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	Özür dileme	2	Özür dilerim beyefendi, ben sizi çıkaramadım.
E T T İ R M E	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	Üzüntüyü ifade etme	1	Ah o hayaller!
	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	Teşekkür etme	3	Çok teşekkür ederim
	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	Öfkeyi ifade etme	4	Sanki biz almayacağız!
	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	Yumuşatma	1	Üzülmeyin efendim.
	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	Mutluluğu ifade etme	1	Ya Ertan, ne güzel oldu böyle!
	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	Beğeniyi ifade etme	1	Çok güzel.
	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	İsteği/arzuyu ifade etme	2	Ben soğuk bir maden suyu istiyorum.

Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	Yorgunluğu ifade etme	1	Çok bitkinim.
Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Görüşü/düşünceyi ifade etme	Zorunluluğu ifade etme	1	Kütüphaneye gidip ders çalışmam lazım
Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Görüşü/düşünceyi ifade etme	Şartı ifade etme	2	Sen de yardım edersen onlar gelene kadar bitiririm.
Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Talep etme/isteme	Rica etme	2	Evraklarınızı verebilir misiniz?
Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Görüşü/düşünceyi ifade etme	Tercihi ifade etme	3	Benimki orta olsun.
Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Görüşü/düşünceyi ifade etme	Kişisel görüşü ifade etme	1	Bence yine de Mehmet, bilim adamı olmalıydı.
Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Görüşü/düşünceyi açıklama	Geçmişte planlanan ancak gerçekleşmeyen olayı/durumu anlatma	2	Ziraat fakültesini tamamlayacak ve kendine ait büyük bir çiftlik kuracaktın. Bilmiyordum.
Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Bilgiyi ifade etme	Bilip bilmediğini ifade etme	1	İştahım yok anne. Ayrıca doydu
Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Bilgiyi ifade etme	Sebebi ifade etme	4	Japonlar öğleden sonra gelecekler. Olur mu?
Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Olayı/durumu anlatma	Gelecekteki olayı/durumu anlatma	2	
Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Bilgiyi ifade etme	Bilgi amaçlı soru sorma/yanıt verme	23	
Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Olayı/durumu anlatma	Geçmişte yaşanan/görülen olayı/durumu anlatma	9	Evet, sen hep "Hayalimdeki meslek mimarlık, ileride meşhur bir mimar olacağım." derdin.
Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Olayı/durumu anlatma	Şimdiki olayı/durumu anlatma	4	Şimdi malî müşavir olarak çalışıyorum. Başka örnekleri var mı? -Var.....
Söylemi yapılandırma	Düşünceyi Geliştirme	Örnek verme	1	
Söylemi yapılandırma	İlişkilendirme	Ekleme	1	Öyle ki Karadeniz ikliminin bu değişken özelliği Karadeniz insanı üzerinde de etkilidir.
Söylemi yapılandırma	Düşünceyi Geliştirme	Yorum yapma/değerlendirme	2	Normal şiiirden farklı biraz.

Söylemi yapılandırma	Düşünceyi geliştirme	Başkasının sözünü aktarma	2	 diyor
Söylemi yapılandırma	Sözlü iletişimi devam ettirme	Sözüne devam etme	1	Bırak hanım bırak! Öğretmenlerin, senin hakkında pek iyi şeyler söylemiyorlar Ahmet! Ya kardeşim ne kadar değişmişsin!
Söylemi Yapılandırma	Karşılaştırma	Fark edip etmediğini ifade etme	1	
Söylemi Yapılandırma	Karşılaştırma	Benzerlikleri ifade etme	1	Demirden leblebi gibiydi.
Söylemi Yapılandırma	Sözlü iletişimi devam ettirme	Hatırlatma	1	Biliyorsun, bugün Japonlarla iş görüşmesi var.
İkna etme	Yol gösterme	Uyarma/ikaz etme	1	Babası, o kadar üstüne gitme!
İkna etme	Kabul etme-reddetme	Reddetme	2	Yok öyle değil.
İkna etme	Yol gösterme	Nasihat etme/öğüt verme	1	Bu devirde ekmek aslanın ağzında. İş buldun mu iyisine kötüsüne bakmayacaksın.
İkna etme	Teklif etme/önerme	Beraber bir şey yapmayı teklif etme	1	Arkadaşlar, ne dersiniz, bugün dersten sonra sinemaya gidelim mi?
İkna etme	Kabul etme-reddetme	Onaylama	13	Ertan! Evet evet, şimdi tanıdım.
İkna Etme	Kabul etme-reddetme	Kabul/ret konusunda tereddüt etme	1	Şeyy, ben gelmeyeceğim.

Sosyalleşme	Selamlaşma	Selama karşılık verme	1	Hoş bulduk.
Sosyalleşme	Tanışma	Kendini tanıtmaya	1	Benim adım Mariya.
Sosyalleşme	İyi dilekte bulunma	İyi dilekte bulunma	5	Hayırlı olsun kardeşim.
İletişim Sorunlarını Önleme ve Telafi Etme	Mevcut yanlış/eksik anlaşımaların önüne geçme	Tekrar etme	1	Dedim ya dün gece sabaha kadar uyumadım.
İletişim Sorunlarını Önleme ve Telafi Etme	Mevcut yanlış/eksik anlaşımaların önüne geçme	Açıklama/tanımlama yapma	13	Ben Ertan, İstanbul Şehremini Lisesinden Ertan Demirkıran.

Yedi İklim B2 Ders Kitabında bulunan karşılıklı konuşmaların yer aldığı metinlerde söz sırası işlevinin devam ettirme aşamasına dair toplam 41 strateji kullanılmıştır. Bu stratejiler metinde toplam 132 kez kullanılmıştır. Bilgi amaçlı soru sorma/yanıt verme 23, açıklama ve onaylama 13 kez kullanılmıştır. Reddetme, başkasının sözünü aktarma, yorum yapma/değerlendirme, geçmişte planlanan ancak gerçekleşmeyen olayı/durumu anlatma, gelecekteki olayı/ durumu anlatma, özür dileme, şartı ifade etme ve isteği/arzuyla ifade etme 2'şer kez kullanılmıştır. Tekrar etme, kendini tanıtmaya, selama karşılık verme, Kabul/ret konusunda tereddüt etme, beraber bir şey yapmayı teklif etme, nasihat etme/öğüt verme, uyarma/ikaz etme, hatırlatma, benzerlikleri ifade etme, fark edip etmediğini ifade etme, sözüne devam etme, ekleme, örnek verme, bilip bilmediğini ifade etme, kişisel görüşü ifade etme, zorunluluğu ifade etme, yorgunluğu ifade etme, öfkeyi ifade etme, beğeniyi ifade etme, ifade etme, mutluluğu ifade etme, şaşırma/yılgınlığı ifade etme ve yumuşatma 1 kez kullanılmıştır.

Yedi İklim B2 Ders Kitabında bulunan karşılıklı konuşmaların yer aldığı metinlerde söz sırası işlevinin bitiş aşamasına dair dil işlevlerinin durumu incelendiğinde ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Yedi İklim B2 Ders Kitabında dil işlevlerinin bitiş aşamasında dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Sayı	Örnek
B İ T İ Ş	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	1	Affedersiniz teyzeciğim! Sizi görmemişim. Buyurun oturun lütfen!
	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama	Duyguyu/durumu anlatma	1	Harika bir haber bu!
	Bilgiyi Araştırma ve Açıklama	Bilgiyi ifade etme	1	Evlilikte roller nasıl olmalıdır?
		Bilgi amaçlı soru sorma/yanıt verme	1	

İkna etme	Talep etme/isteme	Emir/talimat verme	1	Haydi haydi, yağ çekmeyi bırak da işine bak!
Sosyalleşme	Ayrılma	Vedalaşma	3	Güle güle, tekrar bekleriz.
İletişim Sorunlarını Önleme ve Telafi Etme	Mevcut yanlış/eksik anlaşılmalara önüne geçme	Telafi isteme	1	Hangi konuda hocam?..
İletişim Sorunlarını Önleme ve Telafi Etme	Mevcut yanlış/eksik anlaşılmalara önüne geçme	Açıklama/tanımlama yapma	2	Bak, kız kardeşine de hiç iyi örnek olmuyor.

Yedi İklim B2 Ders Kitabında bulunan karşılıklı konuşmaların yer aldığı metinlerde söz sırası işlevinin bitiş aşamasına dair toplam 7 strateji kullanılmıştır. Bu stratejiler metinde toplam 10 kez kullanılmıştır. Vedalaşma 3, açıklama/tanımlama yapma 2, telafi isteme, özür dileme, emir/talimat verme, mutluluğu ifade etme ve bilgi amaçlı soru sorma/yanıt verme 1 kez kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ana dili eğitiminde, yabancı dil öğretiminde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil işlevleri büyük bir öneme sahiptir. İnsanların dili kullanma amacını açıklayan dil işlevlerinin en çok kullanıldığı durumlar karşılıklı konuşma durumlarıdır. Söz sırası alma ise karşılıklı konuşmanın olmazsa olmazıdır. Her iki dil öğretiminde de kullanılan, kullanılması ve öğretilmesi gereken söz sırası alma, karşılıklı konuşmaların olası yanlış anlaşılmalara yol açmayacak şekilde sürdürülmesini, konuya ve bağlama uygun olarak konuşmanın ilerlemesini sağlar.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan B2 kitaplarında yer alan söz sırası alma işlevinin kullanıldığı etkinliklerin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Söz sırası almanın başlangıç aşamasında dil işlevlerinin en çok kullanıldığı kitap Yedi İklim Ders Kitabı'dır. Devam ettirme aşamasında dil işlevlerinin en çok kullanıldığı kitap yine Yedi İklim Ders Kitabı'dır. Bu durumun karşılıklı konuşma metinlerinin uzunluklarıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karşılıklı konuşmalarda söz sırası alma durumu arttıkça farklı dil işlevlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bitiş aşamasında dil işlevlerinin en çok kullanıldığı kitap ise Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'dır.

