



**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**  
**INONU UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION**  
**(UNIEFD)**

**Cilt/ Volume: 23**

**e-ISSN: 2149-9863**

**Sayı/ Issue: 2**

**ULUSLARARASI HAKEMLER KURULU/ INTERNATIONAL REVIEW BOARD**

Bülent AKSOY  
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE  
Mualla B. AKSU  
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE  
Hüseyin ALKAN  
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE  
Bilal ALTAY  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Sadegül A. ALTUN  
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE  
İbrahim ATALAY  
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE  
Mesut AYDIN  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Ali BALCI  
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE  
Martin BILEK  
University of Hradec Králové, CZECH REPUBLIC  
Gürhan CAN  
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE  
Cevat CELEP  
Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE  
Hikmet Yıldırım CELKAN  
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE  
Tak Cheung CHAN  
Kennesaw State University, USA  
Ronald J. CHENAIL  
Nova Southeastern University, USA  
Simon CLARKE  
University of Western Australia, AUSTRALIA  
Hana CTRNÁCTOVÁ  
Charles University, CZECH REPUBLIC  
Jale ÇAKIROĞLU  
ODTÜ, TÜRKİYE  
Aytekin ÇÖKELEZ  
İstanbul Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE  
Özcan DEMİREL  
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC  
Hasan DEMİRTAŞ  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Semire DIKLI  
Georgia Gwinnett College, USA  
Süleyman DOĞAN  
Ege Üniversitesi, TÜRKİYE  
Burhanettin DÖNMEZ  
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE  
Nevhiz ERCAN  
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE  
Ş. Şule ERÇETİN  
Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
İclal ERGENÇ  
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE  
Philip C. van der ESTHUIZEN  
North-West University, SOUTH AFRICA  
Dianne FORBES  
The University of Waikato, NEW ZEALAND  
Thienhuong HOANG  
California State Polytechnic University, USA  
Elif Tekin İFTAR  
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE

Eyüp İZCI  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Mira KARNIELI  
Oranim Teachers' College, ISRAEL  
Cahit KAVCAR  
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE  
Eyyüp ÖZKAMALI  
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE  
Ali KIŞ  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Remzi Y. KINCAL  
ÇOMÜ, TÜRKİYE  
Peter LITCHKA  
Lyola University, USA  
Stewart MARSHALL  
The University of the West Indies, BARBADOS  
Mehmet MURAT  
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE  
Semra MIRICI  
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE  
Ferhan ODABAŞI  
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE  
Zuhal OKAN  
Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE  
Selahattin ÖGÜLMÜŞ  
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE  
Servet ÖZDEMİR  
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE  
A. Sumru ÖZSOY  
Boğaziçi Üniversitesi, TÜRKİYE  
Paul J. PACE  
University of Malta, MALTA  
Ahmet SABAN  
Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE  
Demetrios G. SAMPSON  
University of Piraeus, GREECE  
Özcan SEZER  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Ed SMEETS  
Radboud University, NETHERLANDS  
Ömer Faruk ŞİMŞEK  
İzmir Ekonomi Üniversitesi, TÜRKİYE  
Songül TAŞ  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Ceren TEKKAYA  
ODTÜ, TÜRKİYE  
Belma TUĞRUL  
İstanbul Aydın Üniversitesi, TÜRKİYE  
Mehmet ÜSTÜNER  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Helen WILDY  
University of Western Australia, AUSTRALIA  
Taşkın YILDIRIM  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Selma YEL  
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE  
Cemil YÜCEL  
Osmangazi Üniversitesi, TÜRKİYE



**Sahibi/Owner**

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Adına/On Behalf of Inonu University  
Prof. Dr. İlhan ERDEM

**Baş Editörler/Editors in Chief**

Prof. Dr. İlhan ERDEM  
Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ

**Editörler/Editors**

Arş. Gör. Dr. Fatih KAYA  
Arş. Gör. Sema NACAR  
Arş. Gör. Derya KARADENİZ  
Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN

**Dil Editörleri/Language Editors**

Arş. Gör. Merve ERCAN  
Arş. Gör. Betül KINIK

**Danışma Kurulu/Advisory Board**

Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER  
Prof. Dr. Hasan KAVRUK  
Prof. Dr. Feridun MERTER  
Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ  
Prof. Dr. Recep ARSLANER  
Doç. Dr. Gülten GENÇ  
Doç. Dr. Devkan KALECİ  
Dr. Öğr. Üyesi Arzu TANRIVERDİ

**Teknikerler/Technicians**

Arş. Gör. Derya KARADENİZ  
Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN

**Dizgi-Grafik-Tasarım**

Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN  
Arş. Gör. Derya KARADENİZ

**İletişim/Communication**

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
44208-MALATYA  
E-posta: efdergi@gmail.com  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd>

*Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakiki mürşit ilimdir, fendir.*

*H. Altıntaş*

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**  
**INONU UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION JOURNAL**  
**(INUEFD)**



**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ**  
*Inonu University*

**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**  
*Faculty of Education Journal*

**Cilt/Volume: 23**

**Sayı/Issue:2**

**Ağustos/August-2022**

INUEFD açık erişimi destekleyen hakemli akademik bir dergidir ve **ULAKBİM TR Dizin, EBSCO Host, SOBIAD, NEWJOUR (Electronic Journal & Newsletters), The Intute Social Sciences Database, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi ve EDNA (Education Network Australia)** indekslerinde taranmaktadır.

*INUEFD is a peer-reviewed academic journal supporting open access and is indexed by **ULAKBİM TR Index, EBSCO Host, SOBIAD, NEWJOUR (Electronic Journal & Newsletters), The Intute Social Sciences Database, Google Scholar, Turkish Education Index and EDNA (Education Network Australia).***



## İÇİNDEKİLER/ TABLE OF CONTENTS

Cilt/Volume: 23

Ağustos/ August-2022

Sayı/ Issue: 2

Veli Toplantılarının Süreç ve Sonuçlarına İlişkin Bir Olgubilim Çalışması <b>Kemal NAZLI, Niyazi ÖZER, Süleyman Nihat ŞAD</b>	703-728
Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri <b>Asuman ERGÜN, Sevgi KOÇ</b>	729-754
Türkiye’de Bilimin Doğası Öğretimini Konu Alan ve 2005-2020 Yılları Arasında Yayınlanan Tezlerin İncelenmesi <b>Belkız CAYMAZ</b>	755-786
Covid-19 Pandemi Döneminde Eğitim Kurumlarında Örgütsel Dayanıklılık ve Örgütsel Sağlık İlişkisi <b>Mustafa ALTINTAŞ, Musa ÖZATA</b>	787-810
Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Lider Üye Etkileşimi Kalitesi Arasındaki İlişki <b>Ramazan ERTÜRK</b>	811-826
Öğretmenliğin Mesleki İşlevine Yönelik Öğretmenlerin Varsayımları Etkileyen Eğitim Politikalarının Rolü <b>Esen ALTUNAY, Esra BAŞAK</b>	827-850
Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu ile Sosyal Sorumluluğu Arasındaki İlişkide Yaşam Doyumunun Aracılığı <b>Önder ERYILMAZ, Handan DEVECİ</b>	851-869
Program Geliştirme Alanında Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (1993-2020) <b>Barış AVCI, Meral GÜVEN</b>	870-891
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Astronomi Eğitimine Yönelik Deneyimleri <b>Eser ÜLTAY, Neslihan ÜLTAY</b>	892-909
The Mediating Role of Meaningful Life in the Relationship Between Self-Esteem and Psychological Resilience <b>Caner DOĞRUSEVER, Nuri TÜRK, Hasan BATMAZ</b>	910-928