2. Başlangıç aşamasında en çok kullanılan dil işlevi, Yabancılar İçin Türkçe ve Yeni Hitit 3 kitaplarında hitap etme ve selam vermedir. Yedi İklim Ders Kitabında ise bilgi amaçlı soru sorma/yanıt vermedir. Devam ettirme aşamasında en çok kullanılan dil işlevi her üç kitapta da bilgi amaçlı soru sorma/yanıt verme ile gerçekleşmiştir. Bitiş aşamasında ise en çok kullanılan dil işlevi Yeni Hitit 3'te gelecekteki olayı/durumu anlatma, Yabancılar İçin Türkçe'de teşekkür etme ve Yedi İklim'de ise vedalaşmadır.

Tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda aynı seviyelere sahip farklı kitapların, karşılıklı konuşmayı farklı dil işlevleri ve cümlelerle başlattığı, devam ettirdiği ve bitirdiği görülmektedir. Bu durum ders kitaplarının karşılıklı konuşmaları farklı işlevler ve örneklerle yapılandırması, öğrencilerin farklı yapıları kavrayıp içselleştirebilmeleri ve kurallara bağlı değil, dili işlevsel olarak öğrenmesi açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin kendi ders kitaplarının

yanında başka kitapları da çalışmaları, onlara farklı bakış açısı kazandırmayı sağlar ve öğrenimlerini daha kolay sürdürmesini sağlar. Bunun yerine farklı dil yapılarının aynı işlevleri ve bazı dil işlevlerinin farklı yapılarla da ifade edildiği unutulmamalı, kitaplarda farklı kullanımlara da yer verilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi B2 seviyesi ders kitaplarının incelendiği bu çalışmada yukarıda belirtilen sonuçlardan yola çıkılarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Söz sırası alma durumlarında kullanılan görünimleri belirlemek amacıyla A1, A2, B1 ve C2 seviyelerinde kullanılan ders kitaplarının da incelenmesi bütünü görebilme adına faydalı olabilir.
2. Sınıf içinde öğrencilerin söz sırası alma durumlarında kullandığı kalıp ve cümleler belirlenerek seviyelere göre sıklık listeleri oluşturulabilir.
3. Dil işlevlerinden biri veya birkaçı seçilerek farklı ders kitaplarında bulunma durumları seviyelere göre incelenebilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen materyal/kitap incelemesi niteliğinde olduğundan etik kurul izni alınmamıştır.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Sırası Alma Durumlarının İncelenmesi” başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansal Destek (Financial Support)

Bu çalışma kapsamında herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Ağar, M. E. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-10. <https://arastirmax.com/en/publication/uluslararasi-insan-bilimleri-dergisi/1/1/turkce-ogretimini-tarihcesi/arid/26e9aca5-5692-48a0-aadd-740b56735832>
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133 <https://doi.org/10.7884/teke.100>
- Bakırdöğen, M. (2022). *Erciyes Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Gazi Üniversitesi akademik Türkçe kitap setlerinin okuma metinleri ve etkinliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- CEFR (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching assessment*. Council of Europe.
- Cerit, Ü. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında dil işlevlerinin kullanımı üzerine bir değerlendirme: A1 örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Çekici, Y.E. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik dil işlevleri* [Doktora tezi] Gazi Üniversitesi.
- Demirezen, M. (2011). The foundations of the communicative approach and three of its applications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(1), 57-71.
- Deniz, K., & Demir, E. (2019). İşlevlerine göre bağlaçları konu edinen araştırmalar. *Milli Eğitim*, 48(1), 903-915. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/931223>

- Doğan, S. (2018). *Yabancı dil öğretiminde z-kitap uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi: New English File Itools ve Yedi İklim Türkçe Z-Kitap örneği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Engin Yayınevi.
- Hikmet Mülayim, E. (2024). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında dil işlevleri: İzmir ve Gazi örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 171-189. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156348>
- Kocayanak, D. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin karşılaştırılması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 123-139. <https://doi.org/10.47948/efad.911870>
- Koçak, N. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretimi kitap setlerinde dil bilgisi öğretimi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Lackman, K. (2010). Teaching speaking sub-skills. *Ken Lackman & Associates Educational Consultants* http://www.kenlackman.com/files/speakingsubskillshandout13poland_2_.pdf
- Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. <https://turkiyemaarif.org/view-pdf/16436c12901a55.pdf>
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.
- Tmanag, B. L., Trainer R., & Chitwan, ETC. (2013, Haziran 1). Communicative approach in second language teaching. https://batuktamang.wordpress.com/2013/06/01/communicative-approach-in-second-language-teaching/?utm_source=chatgpt.com
- Yavuz, K. (1983). XIII-XVI. asır dil yadigârlarının Anadolu sahasında Türkçe yazılış sebepleri ve bu devir müelliflerinin Türkçe hakkındaki görüşleri. *Türk Dünyası Araştırmaları, Faruk Timurtaş'a Armağan*, 27, 9-57. <https://www.altayli.net/wp-content/uploads/2018/02/Orta-Cag-271.pdf>
- Yaylı, D., & Yaylı, D. (2014). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. Derya Yaylı, & Yasemin Bayyurt (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi politika, yöntem ve beceriler içinde* (ss. 14-49). Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Kitabevi.

EXTENDED ABSTRACT

Examination of Turn Taking Situations Teaching Turkish as a Foreign Language

Introduction

Teaching Turkish as a Foreign Language

For centuries, people have felt the need to learn foreign languages for various reasons such as migration, work, trade, education, war, politics, marriage, and religion. Research into the history of foreign language teaching shows that the first foreign language teaching took place after the war between the Akkadians and Sumerians in 2225 BC, when the Akkadians learned Sumerian (Hengirmen, 2006).

The teaching of Turkish as a foreign language has been going on for thousands of years compared to the teaching of other foreign languages. It is estimated that the teaching of Turkish as a foreign language was started by the Huns. Its official follow-up with written texts dates back to the Old Turkic period. There is no information available regarding its teaching in the early and middle ages (Ağar, 2004 p. 1; Biçer, 2012 p.110). The first work written on the teaching of Turkish as a foreign language that has survived to the present day is *Divânu Lugâti't Türk*, written by Kaşgarlı Mahmud. Kaşgarlı Mahmud wrote this work with the aim of teaching Turkish to Arabs, proving that Turkish is at least as beautiful as Arabic, and serving the Turkish language (Yavuz, 1983, p. 9). Later on, the teaching of Turkish as a foreign language continues in other Turkish states and different countries using various methods and techniques to achieve various objectives. Today, Turkish and Foreign Language Teaching, Application and Research Centers (TÖMER); Language Teaching Application and Research Centers (DİLMER); Yunus Emre Institute, Maarif Schools, and other state-supported or private institutions, organizations, and language schools have reached their peak.

Common European Framework of Reference for Languages

One of the most important objectives of the Council of Europe is to ensure the preservation of cultures and languages, and to promote multilingualism and multiculturalism among learners rather than teaching a single foreign language and culture. For this reason, the Council of Europe has published a reference document for use in language teaching across Europe. This document aims to establish a common basis and standardize assessment methods, textbooks, curricula, and teaching guidelines. It is advisory in nature, has no strict rules, and can be adapted to different languages and contexts. Program developers, teachers, and learners can benefit from this document.

In language teaching, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) prioritizes the effective use and communication of language (Kocayanak, 2021). Since methods such as the grammar-translation method, the audio-visual method, and the direct method failed to achieve the desired success in language teaching, a new perspective on language teaching was developed in the 1960s, encouraged by the Council of Europe. This method, developed to encourage communication and motivate individuals to perform tasks, is called the communicative approach. The communicative approach rejects the idea that communication should be rote or rule-based and draws its source from language functions.

Some of the characteristics of the communicative approach are as follows:

- 1- Using language structures appropriately is an important part of communicative competence.
- 2- The teacher acts as a guide and mentor to students.
- 3- Mistakes made by students should be viewed as natural.

4- A function can have more than one language structure, or a language structure can have more than one function. Therefore, different language structures should be presented together.

5- The speaker has the right to choose not only what to say, but also how to say it.

6- Understanding the communicator's intention is an indicator of communicative competence (Tmanag, Trainer, & Chitwan, 2013; Demirezen, 2011).

Today, teaching programs and textbooks prepared for teaching Turkish as a foreign language are based on the Common European Framework of Reference for Languages, thereby highlighting the importance of the communicative approach and, consequently, language functions.

Language Functions

Language is the most important tool for human communication. The most important and immediately apparent function of language is its communicative function (Deniz and Demir, 2019, p. 25). Language utilizes many sub-functions to fulfill its communicative function, such as asking questions, making requests, greeting, asking for permission, and expressing gratitude. These sub-functions take on different forms during communication.

Language functions enable people to communicate, socialize, and use language in a functional way. The "Speech Act Theory," proposed by Austin and developed by Searle, in opposition to everyday language philosophers who argued that language only has a descriptive function, has enabled an increased interest in language use and context, which plays an important role in language functions in both native and foreign language teaching. Language teaching is based on the communicative approach in the Common European Framework of Reference for Languages prepared by the Council of Europe. Language functions are at the core of the communicative approach. Yaylı and Yaylı (2014, p. 29) state that language functions play an important role in the communicative approach, that language functions should be utilized when teaching a foreign language, and that language teaching cannot be successful without utilizing language functions. CEFR (2020) aims to teach language functions used in daily life and to internalize these functions, rather than presenting learners with predetermined language patterns. The communicative competence included in the Common European Framework of Reference for Languages is based on knowing and using language functions. One of the language functions that is important for speakers is the function of taking turns.

Taking Turns in Conversation

Lackman (2010, p.10) states that developing foreign language speaking skills is not limited to speaking activities and that learners need to be taught the sub-skills of speaking. Thornbury (2005, p.11) indicates that these sub-skills include word choice, appropriateness, fluency, turn-taking, determining the length of speech, using discourse markers, asking and answering questions, and repeating speech.

Taking turns refers to the listener entering the conversation at the right time and place without interrupting the other person during a conversation. This prevents communication conflicts and enables fluent communication, preventing possible misunderstandings.

Taking turns has been divided into two main categories by Sack et al. (1974, p. 699). These are: the speaker choosing the next speaker and choosing themselves as the next speaker.

The speaker selecting the next speaker is further divided into paired sequences and gestures, facial expressions, or addressing. Paired sequences are formulaic structures such as thanks-request, invitation-acceptance/refusal, question-answer. In gestures, facial expressions, or addressing, the speaker uses gestures, facial expressions, or addresses the other person to carry out the conversation.

The Aim of Study

Communication is a two-way process. During communication, it is important that the sender(s) and receiver(s) continue the conversation in a way that does not lead to communication conflicts. Therefore, it is important that both parties understand the importance of taking turns in the communication process, the patterns and expressions used in taking turns, and how to continue the conversation by speaking appropriately on the subject. When acquiring their native language, children internalize which expressions and phrases to use in which situations. When it comes to foreign language teaching, they learn to respond by translating from their own language. However, the situation does not always progress this easily. A meaning expressed with a single word in one language may be expressed with several words in another language. "Kolay gelsin. Be well," are examples of Turkish idioms that language learners find difficult to use and internalize. During conversation, it is important to teach learners which functions can be used in which situations and, more specifically, to teach them these expressions, which do not exist in other languages, in a functional way through textbooks, which are the most commonly used material in language teaching. For the reasons mentioned above, the aim of this study is to identify the most commonly used language functions in the word order stages of different textbooks used in the teaching of Turkish as a foreign language and to examine the appearances of these functions. As a result of this study, the language functions used in conversations in textbooks and the appearances of these functions were revealed, and the differences between them were determined. The study aims to guide the standardization of patterns and functions used in textbooks by diversifying them to make them more functional.

Method

The books to be examined in the research were analyzed by document analysis method. The objects of the study are the B2 level of Turkish for Foreigners, Yedi İklim Turkish and Yeni Hitit 3 textbooks. The reason for choosing these books as the objects of analysis is that they are among the most widely used publications in teaching Turkish as a foreign language.

The "List of Language Functions for Teaching Turkish as a Foreign Language" prepared by Çekici (2021) was used to collect the data of the study. The data collected according to the stages of turn-taking (beginning, continuation and ending) were analyzed.

Descriptive analysis and content analysis were used to analyze the data.

Results

This study examined activities utilizing the function of taking turns in speech in B2 textbooks used for teaching Turkish as a foreign language and reached the following conclusions.

1- The textbook in which speech functions are most frequently used in the initial stage of taking turns in speech is the Yedi İklim Ders Kitabı (Seven Climates Textbook). The textbook in which language functions are most frequently used in the continuation stage is again the Yedi İklim Ders Kitabı. It was concluded that this is related to the length of the dialogue texts. As turn-taking increases in dialogues, the use of different language functions is observed. The textbook in which language functions are most frequently used in the completion stage is the Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı.

2- The most frequently used language function in the beginning stage is addressing and greeting in the Turkish for Foreigners and New Hittite 3 textbooks. In the Seven Climates Textbook, it is asking/answering questions for information. In the continuation stage, the most frequently used language function in all three textbooks is asking/answering questions for information. In the final stage, the most frequently used language function is describing future events/situations in New Hittite 3, expressing gratitude in Turkish for Foreigners, and saying goodbye in Seven Climates.

Considering all these results, it is observed that different books at the same level initiate, continue, and conclude dialogues using different language functions and sentences. This situation is important in terms of structuring dialogues in textbooks with different functions and examples, enabling students to comprehend and internalize different structures, and learning the language functionally rather than by rules. Furthermore, having students work with other books alongside their own textbooks provides them with different perspectives and makes it easier for them to continue their learning. Instead, it should be remembered that different language structures can express the same functions and that some language functions can also be expressed with different structures, and books should include different uses.

Based on the above findings, the following recommendations are made in this study, which examines B2-level textbooks for teaching Turkish as a foreign language.

- 1- Examining textbooks used at the A1, A2, B1, and C2 levels to identify the expressions used in turn-taking situations may be beneficial for gaining a comprehensive view.
- 2- The patterns and sentences used by students in turn-taking situations in the classroom can be identified, and frequency lists can be created according to levels.
- 3- One or more language functions can be selected, and their occurrence in different textbooks can be examined according to levels.

Discussion

Language functions are of great importance in native language education and in teaching Turkish as a foreign language. The situations where language functions, which explain people's purpose in using language, are most commonly used are conversational situations. Taking turns is an essential part of conversational interaction. Taking turns, which is used and should be taught in both types of language teaching, ensures that conversations proceed in a way that avoids potential misunderstandings and that the conversation progresses appropriately according to the topic and context.

There are many studies in the literature that examine textbooks for teaching Turkish as a foreign language. Doğan (2018) examined the New English File iTools and Yedi İklim Turkish Z-Book Application in his master's thesis titled "Comparative Analysis of Z-Book Applications in Foreign Language Teaching: New English File iTools and Yedi İklim Turkish Z-Book Example." Application with Oxford University's New English File iTool Application, which is a pioneer in English teaching. Koçak (2019) examined Turkish language teaching books for foreign learners in terms of grammar instruction in his master's thesis titled "Grammar Instruction in Turkish Language Teaching Book Sets for Foreign Learners." Bakırdöğen (2022), in his master's thesis titled "An Analysis of Reading Texts and Activities in the Academic Turkish Textbook Sets of Erciyes University, Istanbul University, and Gazi University," examined the textbooks in terms of reading texts and activities. Although there are many studies examining textbooks for teaching Turkish as a foreign language, only a few studies have included language functions. Hikmet Mülayim (2024) examined the A1 levels of Turkish teaching books for foreigners in İzmir and Gazi in his master's thesis titled "Language Functions in Turkish as a Foreign Language Teaching Textbooks: İzmir and Gazi," examined the A1 levels of the İzmir and Gazi textbooks for teaching Turkish to foreigners. The results showed that the textbooks included language functions and indicators appropriate to the themes, but that equality and purposefulness in the distribution of language functions across themes could not be achieved. Cerit (2021) examined the use of language functions in A1-level textbooks in their master's thesis titled "An Evaluation of the Use of Language Functions in Turkish Language Teaching Books as a Foreign Language: The A1 Example." At the end of the research, he stated that the language functions in the themes of the textbooks examined did not have an appropriate distribution, that language functions were used intensively in the areas of listening and reading, and that care should be taken to ensure their distribution in other skills as well.

Küçük Yaşta Büyük Etkiler: Dijital Bağımlılığın Okuma Davranışlarına Etkisi*

Selva Bakkaloğlu¹

¹ Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye, selva.bakkaloglu@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2025-4169

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile okuma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle yürütülen çalışmaya, Konya ilinde öğrenim gören 144 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler, "Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği" ve "Okuma Davranışı Ölçeği" aracılığıyla toplanmış; analizlerde Pearson korelasyon analizi ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve okuma davranışlarının da benzer biçimde orta düzeyde seyrettiğini göstermiştir. Dijital bağımlılık ile okuma davranışı arasında düşük düzeyde ancak anlamlı bir negatif ilişki saptanmıştır. Cinsiyet, kursa katılım ve Türkçe karne notu değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmazken, tablet/bilgisayar/akıllı telefon sahibi olmanın dijital bağımlılığı artıran bir değişken olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, dijital bağımlılığın çocukların okuma sürelerini ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceğini göstermekte; erken yaşta bilinçli dijital medya kullanımının önemine dikkat çekmektedir. Çalışma, erken çocukluk döneminde dijital bağımlılığın okuryazarlık gelişimine etkisini ele alan sınırlı sayıda araştırma katkı sağlamaktadır.

ANAHTAR KELİMELE

Dijital bağımlılık, Okuma davranışı, İlkokul

Giriş

Teknolojinin hızlı gelişimi, insan yaşamının hemen her alanında köklü dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Dijitalleşme süreci yalnızca iletişim biçimlerini değil öğrenme, çalışma, sağlık hizmetleri ve sosyal etkileşim dinamiklerini de temelden yeniden şekillendirmektedir.

Dijital teknolojiler sağlık sektöründe uzaktan tanı ve tedavi uygulamalarını mümkün kılmakta, kamu hizmetlerinde e-devlet sistemleriyle bürokratik süreçleri hızlandırmakta ve üretim sektöründe otomasyon aracılığıyla insan emeğini desteklemektedir (Schwab, 2024). Özellikle yapay zekâ ve büyük veri analizleri, sağlık, eğitim ve kamu yönetimi gibi alanlarda karar verme süreçlerini daha hızlı ve veri temelli hâle getirerek bireylerin yaşam kalitesini yükseltmektedir (Fisher ve Rosella, 2022). Bu gelişmeler yalnızca bireysel refahı değil, aynı zamanda toplumsal kalkınma ve sürdürülebilirlik hedeflerini de desteklemekte; teknolojiyi çağdaş toplumların yenilikçi ve dönüştürücü bir gücü hâline getirmektedir (UNESCO, 2023).

Bu dönüşümün en belirgin sonucu, bireylerin öğrenme, iletişim ve üretim süreçlerinde erişilebilirlik ve etkinlik düzeyinin artmasıdır. Özellikle bilgi iletişim teknolojilerinin (BİT) gelişimi, bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini destekleyerek yaşam boyu öğrenme kavramını güçlendirmekte ve öğrenme deneyimini yeniden tanımlamaktadır (Voogt vd., 2013). Bu durum, öğrenme biçimlerinde köklü bir değişim yaratmış; çevrim içi platformlar, etkileşimli içerikler ve uyarlanabilir eğitim yazılımları aracılığıyla öğrenme fırsatlarını demokratikleştirmiştir (OECD, 2021).

* Bu çalışma 23. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Teknolojinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi

Teknolojinin sunduğu olanaklar okuma biçimlerini de köklü biçimde dönüştürmüştür. Geleneksel basılı metinlerin yerini giderek dijital metinler, hipermetin yapıları ve etkileşimli içerikler almaya başlamıştır. Bu durum, öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları bilişsel stratejileri, dikkat süreçlerini (Singer ve Alexander, 2017) ve okuma davranışlarını geleneksel basılı metinlerden farklı biçimlerde şekillendirmektedir (OECD, 2021).