Çoklu Ortam Materyallerinin İlkokuma ve Yazma Sürecine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri <b>Yusuf ALTUNHAN, Dilek KIRNIK, Ramazan ÖZKUL</b>	929-950
Investigation of Teacher Experiences on Distance Education Activities in Rural Areas During the Pandemic <b>Okay DEMİR</b>	951-972
Öğrencilerin Matematiksel Üstbiliş ve Problem Kurma Öz-Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi <b>İsmail ARSLAN, Halil Coşkun ÇELİK</b>	973-994
Okul Öncesi Eğitim Ortamları ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi <b>Özlem Melek ERBİL KAYA, Nilay KAPTAN, Seda SARIOĞLU, Büşra SOMUNCU ÇOKSAĞIR</b>	995-1014
2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Solo Taksonomisine Göre İncelenmesi <b>Sercan BURSA</b>	1015-1032
Üniversiteye Giriş Sınavı Günü: Öğrencilerin Yaşadıkları Kaygılar ve Anne-Babalarının Çocuklarına Söyledikleri <b>Abdullah ATLI, Sertan Hamza GÜR</b>	1033-1050
Kanıt Temelli Öğrenme Yöntemiyle Öğrencilerin Tarihsel Kanıt Kullanma Becerileri <b>Eda AYTEKİN, Hürü SAĞLAM TEKİR, Kibar AKTIN</b>	1051-1079
X ve Y Kuşağı Okul Müdürlerinin, X ve Y Kuşağı Öğretmenlerin Motivasyon ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Görüşleri (Malatya İli Örneği) <b>Necibe Damla ÖZDEMİR, Ali KIŞ</b>	1080-1111
Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Kullanımına İlişkin Öğrenci Deneyimleri <b>Alpaslan AY, Adem BAŞIBÜYÜK</b>	1112-1131
Geometrik Mekanik Zekâ Oyunlarının İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Üç Boyutlu Geometrik Düşünme Becerilerine Etkisi <b>Yalçın KARALI, Haşim TAŞKESEN</b>	1132-1150



Öz Eleştiriye Çok Boyutlu Yaklaşım: Öz Eleştiri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi <b>Mücahit YILMAZTÜRK, Halil EKŞİ</b>	1151-1181
Sınıf Öğretmenlerinin Çocuklarda Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri <b>Osman Tayyar ÇELİK, Davut AÇAR, Yunus TUNÇ, Burcu CANDEMİR</b>	1182-1203
9. Sınıf Müzik Dersi İçin Tasarlanmış Materyallerin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi <b>Ebru BEKDEMİR, Ali Korkut ULUDAĞ</b>	1204-1222
İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Problem Çözme ile İlgili Görüşleri <b>Esra ALTINTAŞ, Şükrü İLGÜN, Meltem ANGAY</b>	1223-1244

# A Phenomenological Study On The Process And Results of Parent Teacher Meetings

**Kemal NAZLI, Bingöl University, ORCID ID: 0000-0003-4865-4495**

**Niyazi ÖZER, Inonu University, ORCID ID: 0000-0001-7745-6645**

**Süleyman Nihat ŞAD, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-3169-2375**

## Abstract

*The main purpose of this research is to examine the experiences of parents, teachers, and school managers on parent-teacher conferences. This research has been conducted based on phenomenological design, one of the qualitative research designs. The participants consist of public and private primary school managers in the central district of Bingöl, the classroom teachers working in these schools, and the parents whose children are studying at these schools. Participants in the research study group were determined according to the criteria and maximum diversity sampling method. The research data were collected with semi-structured interview forms developed by the researchers. Descriptive and content analysis methods were used in the analysis of the obtained data. The research findings were presented and discussed under the themes of planning parent teacher meetings, the topics discussed at the meeting, stakeholder communication during the meeting, the difficulties experienced, and the impact of the meetings on the education and teaching process.*

**Keywords:** Parental involvement, parent teacher collaboration, school administrator, parent teacher meetings, teacher, parent



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education

Vol 23, No 2, 2022

pp. 703-728

DOI:10.17679/inuefd.1070125

Article Type  
Research Article

Received  
08.02.2022

Accepted  
04.05.2022

## Suggested Citation

Nazlı, K., Özer, N. ve Şad, S. N. (2022). A phenomenological study on the process and results of parent teacher meetings. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 703-728. DOI:10.17679/inuefd.1070125

*This article was produced from the doctoral thesis accepted by Inonu University, Institute of Educational Sciences in November 2020. It was presented as a summary oral presentation at the 15th International Education Management Congress held on 5-6 November 2021.*

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Family and school are two institutions that have joint responsibility in the education and development of the child. Everything that affects the child, both at home and at school, can be the determinant of his behavior. It is of great importance that the school and family cooperate in order to help the child's development to take place in a healthy way (Bellah, 1953). According to Epstein (2011), parent involvement is a multidimensional phenomenon that requires the extensive collaboration of stakeholders in the education and development of children. One of the important dimensions of parent participation is parent teacher meetings, which mediate the establishment of cooperation between students' parents and teachers (Epstein, 2011; Fantuzzo et al., 2000). Parent meetings are generally accepted as one of the most effective means of cooperation between school and parents in educational circles (Bellah, 1953). Parent-teacher meetings, which provide the opportunity to share responsibility among stakeholders (Bilton, Jackson, & Hymer, 2017), are very important as they provide parents with a direct and two-way communication opportunity with teachers. Research findings (Ergen, 2008; Kotaman, 2008; Seginer, 2006) show that parents of students communicate with the school and teachers, usually through meetings held at the school. This makes it important to examine the experiences of the stakeholders regarding how parent teacher meetings are held. Therefore, it is important to reveal all aspects of the experiences of parents, teachers, and school administrators regarding parent teacher meetings in terms of understanding how parent meetings are held in Turkey.

### Purpose

The main purpose of this research is to examine the experiences of parents, teachers, and school administrators regarding parent meetings and to develop suggestions for more effective parent meetings. In line with this purpose, the answer to the question "How are the experiences of parents, teachers, and school administrators regarding parent meetings?" has been sought.

### Method

This research is a study conducted in the phenomenology pattern, which is included in qualitative research methods. This design focuses on how people describe a phenomenon they have experienced (Patton, 2014). The participants of the research are teachers, school administrators, and parents whose children study in public and private primary schools. In this study, criterion and maximum diversity sampling methods were preferred. Regarding criterion sampling, the criteria of holding at least two parent meetings or attending at least two parent meetings were sought. In terms of maximum diversity sampling, interviews were conducted with participants from state and private primary schools with different socioeconomic and cultural characteristics in the city center of Bingöl from various data sources (teachers, school administrators, and students' parents). Interviews were held with a total of 64 participants, including 25 parents of students, 30 classroom teachers, and nine primary school principals who wanted to contribute voluntarily. In this study, semi-structured interview forms were developed as a data collection tool. Data were collected through face-to-face interviews with teachers, parents, and school administrators who agreed to contribute to the research. In the analysis of the data, descriptive analysis and content analysis methods were used together.