Teknolojinin eğitim ortamlarında etkin biçimde kullanılması, bir yandan okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlarken diğer yandan dijital bağımlılık ve yüzeysel okuma eğilimleri gibi yeni bilişsel ve davranışsal sorun alanlarını da gündeme getirmiştir (Wolf, 2018). Dolayısıyla teknoloji, eğitimde fırsat ve riskleri birlikte barındıran çok boyutlu bir etken olarak değerlendirilmekte; bu ikili yapının dengelenmesi hem öğrencilerin okuma motivasyonu ve bilişsel odaklanma becerilerini sürdürülebilir biçimde desteklemek açısından (Neumann, 2018; OECD, 2021) hem de dijital okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesi açısından (Neumann, 2015) önem taşımaktadır. Dolayısıyla teknolojinin okuma becerileri üzerindeki etkisi tek yönlü bir etki olarak değil, bireysel özellikler, kullanım süresi, içerik niteliği ve öğretimsel yönlendirme gibi değişkenlerle şekillenen karmaşık bir etkileşim sistemi olarak değerlendirilmelidir.

Dijital Bağımlılığın Okuma Davranışı Üzerindeki Etkisi

Dijital bağımlılık, bireyin dijital cihazları işlevsel amacın ötesinde, zaman yönetimi ve öz-denetim becerilerini zayıflatacak düzeyde kullanmasıyla tanımlanmaktadır (Kuss ve Griffiths, 2017). Dijital bağımlılıkla ilişkili dikkat dağınıklığı, sürekli uyarıcı arayışı ve bilişsel yük artışı gibi durumlar, okuma sürecinin doğasında yer alan derinlemesine odaklanma, anlam kurma ve metinler arası ilişkilendirme becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Wolf, 2018).

Deneyisel araştırmalar, dijital bağımlılık düzeyi yüksek bireylerin okuma süresi, motivasyonu ve metin anlama performanslarında düşüş yaşadıklarını göstermektedir. Örneğin, Kaman ve Bulut (2025) tarafından yapılan çalışmada, ilkökul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ile okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama düzeyi arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Benzer şekilde Zhang ve Gu (2023), çocukların oyun bağımlılığı puanlarının yükselmesiyle okuma tutumlarının azaldığını bildirmiştir. Bu bulgular, dijital bağımlılığın yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrencilerin okuma davranışının niteliğine de etki ettiğini göstermektedir.

Uluslararası literatür de bu yönelimi desteklemektedir. Clinton (2019), dijital medya kullanım süresinin artmasının, öğrencilerin metinleri yüzeysel biçimde işlemeye eğilimli hale geldiğini ve bu durumun okuma derinliğini azalttığını belirtmiştir. OECD'nin (2021) raporu da dijital araçlarla fazla vakit geçiren öğrencilerin uzun süreli dikkat gerektiren okuma görevlerinde zorlandıklarını ve okuma performanslarının düşük seyrettiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda dijital bağımlılık, öğrencilerin bilişsel kaynaklarını parçalayan ve okuma davranışını, odaklanma kapasitesini ve derinlemesine anlam kurma gibi becerilerini (Clinton, 201; Delgado vd., 2018) zayıflatan çok boyutlu bir değişken olarak değerlendirilmektedir.

Yine literatürdeki bazı araştırmalar basılı materyalden okuma lehine anlam farklarının özellikle çocuk ve ergen yaş gruplarında daha belirgin olduğunu (Clinton, 2019; McArthur vd., 2021; Wolf, 2018) ve ekran süresinin artmasının çocuklarda okuma ilgisi ve sözcük dağarcığı gelişimini olumsuz etkileyebildiğini (Madigan vd., 2019) göstermektedir. Türkiye örneğinde yapılan çalışmalar da benzer biçimde öğrencilerin akıllı telefon ve dijital oyun kullanım süreleri arttıkça kitap okuma alışkanlıklarının azaldığını ve okuma tutumlarının olumsuz etkilendiğini bildirmektedir (Alakuşu ve Elkatmış, 2022). Mevcut literatürün büyük kısmında ortaöğretim ve üniversite düzeyindeki bireylere odaklandığı, erken çocukluk dönemindeki öğrencilerde dijital bağımlılık ve okuma davranışı ilişkisini doğrudan inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa bilişsel gelişim literatürü, temel okuma becerilerinin 6–8 yaş aralığında hızla şekillendiğini ve bu dönemde dijital medya maruziyetinin okuma davranışları üzerinde kalıcı etkiler oluşturabileceğini vurgulamaktadır (Madigan vd., 2019). Bu bağlamda ilkökul ikinci

sınıf düzeyinde yürütülen bu araştırma, erken yaşta dijital bağımlılığın okuma davranışı üzerindeki etkilerini inceleyerek alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim dijital bağımlılığın okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini anlamak, ekran süresini sınırlamayı ve okuma sonuçlarını iyileştirmeyi amaçlayan müdahalelerin oluşturulmasına rehberlik edebilir (Neumann, 2018).

Ayrıca cinsiyet, cihaz sahipliği, okul dışı etkinliklere katılım ve Türkçe karne notu gibi değişkenleri eşzamanlı olarak ele almasıyla, dijital bağımlılık ve okuma arasındaki ilişkiyi çok boyutlu biçimde analiz eden ilk çalışmalardan biri olma niteliği taşımaktadır. Bu yönüyle çalışma hem Türkiye bağlamında hem de uluslararası düzeyde erken çocuklukta dijital medya kullanımı ve okuryazarlık ilişkisine dair önleyici eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile okuma davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca çalışma, cinsiyet, tablet, bilgisayar veya akıllı telefon sahibi olma, kursa katılım ve Türkçe karne notu değişkenlerinin dijital bağımlılık ve okuma davranışları üzerindeki etkilerini incelemeyi hedeflemektedir. Böylece erken yaşta dijital medya kullanımının okuryazarlık gelişimine yönelik olası etkilerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi "İlkökul ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin dijital bağımlılıkları ile okuma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi" olarak tasarlanmıştır. Alt problemler ise ilkökul ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin:

1. Dijital bağımlılıkları ve okuma davranışları ne düzeydedir?
2. Dijital bağımlılıklarında tablet, bilgisayar veya akıllı telefon sahibi olma, kursa katılım ve Türkçe karne notu değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Okuma davranışlarında tablet, bilgisayar veya akıllı telefon sahibi olma, kursa katılım ve Türkçe karne notu değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Dijital bağımlılıkları ile okuma davranışları arasındaki ilişki cinsiyet, tablet/bilgisayar/akıllı telefona sahip olma, okul dışı herhangi bir alanda kursa katılım ve Türkçe karne notu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

olarak ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişken arasındaki doğal ilişkiyi bu değişkenler üzerinde herhangi bir müdahale veya manipülasyon yapılmaksızın incelemeyi amaçlar (Büyüköztürk vd., 2021). Bu yaklaşım özellikle eğitim ve sosyal bilimlerde değişkenler arasındaki etkileşimlerin nedensellik iddiası taşımadan, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin yönünü ve gücünü ortaya koymak için tercih edilmektedir. İlişkisel araştırma desenlerinde araştırmacılar, deneysel araştırmalardan farklı olarak bağımsız değişkenleri kontrol etmez veya manipüle etmezler; bunun yerine mevcut durumları olduğu gibi gözlemler ve elde edilen veriler arasındaki ilişki düzeyini incelerler (Creswell ve Creswell, 2017). Dolayısıyla ilişkisel tarama modeli, mevcut çalışmada öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyi ile okuma davranışları arasındaki ilişkiyi betimsel bir düzlemde ortaya koymak için uygun bir yöntemsel çerçeve sunmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili merkez ilkökullarında öğrenim gören 144 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	78	54,2
	Erkek	66	45,8
Tablet / bilgisayar / cep telefonu sahibi olma	Var	107	74,3
	Yok	37	25,7
Kursa gitme	Evet	46	31,9
	Hayır	98	68,1
Türkçe Karne Notu	Çok iyi	86	59,7
	İyi	50	34,7
	Yeterli	7	4,9
	Geliştirilmeli	1	0,7
Toplam		144	100

Öğrencilerin %54,2'si kız, %45,8'i erkektir. Tablet/PC/cep telefonu sahibi olan öğrencilerin oranı %74,3, tablet sahibi olmayanların oranı ise %25,7'dir. Kursa giden öğrencilerin oranı %31,9, gitmeyenlerin oranı ise %68,1'dir. Öğrencilerin Türkçe karne notuna göre dağılımı çok iyi (%59,7), iyi (%34,7), yeterli (%4,9) ve geliştirilmeli (%0,7) olarak saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği: Ölçek Hawi vd. (2019) tarafından geliştirilmiş, Kaçmaz vd. (2023) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipinde toplamda 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, içe dönük faktörler ve kişiler arası ilişkiler olmak üzere iki boyutludur. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.93 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 25 ile 125 arasında değişmekte olup yüksek puanlar bireylerin dijital bağımlılık riskinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Okuma Davranışı Ölçeği: Öncü vd. (2024) tarafından geliştirilen ölçek, üç alt boyuttan oluşmakta olup toplamda 18 madde içermektedir. 5'li Likert tipindeki ölçekten alınabilecek puanlar en düşük 18; en yüksek puan 90'dır. Yüksek puan okuma davranışının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .90 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle Selçuk Üniversitesi Bilimsel Etik Değerlendirme Kurulu'ndan, daha sonra ise Millî Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izni alınmıştır. Uygulama kapsamında belirlenen okullarla ön görüşme yapılarak veri toplama süreci hakkında bilgilendirmelerde bulunulmuştur. Sınıf öğretmenleriyle belirlenen ortak takvimde veriler, çalışma grubundan toplanmıştır. Verilerin toplanmasında gönüllülük esasına göre hareket edilmiştir. Verilerin toplanması üç hafta sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veri analizi için SPSS 26 yazılımı kullanılmıştır. İlk olarak, öğrencilerin demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Dijital bağımlılık ve okuma davranışı ölçek genel puanları için tanımlayıcı istatistikler verilmiş olup puanların normalliğinde, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 aralığında olduğunda dağılımın normal olduğu belirtilir (George ve Mallery, 2010). Her iki ölçek genel puanları normal dağılmaktadır ve bundan dolayı ölçek puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Turgut ve Baykul (2012) korelasyon katsayısı için $|r| < .40$ zayıf düzeyde ilişki olduğunu belirtmiştir. Demografik değişkenlere dayalı olarak sürekli ve normal dağılım gösteren ölçek puanlarının karşılaştırılması için parametrik testler uygulanmıştır. Normallik varsayımının yanı sıra bu testlerdeki diğer bir varsayım gruplardaki veri sayısının yeterli büyüklükte ($N > 30$) olmasıdır (Pallant, 2020). Bu kapsamda tüm değişkenler iki kategorili olduğundan ayrıca Türkçe notu değişkeni de kategorilerdeki veri sayısı yeterli olmadığından 2 kategoride birleştirildiği için bu değişkenlere göre öğrencilerin dijital bağımlılık ve okuma davranışı ölçek puanları bağımsız gruplar t-testi yöntemiyle karşılaştırılmıştır. İstatistiksel analizlerde $p < .05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde öğrencilerin dijital bağımlılık ve okuma davranışı genel puanları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Dijital Bağımlılık ve Okuma Davranışı Ölçek Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Tablosu

Ölçek Puan	Min-Maks	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
Dijital Bağımlılık	25-111	48,34	16,75	0,987	0,751
Okuma Davranışı	18-65	30,44	10,02	0,95	1,211

Her iki ölçek puanı maddelerin toplamıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin dijital bağımlılık ölçek puanları 25-111 arasında değişmekte olup ortalaması 48,34 (SS=16,75) olarak saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin dijital bağımlılıklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okuma davranışı genel puanları 18-65 arasında değişmekte olup ortalaması 30,44 (SS=10,02) olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin okuma davranışları orta düzeydedir. Çarpıklık değerleri 0,95 ile 0,987 arasında ve basıklık değerleri 0,751 ile 1,211 arasında elde edilmiş olup ± 2 aralığındadır ve puanların ortalaması orta noktaya yakın olup genel olarak orta bir eğilimi göstermektedir. Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin dijital bağımlılıkları ile okuma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Dijital Bağımlılık ve Okuma Davranışı Ölçek Puanları Arasında İlişki Tablosu

Ölçek Puan	1	2
1.Dijital Bağımlılık	$r = 1$	
2.Okuma davranışı	$r = .128^*$	1

*r: Pearson korelasyon katsayısı; * $p < .05$ düzeyinde anlamlı*

Öğrencilerin dijital bağımlılık ve okuma davranışı genel puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki vardır ($r = .128$, $p < .05$). Öğrencilerin dijital bağımlılık genel puanları arttıkça okuma davranışı genel puanları düşmekte ya da tam tersidir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğrencilerin dijital bağımlılıkları ile okuma davranışları arasındaki ilişki bağımsız değişkenler çerçevesinde incelenmiştir. Alt probleme ait veriler, Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Demografik Özelliklere Göre Öğrencilerin Dijital Bağımlılık ve Okuma Davranışı Genel Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Dijital Bağımlılık Ort $\pm$ SS	Okuma Davranışı Ort $\pm$ SS
Cinsiyet			
Kız	78	46,38 $\pm$ 16,17	30,85 $\pm$ 10,2
Erkek	66	50,65 $\pm$ 17,24	29,95 $\pm$ 9,86
<i>t</i>		-1,531	0,531
<i>p</i>		0,128	0,596
Tablet/Bilgisayar/Akıllı Telefona sahip olma			
Var	107	50,54 $\pm$ 16,46	29,83 $\pm$ 9,9
Yok	37	41,97 $\pm$ 16,12	32,19 $\pm$ 10,28
<i>t</i>		2,744	-1,236
<i>p</i>		0,007*	0,218
Kursa gitme			
Evet	46	46,2 $\pm$ 15,95	30,61 $\pm$ 10,97
Hayır	98	49,35 $\pm$ 17,09	30,36 $\pm$ 9,6
<i>t</i>		-1,053	0,14
<i>p</i>		0,294	0,889
Türkçe Karne Notu			
Çok iyi	86	50,44 $\pm$ 18,23	29,35 $\pm$ 11,37

İyi ve altı	58	45,22±13,83	32,05±7,37
<i>t</i>		1,849	-1,597
<i>p</i>		0,066	0,113

t: Bağımsız gruplar *t* testi istatistik değeri

Tablo 4 incelendiğinde dijital bağımlılık puanları, kız öğrencilerde ortalama 46,38±16,17 ve erkek öğrencilerde ise ortalama 50,65±17,24; kursa gitme durumu değişkenine göre dijital bağımlılık puanları, kursa gitmeyenlerde ortalama 49,35±17,09, kursa gidenlerde ise ortalama 46,2±15,95 olarak saptanmıştır. Türkçe karne notu değişkenine göre dijital bağımlılık puanları, çok iyi not alanlarda ortalama 50,44±18,23, iyi ve altı not alanlarda ise ortalama 45,22±13,83 olarak belirlenmiştir. Cinsiyete ($t = -1.531$, $p = .128$), kursa gitme ($t = -1.053$, $p = .294$) ve Türkçe karne notuna ($t = 1.849$, $p = .066$) göre öğrencilerin dijital bağımlılık puanları arasında anlamlı fark saptanmamıştır ($p > .05$). Tablet/bilgisayar/akıllı telefon sahibi olma durumu değişkenine göre dijital bağımlılık puanları, tablet sahibi olmayanlarda ortalama 41,97±16,12, tablet sahibi olanlarda ise ortalama 50,54±16,46 olarak belirlenmiştir. Bu değişkene göre öğrencilerin Dijital Bağımlılık puanları arasında anlamlı fark saptanmıştır ($t = 2.744$, $p = .007$, $p < .05$). Tablet/bilgisayar/akıllı telefon sahibi olan öğrencilerin dijital bağımlılık puanları, tablet sahibi olmayanlara göre daha yüksektir.

Okuma davranışı puanları, kız öğrencilerde ortalama 30,85±10,2 ve erkek öğrencilerde ortalama 29,95±9,86 olarak saptanmıştır. Kursa gitme durumu değişkenine göre okuma davranışı puanları, kursa gitmeyenlerde ortalama 30,36±9,6, kursa gidenlerde ise ortalama 30,61±10,97 olarak saptanmıştır. Türkçe karne notu değişkenine göre okuma davranışı puanları, “çok iyi” olanlarda ortalama 29,35±11,37, “iyi ve altı” olanlarda ise ortalama 32,05±7,37 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma davranışları; tablet/bilgisayar/akıllı telefon sahibi olmayanlarda ortalama 32,19±10,28, tablet sahibi olanlarda ise ortalama 29,83±9,9 olarak belirlenmiştir. Cinsiyete ($t = 0.531$, $p = .596$), kursa gitme ($t = 0.14$, $p = .889$), Türkçe karne notuna ($t = -1.597$, $p = .113$) ve Tablet/bilgisayar/akıllı telefon sahibi olma durumuna ($t = -1.236$, $p = .218$) göre öğrencilerin okuma davranışı puanları arasında anlamlı fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Tartışma ve Öneriler

Araştırmada ilkokul ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin dijital bağımlılıkları ile okuma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problem bulgularına göre öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyleri orta düzeydedir. Literatürde konuya ilişkin ilkokul çağına dijital bağımlılık semptomlarının “orta” düzeyde seyrettiğini bildiren çalışmalar mevcuttur (Akar ve Özer, 2025; Dilci vd., 2019; Niklová vd., 2022; Tsai vd., 2020; Xin vd., 2018). Daha geniş çerçevede, OECD’nin çocukların dijital etkinliklerine ilişkin güncel raporları, 11–15 yaş grubunda dijital etkinliklerin günlük yaşamı ihmal etme ile birlikte seyrettiğini (ör. sosyal medya nedeniyle diğer etkinlikleri düzenli ihmal etme) göstererek erken ergenlik ve üstü kadar, çocukluk dönemine girişte de riskin belirgin olduğunu vurgulamaktadır ki bu da ilkokul düzeyindeki orta düzey puanlarla uyumludur (OECD, 2025). Benzer biçimde, pandemi sonrası dönemde Çin ve başka ülke örneklemelerinde “çocuk ve ergenlerde” sorunlu/bağımlı kullanımın arttığına dair kesitsel ve modelleyici bulgular da orta düzey kümelenmeyi destekler niteliktedir (Ding vd., 2023; Duan vd., 2020). İlkokul çağına akıllı telefon ve tablet sahibi olma durumunun hızla yaygınlaşması, çocukların gün boyu çevrimiçi içeriğe kesintisiz erişimini mümkün kılmakta; bu sürekli erişim hem ekran süresini yükseltmekte hem de bağımlı kullanımı besleyen bir zemin oluşturmaktadır. Nitekim ABD ve Birleşik Krallık verileri, 8–12 yaş çocuklarının yaklaşık %43’ünün kendi akıllı telefonu olduğunu (Radesky vd., 2023), Türkiye’de ise bu oranın %76,1 olduğu istatistikî verilerle belirtilmiştir (TÜİK, 2024).