### **Findings**

According to the study results, some formal preparations such as determining the meeting place, date and time of the meeting, agenda of the meeting, obtaining meeting approval, preparing, and sending invitations are made before the parent teacher meetings. The main topics discussed at the parents' meetings are the evaluation of students' academic achievement and behavior, parental attitudes and responsibilities, and the introduction of school and classroom rules. Study results show that parents and school administrators generally use a positive communication language at meetings. The main difficulties experienced in parent teacher meetings are parent behaviors that are incompatible with the seriousness of the meeting. According to the participants, some parents may act against the seriousness of the meeting, such as not coming to the meeting on time or leaving the meeting early, sending the student's brother or sister instead of coming to the meeting themselves, making phone calls at the meeting, talking among themselves. Difficulties such as communication conflicts between parents and teachers and low participation in meetings are other difficulties experienced in parent teacher meetings. It has been determined that parent meetings have many positive effects on the education process, such as the development of a sense of supervision in students, improvement in students' negative behaviors, increase in students' academic success, awareness of parents, and increase in family support. In addition, strengthening of school-family cooperation, the interaction between parents and social learning for attendees, school improvement, and implicit control are parent teacher meetings' other effects on the education process.

### **Discussion & Conclusion**

In the era we live in, the society's perceptions of students and education are changing, and the expectations of the stakeholders from education activities are different. The partnership of teachers and parents of students (Chavkin, 2017; Epstein, 2011) is vital in the education of children. Parent involvement in education is becoming an increasingly important issue for researchers (Durišić & Bunijevac, 2017; Punter et al., 2016). Many scientific studies (Kar, Uzun & Gök, 2017; Topçu, 2013; Yıldırım & Dönmez, 2008; Ergen, 2008; Kotaman, 2008; Seginer, 2006; Bellah, 1953) show that parents cooperate with teachers and school mostly through parent meetings. In this respect, how parent meetings are held is one of the important research topics in education. Since the preparations made before the meeting positively affect the expected results from the meetings (Hornby, 2011), it is important for the stakeholders to be prepared about the meeting agenda and the situation of the students before the meeting. When parents are invited to the meeting, it is important to be informed about the meeting agenda in order to come prepared to the meeting. The meeting time should be determined to ensure maximum participation of the parents. Holding the meetings on the weekends can both increase the participation in the meetings and increase the effectiveness of the meetings. Parent meetings should be held more planned and frequently, as they have positive effects on students, teachers, parents, and school management in the education and training process. As parent teacher meetings contain various difficulties (Bilton et al., 2017; Aich et al., 2017), it is beneficial to hold various preparatory meetings before parent teacher meetings take place in order to overcome the difficulties that may arise. In this context, it is of great importance to develop teachers' meeting management skills and to increase their communication and conflict resolution skills.

## Veli Toplantılarının Süreç ve Sonuçlarına İlişkin Bir Olgubilim Çalışması

**Kemal NAZLI, Bingöl Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4865-4495**

**Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7745-6645**

**Süleyman Nihat ŞAD, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3169-2375**

### Öz

Bu araştırmanın temel amacı veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin veli toplantılarına ilişkin yaşantılarını incelemektir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Bingöl il merkezindeki devlet ve özel ilkokullarda görev yapan yöneticiler, sınıf öğretmenleri ve çocukları bu okullarda öğrenim gören öğrenci velileri oluşturmaktadır. Katılımcılar, ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik yöntemlerine göre belirlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, veli toplantılarının planlanma süreci, toplantıda görüşülen konular, toplantı esnasında paydaş iletişimi, veli toplantılarında yaşanan güçlükler, veli toplantılarının eğitim öğretim sürecine etkisi başlıkları altında sunulmuş ve tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Veli katılımı, veli öğretmen işbirliği, okul yöneticisi, veli toplantıları, öğretmen, veli



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 703-728  
DOI:10.17679/inuefd.1070125

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
08.02.2022

Kabul Tarihi  
04.05.2022

### Önerilen Atıf

Nazlı, K., Özer, N. ve Şad, S. N. (2022). Veli toplantılarının süreç ve sonuçlarına ilişkin bir olgubilim çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 703-728. DOI: 10.17679/inuefd.1070125

Bu makale, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Kasım 2020'de kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışma, 5-6 Kasım 2021 tarihlerinde düzenlenen 15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü özet bildiri olarak sunulmuştur.

### Veli Toplantılarının Süreç ve Sonuçlarına İlişkin Bir Olgubilim Çalışması

Aile ve okul, çocuğun eğitiminde ve gelişiminde ortak sorumluluk sahibi olan önemli iki kurumdur. Zira ev ve okul ortamında çocuğu etkileyen her şey aynı zamanda onun davranışlarının belirleyicisi olabilmektedir. Çocuğun gelişiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olmak üzere okul ve ailenin iş birliği içinde olması büyük önem taşır (Bellah, 1953). Okul, aile ve öğretmenler arasında kurulan bu iş birliği, literatürde daha çok veli katılımı kavramı kapsamında değerlendirilmektedir. Epstein'a (2011) göre veli katılımı, çocukların eğitimi ve gelişiminde paydaşların kapsamlı işbirliği yapmalarını gerektiren çok boyutlu bir olgudur. Veli katılımının önemli boyutlarından biri ise, öğrenci velileri ve öğretmenler arasında iş birliğinin kurulmasına aracılık eden veli toplantılarıdır (Epstein, 2011; Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000).

Öğretmen ve öğrenci velileri arasında iyi işleyen bir iş birliğinin varlığı, çocukların eğitiminin ve öğrenci başarısının önemli bir göstergesi olabilmektedir. Öğretmen ve veli arasında sağlıklı işleyen bir iş birliğinin tesisi, öğretmenlerin güçlü iletişim becerilerine sahip olmalarını ve bu iletişim becerilerini iş yaşamlarında sergilemelerini gerektirmektedir. Veli-öğretmen iş birliğinin sağlanmasında veli toplantıları önemli olduğu kadar, gerek öğretmenler gerekse veliler için çeşitli güçlükleri de barındırmaktadır (Aich, Behr ve Kuboth, 2017). Bütün bu durumlar göz önüne alındığında, veli toplantılarının hem öğretmenler hem de öğrenci velileri açısından, bünyesinde çeşitli güçlükler barındıran karmaşık bir olgu olduğu söylenebilir.

Veli toplantıları, velilere öğretmenlerle doğrudan ve çift yönlü bir iletişim imkânı verdiğinden oldukça önem taşımaktadır. Karşılıklı yarar temelindeki iş birliğinin yanı sıra paydaşların eşit düzeyde sorumluluk paylaşımında bulunmaları, öğrencilerde etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesine de katkı sunmaktadır (Bilton, Jackson ve Hymer, 2017). Öğrencilerde istenilen davranış değişimlerinin başarılmasında, öğrenci velileri ve öğretmenler arasında kurulan iletişim ve iş birliğinin niteliği önem kazanmaktadır. Veli ve öğretmenler arasında iyi işleyen bir iletişim sistemi yapılandırıldığı zaman, öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği, öğretmenlerin iş doyumlarının arttığı, öğrenci velilerinin de öğrencilerinin başarılarıyla mutlu olduğu görülmüştür (Rolnick, 1997). Konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalarda da (Buhl ve Hilkenmeier, 2017; Gartmeier, Aich, Sauer ve Bauer, 2017) veli ve öğretmen arasında kurulacak olan nitelikli iş birliği ve iletişimin tatmin edici eğitimsel sonuçlarının olduğu vurgulanmıştır. Ramirez ve Soto-Hinman'a (2009) göre, velilerin ve diğer aile bireylerinin çocukların okul başarısı üzerinde etkisi oldukça büyüktür. Öğretmenler, öğrencilerin velileri ile olumlu ilişkiler geliştirebilirlerse, öğrencilerin ev ödevlerini ve diğer öğrenme etkinliklerini daha etkili ve düzenli yapmaları için evde uygun ortamın sağlanması ve öğrenci ödevlerinin takibi hakkında ailelerin desteğini kazanabilirler. Öğretmenler öğrenci velilerine, çocuklarının öğrenme etkinlikleri konusunda hangi rol davranışları sergilemeleri gerektiği hakkındaki beklentilerini, açık ve net bir biçimde iletebilirlerse, velilerin bu rol ve davranışları sergilemeleri olasılığı büyük oranda artacaktır. Örneğin, öğretmen velilerden günlük olarak öğrencilere evde yapmaları için verdiği etkinliklerle birlikte gönderdiği öğrenci çalışmalarını takip formunu imzalamalarını isteyerek, velilerin eğitsel faaliyetlere katılımlarının önemini belirtebilir (Slavin, 2017). Eğitimciler, okullarda öğretilen derslerle ilgili öğrenci ve velileri arasında etkileşimi kolaylaştıran aktiviteleri etkili bir şekilde uygulayarak çok daha olumlu sonuçlar alabilirler (Sheldon ve Epstein, 2005).

Eğitim çevrelerinde, okul ve öğrenci velileri arasındaki iş birliği, genellikle veli toplantıları üzerinden sağlanmaktadır (Kotaman, 2008; Seginer, 2006; Bellah, 1953). Veli toplantıları, öğrencilerin okuldaki durumlarını velilerle paylaşmanın en etkili araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Zira bu toplantılarda öğretmen velilerle yüz yüze iletişime geçerek, öğrencilerin gelişimlerinin seyri hakkında velileri bilgilendirme ve veli desteği sağlama olanağı bulmaktadır. Aynı şekilde, veliler de çocuklarının okuldaki durumlarını öğretmenleriyle görüşme, sınıftaki çalışma örneklerini birebir görme olanağı bulurlar. Eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde ve yeni nesillerin yetiştirilmesinde velilerin desteğine ve iş birliğine duyulan gereksinim giderek önem kazanmaktadır. Bu durumun, veli toplantılarının nasıl gerçekleştirildiğinin ve etkili veli toplantılarının düzenlenebilmesi için neler yapılması gerektiğinin belirlenmesinin önemini daha da artırdığı söylenebilir.

Öğrenci velilerinin, genellikle okulda düzenlenen toplantılar aracılığıyla okul ve öğretmenlerle iletişime geçmeleri (Ergen, 2008; Kotaman, 2008; Seginer, 2006), veli katılımının önemli araçlarından biri olarak görülen veli toplantılarının (Bellah, 1953) nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin paydaş yaşantılarının incelenmesini önemli kılmaktadır. Bütün bu gerekçelerden ötürü veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin veli toplantılarına ilişkin deneyimlerinin tüm yönleriyle ortaya çıkarılması, ülkemizde veli toplantılarının nasıl gerçekleştirildiğinin anlaşılması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca, araştırma bulgularından hareketle, daha etkili veli toplantılarının gerçekleştirilebilmesi için paydaşlara yönelik öneriler geliştirileceğinden, araştırmanın alandaki önemli bir ihtiyacın giderilmesine katkıda bulunması beklenmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin veli toplantılarına ilişkin yaşantılarını incelemek ve daha etkili veli toplantılarının gerçekleştirilebilmesi için öneriler geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda "Veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin veli toplantılarına ilişkin yaşantıları nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan olgubilim deseninde yapılan bir çalışmadır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara ilişkin derinlikli verilerin toplanmasını temel amaç edinerek, olguların tüm yönleriyle bilinirliğine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde önemli bir yeri olan veli toplantılarına ilişkin, konunun paydaşları olan veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin uygulamadaki gerçek yaşantıları tüm yönleriyle keşfedilmeye çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Katılımcıları**

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik tercih edilmiştir. Ölçüt örneklemede, örnekleme alınan kişilerin belirli niteliklere sahip olmalarına dikkat edilir (Büyüköztürk, vd., 2014). Bu nedenle bu çalışmada ölçüt örnekleme ile ilgili olarak, katılımcılarda çalışma grubunda yer alan ilkokullarda en az iki veli toplantısı düzenlemek veya düzenlenen en az iki veli toplantısına katılmış olmak ölçütü aranmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde ise, katılımcı gruba ilişkin heterojenliği olabildiğince yansıtmak ve bunun gücünü kullanmak hedeflenir (Patton, 2014). Bu amaçla Bingöl il merkezindeki farklı sosyoekonomik ve kültürel özelliklere sahip mahallelerde bulunan

ilkokullardan farklı veri kaynaklarından (öğretmen, okul yöneticileri ve öğrenci velileri) oluşan katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Bingöl il merkezinde bulunan ilkokul düzeyindeki devlet ve özel okullarında görev yapan öğretmenler, okul yöneticileri ve çocukları bu okullarda öğrenim gören veliler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları Bingöl il merkezindeki 2'si özel ve 18'i devlet olmak üzere toplam 20 ilkokuldan seçilmiştir. Araştırmaya katılan velilerin 4'ünün çocuğu özel ilkokullarda 21'inin çocuğu ise devlet okulların öğrenim görmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 5'i özel okullarda 25'i ise devlet okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin ise 2'si özel okulda 7'si devlet okullarında okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Araştırmada bu bağlamda veli, öğretmen ve okul yöneticileri olmak üzere toplam 64 katılımcıdan veri toplanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak veli, öğretmen ve okul yöneticileri için oluşturulan üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formlarında okulda düzenlenen veli toplantılarına dönük 6 açık uçlu soru ve bu sorulara ilişkin sonda sorular yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sürecinde öncelikli olarak ilgili literatür gözden geçirilmiştir. Sonrasında ise araştırmacı veli toplantılarındaki süreci gözlemek üzere Bingöl il merkezinde bulunan üç devlet ve bir özel okulda düzenlenen veli toplantılarına katılmıştır. İlgili literatür taraması ve okullarda yapılan gözlemlerden hareketle görüşme formunda yer alması düşünülen sorular listelenmiştir. Görüşme formu için hazırlanan sorular sonrasında araştırmanın kapsamı, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmek üzere İnönü Üniversitesi eğitim bilimleri bölümünde konu ile ilgili iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda biçimsel bazı düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle araştırmanın amacı katılımcılarla paylaşılmış ve görüşme öncesi katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için gerekli ortamın sağlanmasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda araştırma verilerinin bilimsel yayın etiğine aykırı hiçbir amaçla kullanılmayacağı, katılımcıların kişisel bilgilerine asla yer verilmeyeceği, görüşmeye katılım göstermenin tamamen gönüllülük esasına bağlı olduğu ve istedikleri zaman görüşmeden çekilebilecekleri dile getirilmiştir. Araştırmaya katkı sunmayı kabul eden katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmada 64 katılımcı ile toplamda 40 saati aşan yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu da nitel araştırmaların en önemli özelliklerinden biri olan, verilerin derinlikli toplanması (Creswell, 2016; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016) ölçütüne azami derecede özen gösterildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Katılımcıların gizliliğinin sağlanması için her bir katılımcıya birer kod numarası verilmiştir (Örn. Devlet okulunda görev yapan 8 numaralı öğretmen katılımcı için D.İ.Ö.8, kodu kullanılmıştır)