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma davranış düzeylerinin orta düzey olduğunu göstermektedir. Bu bulgu ilkokulun farklı sınıf kademelerinde yürütülen çalışmaların ortaya koyduğu genel eğilimle uyumludur. Nitekim 3–5. sınıf

örneklemelerinde okuma ilgisi/davranışı/motivasyonu ve tutum puanları çoğunlukla orta düzeyde yoğunlaşmaktadır (Gür ve Demir, 2016; Katrancı, 2015; Yıldız, 2013). Ölçütler kimi çalışmada “okuma davranışı/alışkanlığı”, kiminde “motivasyon/tutum” olarak ifade edilse de ortak desenin orta düzeyi işaret etmesinin, araştırmada elde edilen bulguyu desteklediği söylenebilir. Bu tablo, erken ilkokuldan itibaren okuma davranışını üst düzeye taşıyacak okul ve aile temelli desteklerin (düzenli okuma rutinleri, akranla/öğretmenle paylaşımlı okuma, ilgiye dayalı metin seçimi vb.) sistematik biçimde güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde bağımsız değişkenlere göre öğrencilerin dijital bağımlılıkları ve okuma davranışları incelenmiştir. Öğrencilerin dijital bağımlılıklarında; cinsiyet, kursa katılım ve Türkçe karne notu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, tablet/bilgisayar/akıllı telefon sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Cihaz sahibi öğrencilerin dijital bağımlılık puanlarının cihaz sahibi olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olması, literatürde de yaygın olarak vurgulanan bir bulgudur. Dwairej vd. (2025), mobil cihaz sahipliğinin dijital bağımlılık riskini artırdığını ve ekran süresi ile bağımlılık düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Al-Menayes (2015) sosyal medya kullanımına erişimin kolaylaşmasının bağımlılık belirtilerini artırdığını belirtmiştir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin olarak, araştırmada anlamlı bir fark bulunmaması bazı literatür bulgularıyla örtüşmektedir. Suárez-Perdomo vd. (2022), dijital bağımlılığın öğrencilerin dikkat ve öğrenme süreçlerini etkilediğini, ancak bu etkinin cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bildirmiştir. Bununla birlikte, Kaman ve Bulut (2025) erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek, kız öğrencilerin ise okuma motivasyonlarının daha güçlü olduğunu rapor etmiştir. Bu durum, cinsiyet farklılıklarının yaş, örneklem büyüklüğü ve kullanılan ölçme araçlarına göre değişebileceğini göstermektedir.

Türkçe karne notuna göre anlamlı fark bulunmaması da bazı çalışmalarda rapor edilen sonuçlarla uyumludur. Alakuşu ve Elkatmış (2022) çalışmalarında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinde problemli internet kullanımı ile okuma motivasyonu arasında ilişki olmadığını ifade etmişlerdir. Daha genel çerçevede Dou ve Shek (2021) akademik başarı ile dijital bağımlılık arasında negatif bir ilişki bulunduğunu belirtmiş ancak bu ilişkinin doğrudan okuma davranışlarıyla değil genel akademik performansla bağlantılı olduğunu vurgulamıştır. Bu da ilkokul düzeyinde akademik başarı ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkinin sınırlı düzeyde olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin okuma davranışlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Literatürde bu yaş grubuna ilişkin bazı çalışmalarla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Nitekim Yılmaz ve Ertem’in (2024) 2–4. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada kız ve erkek öğrencilerin okuma alışkanlığı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı; öğrencilerin okuma sıklığı, tercihleri ve okuma sürelerinin cinsiyete göre benzer dağıldığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Bayraktar ve Fırat (2020)’in ilkokul düzeyinde gerçekleştirdiği çalışmada akademik okuma tutumu açısından cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ayrıca Leylek’in (2018) 3. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada okuma becerisi ve okumaya yönelik tutum alt boyutlarının bir kısmında cinsiyete göre anlamlı fark saptanmazken özellikle okuma davranışını yansıtan bazı ölçümlerde kız ve erkek öğrencilerin benzer sonuçlar verdiği belirtilmiştir.

Okuma davranışları ile Türkçe karne notu arasında ilişki incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bazı araştırmalarda elde edilen bu sonuca paralel sonuçlar elde edilmiştir. Yılmaz ve Ertem (2024) okuma tutumu ve okuma alışkanlığı göstergelerinin Türkçe dersi başarısını anlamlı düzeyde yordamadığını; Bayraktar ve Fırat (2020) ise akademik okuma tutumunun başarı değişkenleriyle ilişkili olmadığını rapor etmiştir. Bu nedenle elde edilen bulgu, okuma davranışının özellikle erken ilkokul döneminde karne notundan bağımsız seyredebileceğini göstermektedir.

Tablet, akıllı telefon gibi cihazlara sahip olmanın okuma davranışı ile ilişkisinde anlamlılık bulunmamasına karşın literatürde farklı sonuçlar elde edilen çalışmalar mevcuttur. Merga ve Roni (2017), çocukların e-okuma cihazlarına (tablet/kindle, bilgisayar, cep telefonu) erişimi ile

genel kitap okuma sıklığını karşılaştırmıştır ve cep telefonuna erişimi olan çocukların genel okuma sıklıkları, erişimi olmayanlara göre istatistiksel olarak daha düşük bulunmuştur. Lise düzeyinde, akıllı telefon bağımlılığı düzeyi ile kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir çalışmada akıllı telefon bağımlılığı arttıkça kitap okuma alışkanlığı ve tutumunun olumsuz etkilendiği görülmüştür (Fazla vd., 2019).

Okuma davranışı ve kursa katılım ilişkisinde anlamlılık bulunamamıştır. Ulusal ve uluslararası literatürde lise ve üniversite düzeyinde yapılan bazı çalışmalar mevcut olsa da (Göksel vd., 2016; Türegün ve Kaya, 2019) ilkökul düzeyinde kurs katılımı bağımsız değişken olarak ele alınıp bunu doğrudan okuma alışkanlığı / okuma tutumu / okuma davranışı ile ilişkilendiren bir çalışma bulunmamaktadır.

Araştırmanın son alt problemünde öğrencilerin dijital bağımlılıkları ile okuma davranışları arasındaki ilişki incelenmiş ve aralarında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, dijital bağımlılık düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma davranışlarının azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Gerez Taşgın ve Taşgın (2023) da teknoloji bağımlılığı düzeyinin artmasının öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarını anlamlı biçimde azalttığını belirtmiştir. Dolayısıyla sosyal medya kullanım süresinin artmasının öğrencilerin okuma sürelerini ve okuma istekliliğini azalttığı, bu durumun da okuma davranışları üzerinde dolaylı bir etki yarattığı söylenebilir. Hinkley vd. (2014) ev ortamında daha fazla ekrana maruz kalmanın kitapla geçirilen zamanı azalttığını ve okuma alışkanlıklarının gelişimini olumsuz etkilediğini göstermiştir. Benzer şekilde Barr ve Linebarger (2017) ekran temelli etkinliklerin erken yaşta kitap okuma süresini azalttığını ve okuma davranışlarının yerleşmesini geciktirdiğini bildirmiştir.

Bununla birlikte bazı araştırmalar dijital teknolojilerin pedagojik bağlamda doğru kullanıldığında okuryazarlık becerilerini destekleyebileceğini ortaya koymaktadır. Örneğin Neumann (2018), erken yaşta planlı ve eğitim amaçlı kullanılan dijital okuma uygulamalarının çocukların okuma motivasyonunu artırabileceğini ve okuryazarlık gelişimini destekleyebileceğini göstermiştir.

Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, dijital bağımlılık ile okuma davranışı arasındaki ilişkinin tek yönlü olmadığı; ilişki gücünün yaş, kullanım amacı, ebeveyn kontrolü ve pedagojik ortam gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşabileceği anlaşılmaktadır. Bu durum, araştırmada gözlemlenen düşük düzeydeki ilişkinin arkasında çoklu etkenlerin bulunduğu işaret etmektedir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Okul ve aile iş birliği güçlendirilmelidir. Öğrencilerin ekran süresi ve dijital medya kullanımının düzenlenmesi, özellikle cihaz sahibi öğrencilerde bağımlılık riskini azaltmaya yardımcı olabilir.
2. Okuma kültürünü destekleyici ortamlar oluşturulmalıdır. Sınıf içi ve ev ortamında düzenli okuma rutinleri, paylaşarak okuma etkinlikleri ve ilgiye dayalı kitap seçimi teşvik edilmelidir.
3. Dijital araçlar pedagojik amaçlarla yönlendirilmelidir. Dijital bağımlılığı artırmayacak, eğitsel ve kontrollü dijital okuma uygulamaları öğretmenler tarafından rehberlik edilerek kullanılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Dijital bağımlılık-okuma ilişkisini etkileyen etkenler genişletilmelidir. Gelecek araştırmalar; ebeveyn kontrolü, kullanım amaçları, evdeki okuryazarlık ortamı ve sosyal medya davranışları gibi değişkenleri modele dâhil ederek daha bütüncül analizler yapılabilir.
2. Yaş ve bağlam çeşitliliği artırılmalıdır. Farklı yaş grupları, farklı sosyoekonomik düzeyler ve farklı okul türleri üzerinde çok merkezli çalışmalar yapılması ilişkiyi daha net ortaya koyabilir.
3. Nitel veri kaynakları sürece eklenebilir. Öğrencilerin dijital kullanım alışkanlıklarını ve okuma davranışlarını derinlemesine anlamak için görüşmeler, gözlemler veya günlükler gibi nitel yöntemler kullanılabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Araştırma, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilimsel Etik Değerlendirme Kurulu tarafından alınan 16.12.2024 tarihli ve E.899072 sayılı etik izin çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansal Destek (Financial Support)

Araştırma için finansal destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Akar, S. G. M., & Özer, M. (2025). Digital Game Addiction in Elementary Students: The Impact of Digital Literacy, Parental Styles, and Background Variables. *Journal of Pedagogical Research*, 9(1), 149-160. <https://doi.org/10.33902/JPR.202531537>
- Alakuşu, E., & Elkatmış, M. (2022). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanım Düzeyleri İle Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Euroasia Journal of Social Sciences and Humanities*, 9(29), 37-49. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7497192>
- Al-Menayes, J. (2015). Social media use, engagement and addiction as predictors of academic performance. *International Journal of Psychological Studies*, 7(4), 86–94. <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v7n4p86>
- Barr, R., & Linebarger, D. N. (Ed.). (2017). *Media exposure during infancy and early childhood: The effect of content and context on learning and development*. Springer
- Bayraktar, U., & Fırat, M. (2020). Primary school students' attitudes towards reading. *Higher Education Studies*, 10(4), 77–93. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n4p77>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Pegem Akademi.
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>