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada, toplanan veriler hem betimsel hem de içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalara göre düzenlenebileceği gibi araştırma görüşme sorularından hareketle veri analizi için bir genel çerçeve oluşturulabilir. Oluşturulacak olan bu genel çerçeveye göre veriler okunur ve düzenlenir. İçerik analizinde ise temel amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır.



Betimsel analizde özetlenerek yorumlanan veriler, içerik analizinde derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel analizlerde fark edilemeyen kavram ve kategoriler bu analiz sonucu ortaya çıkabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin kodlanması yoğun ve yorucu bir süreç olduğu için, araştırmacının verileri kolayca yönetmesine olanak sağlayan nitel verileri analiz yazılımı (Creswell, 2016) kullanılarak, veri analizinin her aşamasında gereksinim duyulan müdahaleler kolaylıkla gerçekleştirilebilmiştir.

Araştırma verilerinin derin ve hacimli olmasından ötürü verilerin kodlanması işlemi yapılırken gerekli durumlarda örüntü kodlama yöntemine başvurulmuştur. Saldana'ya (2019) göre örüntü kodlama, çok sayıda olan kategori veya temaları gruplandırarak daha az sayıda kategori veya tema çatısı altında verileri bütünleştirme sürecidir. Bu çalışmada örüntü kodlama yapılarak çok sayıda olan kodlar birbirleriyle ilintileri temel alınarak, bir üst kategori altında kümelendirilmeye çalışılmıştır. Böylece betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile elde edilen veriler, benzerlik ve farklılıkları temel alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin analizleri sonucunda elde edilen bulgular yorumlanarak ilgili araştırmalarla desteklenerek tartışılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Alanyazında (Creswell, 2016; Creswell ve Miller, 2000) nitel araştırmalarda aranan geçerlik ve güvenirlik ölçütlerinin mahiyet ve önem bakımından nicel araştırmalardan farklılaştığı görülmektedir. Nitel araştırmalarda verilerin geçerliliği ve güvenirliliğini sağlamanın en etkili yolu verilerin çeşitliliğinin sağlanmasıyla olanaklıdır (Creswell ve Miller, 2000). Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliliğinin teyit edilmesinde başvurulabilecek veri çeşitlemesinin başlıca yolları arasında yöntem çeşitlemesi, veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, verilerin farklı araştırmacılar tarafından analiz edilmesi ve verilerin farklı kuramlarla analiz edilmesi gelmektedir (Patton, 2014). Nitel araştırmalarda veri çeşitlemesi, geçerlik ve güvenirliliğe katkı sağlamanın yanı sıra araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine de katkı sunabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bununla birlikte nitel araştırma verilerinin güvenirliliğinin sağlanmasında araştırmacının, verilerin toplanmasında ses kayıt cihazı kullanarak elde edilen verileri eksiksiz biçimde yazıya aktarması (Creswell, 2016), verilerin analizinde ayrıntılı betimlemelere ve doğrudan alıntılara sık yer vermesi (Creswell ve Miller, 2000) de nitel verilerin güvenirliliğine katkı sağlayabilmektedir. Bu çalışmada, hem farklı veri kaynaklarından aynı olguya ilişkin verilerin toplanması yoluna gidilerek veri çeşitlemesi yapılmış, hem de verilerin elde edilmesinde ses kayıt cihazı kullanılarak görüşmelerde elde edilen veriler olduğu gibi, eksiksiz transkript edilerek geçerlik ve güvenirlik ölçütlerinin sağlanmasına çalışılmıştır. Bununla birlikte araştırmada elde edilen bulgular, yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca araştırma bulguları ve sonuçları katılımcılarla paylaşarak, bulguların gerçek durumu yansıttığı, katılımcı teyitleriyle de doğrulanmıştır.

### **Bulgular**

Elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda *“veli toplantılarının planlama süreci, toplantıların yönetimi, toplantıların gündemi, paydaş iletişimi, veli toplantılarında yaşanan güçlükler ve toplantıların eğitim öğretim sürecine etkileri”* başlıkları altında sunulmuştur.

## **Veli Toplantılarının Planlama Süreci**

### **Formal Hazırlıklar**

Katılımcı görüşlerine göre, MEB mevzuatı gereği yapılması zorunlu olan veli toplantıları öncesi, öğretmen ve okul yöneticileri tarafından birtakım formal hazırlıklar yapılmaktadır. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin veli toplantıları öncesinde toplantı yer, tarih ve zamanını belirleme, toplantı gündemini belirleme, toplantı onayı alma, davetiye hazırlama ve gönderme gibi görevleri içeren bir takım formal hazırlıklar yaptıkları belirlenmiştir. Örneğin, minimum 30 veli toplantısı gerçekleştiren bir öğretmen (D.İ.Ö.22), *"...Toplantı öncesi birtakım rutin prosedürleri yerine getiriyorum. Toplantı tarihi, yer ve saatini belirlerim. Neler konuşacağımızı öncelik sırasına göre belirlerim. Okul idaresinden yazılı dilekçe ile onay alırım..."* şeklindeki görüşleriyle, toplantı öncesi yapılan formal hazırlıklara değinmektedir. Benzer şekilde 29 yıllık meslek yaşamının 25 yılını devlet okullarında okul yöneticiliğinde geçiren bir okul müdürü (D.İ.Y.7) de *"...Öncelikle öğretmen toplantı yapmadan önce gündemini hazırlayıp bize onaya getirir. Öğretmenin kendisi veli toplantısı gündemini hazırlar, toplantı tarihini belirler ve bize onaya getirir..."* diyerek, öğretmen ve okul yöneticilerinin toplantı öncesi yaptıkları formal hazırlıklar hakkında bilgi verdiği görülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler veli toplantılarının MEB mevzuatı ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin bir gereği olduğunu vurgulamışlardır. Devlet okulunda görev yapan bir öğretmen (D.İ.Ö.3), *"...Sınıf veli toplantılarının, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği gereği yapılması gerekiyor. Yönetmelik gereği yılda en az üç toplantı yapılmalı. Öğretmen isterse daha fazla da yapabilir, deniliyor..."* diyerek, bu zorunlulukla ilgili bilgi vermektedir. Ancak MEB mevzuatı incelendiğinde, veli toplantılarının nasıl yapılacağını gösteren herhangi bir hükmün yer almadığı görülmektedir.

### **Toplantı Gündeminin Belirlenmesi**

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, veli toplantısı gündeminin belirlenmesinde, genel olarak sınıf öğretmenlerinin paydaşlarla yaptıkları istişarelerin, öğrenciler ve öğrenci aileleriyle ilgili yaptıkları gözlemlerin, sınıfın ve öğrencilerin ihtiyaçlarının belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, devlet okulunda görev yapan bir öğretmen (D.İ.Ö.13), toplantı gündeminin belirlenmesi biçimi hakkındaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir: *"...Her şeyden önce öğrencilerimin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, öğrenci velilerimle konuşacaklarımı belirlemeye çalışırım..."*. Benzer şekilde devlet okulunda görev yapan başka bir öğretmen (D.İ.Ö.15), *"...Var olan belli başlı gündem maddelerine ilaveten neler konuşabilirim, onları belirlerim. Gündem maddelerine idarenin sene başı öğretmenler kurulu toplantısında belirlediği hususları da eklerim. Mesela en basitinden o yılki kıyafetin nasıl olacağı ile ilgili karar alınıyor. Ders saatleri olsun, teneffüs süreleri olsun, bütün bunların sınıf veli toplantısında velilere izah edilmesi gerekir. Bu hususlarla ilgili bilgileri de toplantılarda velilerle paylaşıyoruz...Öğretmen arkadaşların da görüşlerini alıyorum..."* diyerek, veli toplantısı gündeminin belirlenmesinde en belirleyici hususların paydaşlarla yaptıkları istişarelerin, öğrenciler ve öğrenci aileleriyle ilgili yaptıkları gözlemlerin, öğretmenler kurulu toplantısında alınan kararların, sınıfın ve öğrencilerin ihtiyaçları olduğunu doğruladığı görülmektedir. Diğer taraftan gündemin oluşmasında ailelerin toplantı öncesi bir etkilerinin olmadığı, ancak toplantı sırasında katkılarının olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte az da olsa bazı öğretmenlerin internet ortamında yer alan hazır gündem maddelerinden yararlandığı görülmektedir. Ayrıca, özel okullarda genel merkezin gönderdiği gündem maddeleri de toplantı gündeminin belirlenmesinde etkili olmaktadır. Örneğin, özel okulda görev yapan bir öğretmen (Ö.İ.Ö.2), *"...Veli toplantıları öncesi okul idarecilerimizle birlikte*

*bir toplantı yapıyoruz. Gündem maddelerinin bir kısmı... Koleji Genel Müdürlüğünden geliyor...”* şeklindeki görüşleriyle, özel okullarda gündemin belirlenmesinde genel merkezin etkisine dikkat çekmektedir.

Yapılan analizler sonucunda veli toplantılarının gündeminin belirlenmesi konusunda özel okulların devlet okullarına göre çok daha bütüncül bir anlayışla hareket ettikleri anlaşılmaktadır. Zira devlet okullarında toplantı gündemine dair hazırlıklar, sadece öğretmenler kurulu toplantılarında veya seminer döneminde üzerinde görüşülen konulardan biridir. Ancak özel okullarda ise okul yöneticilerinin özellikle veli toplantılarına öğretmenleri hazırlamak amacıyla toplantılar düzenledikleri belirlenmiştir. Örneğin, bir özel okul müdürü (Ö.İ.Y.2) toplantı içeriğine dair hazırlık sürecini şöyle özetlemektedir: “...Sınıf veli toplantılarını gerçekleştirmeden bir hafta önce öğretmen arkadaşlarımızla bir toplantı yapıyoruz. Bu toplantıya idareciler, rehber öğretmenler ve diğer öğretmenlerimiz katılıyor. Veli toplantıları öncesi yapılması gereken hazırlıkları konuşuyoruz. Toplantı gündem maddelerini belirliyoruz. Hangi konuların veli toplantılarında, hangilerinin veliyle birebir görüşülmesi gerektiğini ele alıyoruz. Yani öğretmenlerimizi bu toplantılara hazırlıyoruz. ...Öğretmenlerimiz ile istenmeyen veli tepkilerine karşı nasıl bir tutum içerisinde olmaları gerektiği konularını konuşuyoruz. Toplantılarda yaşanabilecek en küçük bir olumsuzluk durumunda öğretmenlerimizin nasıl bir tepki göstermeleri gerektiğini konuşuyoruz...”. Görüldüğü üzere, özel okullarda veli toplantıları öncesi düzenlenen hazırlık toplantılarına okul idarecileri, sınıf ve branş öğretmenleri ile okul rehber öğretmenleri de katılmaktadır. Bu hazırlık toplantılarında, gerek veli toplantılarının gündem maddelerinin belirlenmesine gerekse öğretmenlerin veli toplantılarında nasıl bir iletişim yaklaşımı sergilemeleri gerektiğine yönelik, bir dizi konunun ele alınıp konuşulduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, özellikle öğretmen-veli iletişimi ve istenmeyen veli davranışları karşısında öğretmenlerin nasıl bir tutum ve davranış sergilemeleri gerektiği gibi konularda geçmiş dönemlerde yaşanan deneyimlerin de paylaşıldığı görülmektedir.

### **Toplantıya Davet**

Toplantıya velilerin davet edilmesi ile ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun velileri davet ederken, en çok whatsapp uygulaması gibi sosyal medya platformlarından ya da sms ve yazılı pusula gibi araçlardan yararlandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte veliler toplantıya davet edilirken, az da olsa telefon görüşmesi, okulun mesaj programı, isme özel davetiye, sözlü olarak veliyi ve çocuğu bilgilendirme şeklinde birçok yöntemin de kullandığı anlaşılmaktadır. Çocuğu devlet okulunda öğrenim gören, ev hanımı olan bir veli (D.İ.V.14), toplantı davetleriyle ilgili şu bilgileri aktarmıştır: “...Eşim, öğretmenin sınıf için oluşturduğu Whatsapp grubuna kayıtlı. Öğretmen whatsapp grubu üzerinden davet etti, gittik. Kayıtlı olmayanları da telefonla arıyorlar, çocuklarına söylüyorlar. Ayrıca okula çocuğumuzu bırakırken öğretmen tarafından bize sözlü olarak da söylendi...”. Katılımcı ifadelerinden anlaşıldığı üzere, veliler toplantılara çoklu yöntemler kullanılarak davet edilmektedir. Ancak velilere gönderilen toplantı davetiyelerinde ve sosyal medya ve telefonla velilere gönderilen davet mesajlarında, toplantı gündemine ilişkin bilgilendirmelere yer verilmediği anlaşılmaktadır.