- Dilci, T., Arslan, A., & Ersoy, M. (2019). 0-12 yaş aralığındaki çocukların dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi (Sivas ili örnekleme). *Tarih Okulu Dergisi*, 12(38), 122-142. <http://doi.org/10.14225/Joh1514>
- Ding, P., Jensen, F. S., Carstensen, T. A., & Jørgensen, G. (2023). Exploring adults' passive experience of children playing in cities: Case study of five urban public open spaces in Copenhagen, Denmark. *Cities*, 136, Makale 104250. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2023.104250>
- Dou, D., & Shek, D. T. L. (2021). Predictive Effect of Internet Addiction and Academic Values on Satisfaction With Academic Performance Among High School Students in Mainland China. *Frontiers in Psychology*, 12, 797906. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.797906>
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang, X., & Zhu, G. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19. *Journal of Affective Disorders*, 275, 112-118. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.029>
- Dwairej, D., Alfarajat, E., & Dwairej, L. (2025) Predictors of Screen Media Use among Children Aged 3 - 13. *Open Journal of Nursing*, 15, 78-91. <http://doi.org/10.4236/ojn.2025.151009>
- Fazla, S., Akcan, M., Sümer, O. N., & Gezgın, D. M. (2019). *Lise Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları İle Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, Antalya.
- Fisher, S., & Rosella, L. C. (2022). Priorities for successful use of artificial intelligence by public health organizations: a literature review. *BMC Public Health*, 22(1), 2146. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14422-z>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Pearson
- Gerez Taşgın, F., & Taşgın, A. (2023). The relationship between technology addiction and attitude toward reading: An investigation on pre-service teachers. *Behavioral Sciences*, 13(9), 775. <https://doi.org/10.3390/bs13090775>
- Göksel, A. G., Caz, Ç., Zorba, E., & Gümüşdağ, H. (2016). Kitap Okuma Alışkanlığı: Bireysel Ve Takım Sporü İle İlgilenen Üniversite Öğrencileri Örneğı. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 195-206.
- Gür, E. D., & Demir, Y. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 85-96.
- Hawi, N. S., Samaha, M., & Griffiths, M. D. (2019). *The digital addiction scale for children: Development and validation*. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(12), 771-778.
- Hinkley, T., Verbestel, V., Ahrens, W., Lissner, L., Molnár, D., Moreno, L. A., ... De Bourdeaudhuij, I. (2014). Early childhood electronic media use as a predictor of poorer well-being: A prospective cohort study. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 485-492. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.94>
- Kaçmaz, C., Cumurcu, B., & Çelik, O. T. (2023). Çocuklar için dijital bağımlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlilik analizi. *Bağımlılık Dergisi*, 24(4), 495-506. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1261063>
- Kaman, Ş., & Bulut, A. (2025). The relationship between digital game addiction, reading motivation and students' comprehension levels. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 12(2), 362-380. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1538393>
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62. <https://doi.org/10.16916/aded.41165>

- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
- Leylek, D. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244-250. <http://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>
- McArthur, B. A., Browne, D., McDonald, S., Tough, S., & Madigan, S. (2021). Longitudinal associations between screen use and reading in preschool-aged children. *Pediatrics*, 147(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2020-011429>
- Merga, M. K., & Roni, S. M. (2017). *The influence of access to eReaders, computers and mobile phones on children's book reading frequency*. *Computers and Education*, 109, 187–196. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.016>
- Neumann, M. M. (2015). Young children and screen time: Creating a mindful approach to digital technology. *Australian Educational Computing*, 30(2). <http://journal.acce.edu.au/index.php/AEC/article/view/67/pdf>
- Neumann, M. M. (2018). Using tablets and apps to enhance emergent literacy skills in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 239-246. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.006>
- Niklová, M., Ševčík, J., & Šimšíková, A. (2022). Internet addiction among primary school pupils. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 12(2).
- OECD. (2021). *21st-century readers: developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- OECD. (2025). *How's life for children in the digital age?* OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/how-s-life-for-children-in-the-digital-age_0854b900-en/
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge.
- Radesky, J. S., Weeks, H. M., Schaller, A., Robb, M. B., Mann, S., & Lenhart, A. (2023). *Constant companion: A week in the life of a young person's smartphone* Use (p. 64). Common Sense Media. https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/2023-cs-smartphone-researchreport_final-for-web.pdf
- Schwab, K. (2024). The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond. *Handbook of research on strategic leadership in the fourth industrial revolution* (ss. 29-34). Edward Elgar Publishing.
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007-1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Suarez-Perdomo, A., Ruiz-Alfonso, Z., & Garcés-Delgado, Y. (2022). Profiles of undergraduates' networks addiction: Difference in academic procrastination and performance. *Computers and Education*, 181, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104459>
- Tsai, S. M., Wang, Y. Y., & Weng, C. M. (2020). A Study on Digital Games Internet Addiction, Peer Relationships and Learning Attitude of Senior Grade of Children in Elementary School

- of Chiayi County. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 13-26. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n3p13>
- Turgut, H., & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (13. basım). Pegem Akademi.
- Türegün, E., & Kaya, A. (2019). Marmara ve İstanbul Üniversiteleri spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik bakış açılarının değerlendirilmesi. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 26–32. <https://doi.org/10.32706/tusbid.537434>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024, 24 Ekim). *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2024* [Basın bülteni/infografik]. https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/statonchildren_2024.pdf
- UNESCO. (2023). *Technology in education: A tool on whose terms?* Global Education Monitoring Report. <https://www.right-to-education.org/resource/gem-report-2023-technology-education-tool-whose-terms>
- Voogt, J., Knezek, G., Cox, M., Knezek, D., & ten Brummelhuis, A. (2013). Under which conditions does ICT have a positive effect on teaching and learning? A call to action. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(1), 4-14. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00453.x>
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. HarperCollins.
- Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W., & Hong, Z. (2018). Online activities, prevalence of Internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive Behaviors Reports*, 7, 14-18. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.10.003>
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260–271. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/1141> educationandscience.ted.org.tr
- Yılmaz, M., & Ertem, İ. S. (2024). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*, 6(34), 2210-2219. <http://doi.org/10.31589/JOSHAS.489>
- Zhang, W., & Gu, L. (2023). The role of computer game playing and reading attitudes in digital reading achievement: evidence from Hong Kong 15-year-olds. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 18, 019-019, <https://doi.org/10.58459/rptel.2023.18019>

EXTENDED ABSTRACT**Big Impact at a Young Age: The Effect of Digital Addiction on Reading Behavior****Introduction**

The rapid development of technology has brought about profound transformations in nearly every aspect of human life. The process of digitalization has fundamentally reshaped not only communication patterns but also the dynamics of learning, work, healthcare services, and social interaction. Digital technologies enable remote diagnosis and treatment in the health sector, accelerate bureaucratic procedures through e-government systems in public services, and support human labor through automation in the production industry (Schwab, 2024). In particular, artificial intelligence and big data analytics have made decision-making processes in areas such as health, education, and public administration faster and more data-driven, thereby enhancing individuals' quality of life (Fisher and Rosella, 2022). These developments support not only individual well-being but also social development and sustainability goals, positioning technology as an innovative and transformative force in modern societies (UNESCO, 2023).

The most evident outcome of this transformation is the increased accessibility and efficiency observed in individuals' learning, communication, and production processes. The development of Information and Communication Technologies (ICT) strengthens the concept of lifelong learning by supporting individualized learning processes and redefining the learning experience (Voogt et al., 2013). This situation has led to fundamental changes in learning styles; online platforms, interactive content, and adaptive educational software have democratized learning opportunities (OECD, 2021).

The Effect of Technology on Reading Skills

The opportunities offered by technology have profoundly transformed reading practices. Traditional print texts have increasingly been replaced by digital texts, hypertext structures, and interactive content. This shift has altered the cognitive strategies and attention processes employed during reading (Singer and Alexander, 2017) and shaped students' reading behaviors differently compared to traditional printed materials (OECD, 2021). While the effective use of technology in educational environments contributes to the development of literacy skills, it also introduces new cognitive and behavioral challenges such as digital addiction and superficial reading tendencies (Wolf, 2018). Therefore, technology should be regarded as a multidimensional factor encompassing both opportunities and risks. Balancing this dual structure is essential not only for sustaining students' reading motivation and cognitive focus (Neumann, 2018; OECD, 2021) but also for supporting the development of digital literacy skills (Neumann, 2015). Consequently, the effect of technology on reading skills should not be viewed as a one-dimensional phenomenon but rather as a complex system of interactions shaped by variables such as individual characteristics, duration of use, content quality, and instructional guidance.

The Effect of Digital Addiction on Reading Behavior

Digital addiction is defined as the use of digital devices beyond their functional purposes, to an extent that weakens an individual's time management and self-regulation skills (Kuss and Griffiths, 2017). Symptoms associated with digital addiction—such as distraction, constant stimulus-seeking, and increased cognitive load—can negatively affect the deep concentration, comprehension, and intertextual connection processes inherent in reading (Wolf, 2018).

Experimental studies have shown that individuals with higher levels of digital addiction exhibit decreases in reading time, motivation, and comprehension performance. For example, Kaman and Bulut (2025) found a significant negative relationship between digital game addiction, reading motivation, and comprehension levels among primary school students. Similarly, Zhang and Gu (2023) reported that children's increased gaming addiction scores were associated with lower reading attitudes. These findings indicate that digital addiction affects not only academic achievement but also the quality of students' reading behavior.

International research supports this trend. Clinton (2019) noted that increased digital media usage time leads students to process texts more superficially, thereby reducing reading depth. Likewise, the OECD (2021) report revealed that students who spend more time on digital devices struggle with reading tasks requiring sustained attention and demonstrate lower reading performance overall. In this context, digital addiction is considered a multidimensional variable that fragments students' cognitive resources and weakens essential skills such as concentration, comprehension, and deep reading (Delgado et al., 2018; Clinton, 2019).

Moreover, several studies in the literature suggest that differences in comprehension in favor of print reading are more pronounced among children and adolescents (Clinton, 2019; McArthur et al., 2021; Wolf, 2018) and that increased screen time can negatively affect children's reading interest and vocabulary development (Madigan et al., 2019). Studies conducted with Turkish samples similarly indicate that as students' smartphone and digital game usage increases, their book-reading habits decline and their reading attitudes become more negative (Alakuşu and Elkatmış, 2022).