### **Toplantı Zamanı ve Sıklığı**

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, veli toplantılarının hem hafta sonu hem de hafta içi gerçekleştirilebildiği belirlenmiştir. Ancak toplantıların genellikle hafta içi düzenlendiği görülmüştür. Öğretmenler veli toplantılarını gerçekleştirme zamanı ile ilgili çeşitli gerekçeleri ileri

sürmüşlerdir. Veli toplantılarını hafta sonu gerçekleştiren öğretmenlerin gerekçeleri arasında okulun kurumsal kararı, hafta içi çalıştıkları için öğretmenlerin yorgun olmaları, hafta içi öğretmenlerin ders programlarının uygun olmaması, hafta içi çalışan velilerin olması ve toplantıya katılımı artırmak olduğu belirlenmiştir. Özel okullarda veli toplantılarının ilkesel olarak hafta sonu gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Örneğin özel bir okul müdürü (Ö.İ.Y.1), veli toplantılarının hafta sonu yapılmasının gerekçelerini şu sözlerle dile getirmektedir; *“...Bizde hafta içi zorunlu olmadıkça velilerin öğretmenlerle görüşme ve toplantı yapmaları mümkün olmuyor. Çünkü öğretmenlerimizin programları buna uygun değil. Veli toplantılarını cumartesi günleri saat 13.00 ile 15.00 arasında gerçekleştiriyoruz...”*.

Devlet okullarında veli toplantılarının genellikle hafta içi yapıldığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Veli toplantılarını hafta içi düzenleyen öğretmenlerin gerekçelerini *“öğretmen ve velilerin hafta sonu farklı planlarının olması, bazı öğretmenlerin küçük çocuklarının olması, katılımcıların hafta sonu tatillerini aileleriyle geçirmek istemeleri, hafta içi velilere erişimin kolay ve katılımın yüksek olması”* oluşturmaktadır. Örneğin devlet okulunda görev yapan bir öğretmen (D.İ.Ö.15), *“...Hafta içini tercih etmemin nedeni, kendi çocuklarımız var. Hafta sonunu kendi ailem ve çocuklarıma ayırmak istiyorum. Herkesin kendi eviyle ilgili sorumlulukları var. Veliler de hafta sonunu kendi aileleriyle geçirmek istiyorlar. Bana göre hafta içi hem veli hem de öğretmenler için daha uygun...”* diyerek, hafta sonunu ailesiyle geçirme isteğinden ötürü veli toplantılarını hafta içi gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Ancak bazı velilerin veli toplantılarının hafta içi düzenlenmesinden rahatsızlık duydukları görülmektedir. Örneğin çocuğu devlet okulunda öğrenim gören bir veli (D.İ.V.17), toplantıların hafta içi ders saatinde yapılmasından duyduğu rahatsızlığı şu ifadelerle dile getirmiştir: *“...Toplantı saatini çok yanlış buluyorum. Genelde toplantı ders çıkışı, saat 14.30’da yapılıyor. Çalışan veliler katılamıyor. Daha uygun bir zamanda, herkesin katılabileceği bir zaman ve saatte yapılırsa daha iyi olur. Mesela hafta sonu yapılırsa daha iyi. Ders çıkışı yapılıyor. Öğrenciler koridorda bekliyorlar. Çocuk kapının önünde, biz içerideyiz. Çocuğuna bakmaya giden veli oluyor. İçeri giren öğrenci oluyor. Habire koridordan sınıfa girip çıkıyorlar. Bence toplantılar hafta sonu yapılmalı...”*. Katılımcı görüşlerinden anlaşılacağı üzere toplantı ciddiyeti ve katılımın yüksek olması için, veli toplantılarının hafta sonu yapılması, toplantıların etkililiğini arttırabilir.

Toplantı zamanına ilişkin bulgular açısından ayrıca gerek devlet gerekse özel okullarda yılda asgarî iki veli toplantısının düzenlendiği ve ihtiyaç halinde ilave veli toplantılarının düzenlenebildiği tespit edilmiştir. Örneğin devlet okulunda görev yapmakta olan bir öğretmen (D.İ.Ö.14) konuyla ilgili görüşlerini *“...Yılda en az iki toplantı yapıyorum. Toplantılarımı genelde dönem başlarında yapıyorum...”* şeklinde ifade etmektedir. Benzer şekilde yılda ortalama iki veli toplantısının gerçekleştirildiği veli görüşleri de doğrulamaktadır. Örneğin çocuğu devlet okulunda öğrenim gören öğrenci velisi (D.İ.V.13), *“...Toplantılar yılda ortalama iki kez yapılıyor. Her dönem için birer kez yapılıyor...”* diyerek, veli toplantılarının genellikle yılda ortalama iki kez yapıldığını ifade etmektedir.

### **Toplantı Mekânı**

Katılımcılara göre, veli toplantıları sadece devlet okullarında değil aynı zamanda özel okullarda da en fazla öğrencilerin ders gördükleri sınıflarda yapılmaktadır. Veli toplantılarının öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda gerçekleştirilmesinin gerekçelerinin başında, velilerde okula ve sınıfa karşı aidiyet duygusu oluşturmak ve veli-okul iş birliğini geliştirmek olduğu, belirlenmiştir. Örneğin devlet okulunda görev yapan bir öğretmen (D.İ.Ö.2), veli toplantılarının

düzenlendiği mekânla ilgili görüşlerini “...Veli toplantılarını genellikle sınıfta yapmaya çalışırım. Bir aidiyet duygusunun gelişmesi ve sınıfı sahiplenme açısından önemlidir. Aynı zamanda sınıftaki eksiklikler, aksaklıklar görülüyor. Öğrencilerimin yaptığı çalışmalar ve etkinliklerden velilerin haberdar olması sağlanıyor...” şeklinde dile getirmektedir. Özel okulda görev yapan bir öğretmen ise (Ö.İ.Ö.1), veli toplantılarının genellikle öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda gerçekleştiğine, “...Toplantıları herkes kendi sınıfında yapar. Aslında okulumuzda toplantı salonu var fakat veliler çocuğun sınıfını görsün diye sınıfta yapıyoruz...” sözleriyle dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, toplantı salonu, konferans salonu, boş derslik, etkinlik ve sunum odası, kütüphane ve çok amaçlı salon gibi farklı fizikî mekânlarda da veli toplantılarının yapılabildiği görülmektedir.

### **Veli Hazırlıkları**

Katılımcı görüşleri incelendiğinde gerek devlet gerekse özel ilkokullarda toplantı öncesi öğrenci velilerinin ciddi anlamda bir hazırlıklarının olmadığı tespit edilmiştir. Çok az sayıda velinin toplantıya gitmeden önce, birtakım hazırlıklar yaptıkları belirlenmiştir. Yapılan veli hazırlıkları, çocuğun öğretmeni ile görüşülecek konulara ilişkin zihinsel hazırlıklarla sınırlı olmaktadır. Örneğin, çocuğu devlet okulunda öğrenim gören bir veli (D.İ.V.13), “...Toplantıya giderken çocukla ilgili neler konuşabilirim, o tarz şeyleri aklımdan geçiririm. Öyle toplantı öncesi not alarak herhangi bir hazırlık yapmıyorum...” diyerek, toplantı öncesi çok önemli bir hazırlıklarının olmadığı ancak toplantıda çocuğunun öğretmeni ile çocuğu hakkında neler konuşacaklarını zihninde tasarladığını belirtmektedir. Benzer şekilde çocuğu özel bir okulda öğrenim gören veli (Ö.İ.V.2) de “...Benim toplantı öncesi özel bir hazırlığım yok. Çocuğumla ilgili gözlemlediklerim, çocuğumda gördüğüm eksiklikler aklımda kalır. Sadece zihinsel bir hazırlık yapıyorum. Yazılı olarak değil...” şeklindeki ifadeleriyle, veli hazırlıklarının daha çok zihinsel hazırlıklarla sınırlı olduğunu teyit ettiği anlaşılmaktadır. Toplantı öncesi, toplantı gündem maddelerinin velilerle paylaşılmamasının, veli hazırlıklarının sınırlı ve yetersiz düzeyde kalmasının nedeni olduğu söylenebilir.