Most of the existing literature focuses on secondary and higher education populations, while studies directly examining the relationship between digital addiction and reading behavior among early childhood or primary school students remain limited. However, the cognitive development literature emphasizes that core reading skills rapidly form between the ages of 6 and 8 and that exposure to digital media during this critical period can have lasting effects on reading behaviors (Madigan et al., 2019). In this context, the present study, conducted at the second-grade primary level, aims to fill a significant gap in the literature by exploring the effects of early digital addiction on reading behaviors. Understanding the impact of digital addiction on literacy skills may guide the development of interventions aimed at limiting screen time and improving reading outcomes (Neumann, 2018).

Additionally, by simultaneously addressing variables such as gender, device ownership, participation in extracurricular activities, and Turkish language grades, this study represents one of the first attempts to analyze the relationship between digital addiction and reading from a multidimensional perspective. In this regard, the study is expected to contribute to the development of preventive educational policies concerning digital media use and literacy in early childhood, both within the Turkish context and at the international level.

Aim of Research

The primary aim of this study is to examine the relationship between digital addiction and reading behaviors among second-grade primary school students.

The main research problem of the study was formulated as follows:

"An investigation of the relationship between digital addiction and reading behaviors of second-grade primary school students."

In line with this general problem, the study sought to address the following sub-problems:

1. What are the levels of digital addiction and reading behaviors among second-grade primary school students?
2. Is there a significant relationship between students' levels of digital addiction and their reading behaviors?

3. Does the relationship between digital addiction and reading behaviors differ according to gender, ownership of digital devices (tablet, computer, or smartphone), participation in extracurricular courses (art, music, or sports), and Turkish language report card grades?

Method

Research Design

The research design of this study is based on the correlational survey model, one of the quantitative research methods. Correlational survey models aim to examine the natural relationship between two or more variables without any intervention or manipulation applied to those variables (Büyüköztürk et al., 2021). This approach is particularly preferred in the fields of education and social sciences to reveal the direction and strength of statistically significant relationships between variables without making claims of causality.

In correlational research designs, researchers—unlike in experimental studies—do not control or manipulate independent variables. Instead, they observe the existing conditions as they are and analyze the degree of association among the collected data (Creswell and Creswell, 2017). Therefore, the correlational survey model provides an appropriate methodological framework for the present study to describe the relationship between students' levels of digital addiction and their reading behaviors in a descriptive manner.

Study Group

The study group of the research consists of 144 second-grade primary school students enrolled in public schools located in the central districts of Konya, Türkiye.

Of the participating students, 54.2% were female and 45.8% were male. The proportion of students who owned a tablet, computer, or smartphone was 74.3%, while 25.7% did not own any such device. Additionally, 31.9% of the students reported attending extracurricular courses (art, music, or sports), whereas 68.1% did not participate in any courses outside school. According to Turkish language report card grades, 59.7% of the students achieved an "excellent" level, 34.7% were rated as "good," 4.9% as "satisfactory," and 0.7% as "needs improvement."

Data Collection Tools

Digital Addiction Scale for Children: The scale was originally developed by Hawi et al. (2019) and later adapted into Turkish by Kaçmaz et al., (2023). It consists of 25 items rated on a 5-point Likert scale. The scale has two subdimensions: intrapersonal factors and interpersonal relationships. The Cronbach's alpha coefficient of the Turkish version was calculated as 0.93, indicating high internal consistency. The total score obtainable from the scale ranges from 25 to 125, with higher scores indicating a higher risk of digital addiction among individuals.

Reading Behavior Scale: The scale was developed by Öncü et al. (2024) and consists of 18 items across three subdimensions. It is a 5-point Likert-type scale with possible total scores ranging from 18 to 90. Higher scores indicate a higher level of reading behavior. The Cronbach's alpha coefficient of the scale was calculated as 0.90, demonstrating high reliability.

Data Collection Process

Prior to data collection, approval was obtained from the Selçuk University Scientific Ethics Review Board, followed by research permission from the Turkish Ministry of National Education. Preliminary meetings were held with the selected schools to provide detailed information about the data collection process. Data were collected from the study group

according to a jointly determined schedule with classroom teachers. Participation was voluntary, and the data collection process lasted three weeks.

Data Analysis

Data were analyzed using the SPSS 26 statistical software package. First, frequency and percentage distributions of students' demographic characteristics were presented. Descriptive statistics were calculated for the total scores of the Digital Addiction and Reading Behavior Scales. The normality of the score distributions was assessed using skewness and kurtosis values. A distribution is considered normal when these values fall between ± 2 (George and Mallery, 2010). Both scales showed normal distributions; therefore, the Pearson correlation coefficient was used to examine the relationship between the total scores.

According to Turgut and Baykul (2012), correlation coefficients with $|r| < .40$ indicate a low-level relationship. Parametric tests were applied for comparisons of normally distributed continuous variables based on demographic characteristics. In addition to normality, these tests assume a sufficient sample size ($N > 30$) for each group (Pallant, 2020).

Since all variables were dichotomous and the Turkish grade variable was merged into two categories due to insufficient group size, comparisons of students' digital addiction and reading behavior scale scores were conducted using independent samples t-tests. The significance level for all statistical analyses was set at $p < .05$.

Results

In the first sub-problem of the research, the general scores of students' digital addiction and reading behavior were examined. According to the results, students' scores on the Digital Addiction Scale ranged between 25 and 111, with a mean of 48.34 ($SD = 16.75$). The Reading Behavior Scale scores ranged between 18 and 65, with a mean of 30.44 ($SD = 10.02$). The skewness values ranged from 0.95 to 0.987, and the kurtosis values ranged from 0.751 to 1.211, which are within the acceptable range of ± 2 , indicating that the data were normally distributed.

The second sub-problem examined the relationship between students' digital addiction and reading behaviors. A low but positive correlation was found between digital addiction and reading behavior scores ($r = .128$, $p < .05$). As students' digital addiction scores increased, their reading behavior scores tended to decrease, and vice versa.

The third sub-problem investigated whether the relationship between students' digital addiction and reading behaviors differed according to independent variables such as gender, device ownership, course participation, and Turkish report card grades. For digital addiction scores, the mean score was 46.38 ± 16.17 for female students and 50.65 ± 17.24 for male students. According to course participation, students who did not attend courses had a mean score of 49.35 ± 17.09 , while those who attended courses had a mean score of 46.20 ± 15.95 . In terms of Turkish language report card grades, students with "Excellent" grades had a mean score of 50.44 ± 18.23 , while those with "Good or below" grades had a mean score of 45.22 ± 13.83 . No statistically significant differences were found in digital addiction scores according to gender ($t = -1.531$, $p = .128$), course participation ($t = -1.053$, $p = .294$), or Turkish grade level ($t = 1.849$, $p = .066$), as $p > .05$. However, significant differences were found in digital addiction scores according to ownership of digital devices (tablet/computer/smartphone). Students without devices had a mean score of 41.97 ± 16.12 , while students with devices had a mean score of 50.54 ± 16.46 . This difference was statistically significant ($t = 2.744$, $p = .007$, $p < .05$), indicating that students who owned digital devices had higher levels of digital addiction than those who did not.

For reading behavior scores, the mean score was 30.85 ± 10.20 for female students and 29.95 ± 9.86 for male students. Based on course participation, non-participants scored 30.36 ± 9.60 , while participants scored 30.61 ± 10.97 . According to Turkish report card grades, those rated

as “Excellent” had a mean score of 29.35 ± 11.37 , and those rated as “Good or below” had a mean of 32.05 ± 7.37 . Students without digital devices had a mean reading behavior score of 32.19 ± 10.28 , while those with devices scored 29.83 ± 9.90 . No statistically significant differences were found in reading behavior scores according to gender ($t = 0.531$, $p = 0.596$), course participation ($t = 0.14$, $p = 0.889$), Turkish report card grade ($t = -1.597$, $p = 0.113$), or device ownership ($t = -1.236$, $p = 0.218$) ($p > .05$).

Discussion

This study found that second-grade elementary school students exhibit moderate levels of digital addiction and reading behavior. The moderate prevalence of digital addiction aligns with studies reporting similar levels in elementary school-aged children (Akar and Özer, 2025; Dilci et al., 2019; Niklová et al., 2022; Tsai et al., 2020; Xin et al., 2018) and international reports highlighting the increasing risk of online access among children (OECD, 2025; Ding et al., 2023; Duan et al., 2020; Radesky et al., 2023; TUİK, 2024). The moderate reading behavior of students is also consistent with previous primary school studies (Gür and Demir, 2016; Katrancı, 2015; Yıldız, 2013).

In terms of independent variables, digital addiction did not show a significant difference according to gender, course participation, and Turkish report card grade variables; however, device ownership created a significant difference. This finding is consistent with studies reporting that mobile device ownership increases the risk of addiction (Dwairej et al., 2025; Al-Menayes, 2015). The lack of a difference in terms of gender is parallel to the results of some studies (Suárez-Perdomo et al., 2022), but there are also findings based on gender in different samples (Kaman and Bulut, 2025).

The lack of significant differences in reading behaviors based on gender is consistent with studies reporting similar results at the elementary school level (Yılmaz and Ertem, 2024; Bayraktar and Fırat, 2020; Leylek, 2018). Furthermore, the lack of a relationship between reading behavior and Turkish report card grades is consistent with studies reporting that reading habits and reading motivation do not significantly predict academic achievement (Yılmaz and Ertem, 2024; Bayraktar and Fırat, 2020; Alakuşu and Elkatmış, 2022; Dou and Shek, 2021).

The lack of a significant relationship between tablet and smartphone ownership and reading behavior is noteworthy when compared to different findings in the literature; some studies show that device access reduces reading frequency (Merga and Roni, 2017; Fazla et al., 2019). The lack of a difference in reading behavior due to course participation indicates that there are limited studies directly addressing this variable at the elementary school level (Göksel et al., 2016; Türegün and Kaya, 2019).

One of the key findings of the study is the low-level negative correlation between digital addiction and reading behavior. This result is consistent with studies reporting that technology addiction reduces reading attitudes (Gerez Taşgın and Taşgın, 2023; Hinkley et al., 2014; Barr and Linebarger, 2017). However, there are also studies showing that digital tools can support literacy when used pedagogically (Neumann, 2018). This highlights that the variables affecting the relationship are multidimensional.