### **Toplantıların Yönetimi**

Katılımcı görüşleri incelendiğinde veli toplantılarının yürütülmesi, sınıf öğretmenlerinin moderatörlüğünde gerçekleşmektedir. Örneğin 15 yıl öğretmenlik kıdemi olan bir öğretmen (D.İ.Ö.17), “...Herkes, hoş geldiniz diyerek toplantıyı başlatırım. İmza sirküsünü veriyorum, kimlerin katıldığını tespit etmek için. Normalde İstiklal Marşı söylenmesi lazım ama öyle bir şey olmuyor. Daha sonra gündem maddelerinden bahsediyorum. Onların eklemek istedikleri şeylerin olup olmadığını soruyorum. Şayet eklemek istedikleri bir şey varsa not alıyorum. Daha sonra gündem maddelerini karşılıklı görüş alışverişi yaparak görüşüyoruz. Ardından bu gündem maddeleri ile ilgili almamız gereken tedbirler ve kararlar varsa beraberce kararlaştırıyoruz. Böylece toplantıyı bitiriyoruz...” diyerek, veli toplantılarının yukarıda özetlendiği şekilde yürütüldüğünü belirtmektedir. Görüldüğü üzere genel olarak, sınıf öğretmenleri tarafından kısa bir açılış konuşması yapılarak, veli toplantısı başlatılıyor. Açılış konuşmasında, velilere katılımları için teşekkür edilmektedir. Daha sonra gündem maddeleri velilerle paylaşılarak, toplantıda nelerin konuşulacağı belirtilmekte ve velilerin gündeme eklemek istedikleri bir konu varsa, bunlar belirlenmektedir. Okulun diğer çalışanları, şayet toplantıya katılmışlarsa, kısa bir bilgilendirmede bulunabilmektedirler. Ancak genellikle okul idarecileri veya okul rehber öğretmenleri toplantılara sınıf öğretmeni davet ettiğinde, katılımları söz konusu olabilmektedir. Velilerin, varsa, görüş ve değerlendirmeleri alınarak, ortak kararlar alınmaya çalışılmaktadır. Veli

toplantılarında öğretmenlerin daha çok toplantıyı yöneten ve konuşmaları yönlendiren taraf olduğu, velilerin ise pasif dinleyici modunda kaldıkları söylenebilir.

### **Veli Toplantılarının Gündemi**

#### ***Akademik Başarı ve Davranış Değerlendirmeleri***

Toplantıların gündem konuları ile ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde, veli toplantılarında görüşülen konuların başında öğrencilerin akademik başarı ve davranış değerlendirmeleri gelmektedir. Örneğin özel bir okul müdürü (Ö.İ.Y.1), veli toplantılarında görüşülen konuların başında öğrencilerin akademik başarı ve davranış değerlendirmelerinin geldiğine *“...Özel okullarda en çok çocukların akademik durumları konuşulur. Veli zaten özel okula çocuğunu getirirken diğer tercihlerinden vazgeçerek, belli bir ücret karşılığı çocuğunun özel bir okulda her açıdan daha farklı olabileceğini düşündüğü bir ortama getiriyordur. Velinin birinci beklentisi aslında akademik başarıdır...”* sözleriyle dikkat çekmektedir. Devlet okulunda görev yapan bir öğretmen ise (D.İ.Ö.14) veli toplantılarında görüşülen konularla ilgili görüşlerini; *“...Toplantılarda en çok konuştuğumuz konu öğrencilerin akademik durumu ve davranışlarıdır. Bizim en fazla üzerinde durduğumuz, gündem maddelerini en çok meşgul eden konular bunlardır...”* şeklinde ifade etmektedir. Benzer şekilde özel okulda görev yapmakta olan bir öğretmen (Ö.İ.Ö.4) de *“...Toplantılarda en fazla konuştuğumuz konular öğrenci davranışları ve akademik başarıdır...”* diyerek, veli toplantılarında görüşülen konuların başında öğrencilerin akademik başarı ve davranış değerlendirmelerinin geldiğini teyit etmektedir.

#### ***Ebeveyn Tutum ve Sorumlulukları***

Veli toplantılarında görüşülen önemli konulardan biri de ebeveyn tutum ve sorumluluklarıdır. Örneğin devlet okulunda görev yapmakta olan bir öğretmen (D.İ.Ö.24), *“...Ev öğrenmelerinde velilerin sorumlulukları, ödev takipleri, veli öğretmen iş birliğinin önemi, anne babanın çocukla ilişkileri, anne babanın çocuğuna zaman ayırması gerektiğini söylüyorum. Bu tarz şeyler...”* diyerek, veli toplantılarında ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumları, çocukların eğitimi ve gelişiminde veli sorumluluklarının görüşüldüğünü belirtmektedir. Özel okulda görev yapmakta olan bir öğretmen (Ö.İ.Ö.4) ise bu hususta görüşlerini şöyle açıklamıştır; *“...medya ve dijital teknolojileri, bilgisayar, tablet, telefon vb. nasıl kullanılması gerektiğini, bu konularda ebeveynlerin nelere dikkat etmeleri gerektiğini söylüyoruz...”*. Veli toplantılarında görüşülen konularla ilgili katılımcı görüşlerinden anlaşılacağı üzere toplantılarda, çocukların gelişimi ve eğitimi ile ilgili birçok konuda ebeveyn tutum ve sorumlulukları üzerinde durulmaktadır. Ev öğrenmelerinde velilerin sorumlulukları, ödevlerin takibi, anne-baba çocuk iletişimi gibi konular veli toplantılarında görüşülmekte ve bu konularda velilerin nasıl davranmaları gerektiği yönünde çeşitli bilgilendirmelerde bulunmaktadır. Ayrıca, çocukların dijital medya araçlarını kullanmalarında velilerin nasıl bir tutum sergilemeleri gerektiği konuları da veli toplantılarında görüşüldüğü belirlenmiştir.

#### ***Okul ve Sınıf Kurallarının Tanıtılması***

Veli toplantılarının önemli konu başlıklarından biri de okul ve sınıf kuralları olmaktadır. Okulun işleyişi, ortak kullanım alanları, okula geliş gidiş saatleri, servisler, beslenme, kantin, kılık kıyafet, devam devamsızlık durumları, ders araç gereçleri, temizlik, tertip düzen vb. okul ve sınıfta uyulması gereken kurallar, veli toplantılarının önemli gündem konuları olduğu katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Örneğin özel bir okul müdürü (Ö.İ.Y.1) bu durumla ilgili

görüşlerini şöyle dile getirmiştir: “...Okulun politikası, kuralları, işleyişi ve sitemini konuşuyoruz...”.

### **Maddi Destek Talebi**

Veli toplantılarında okulun ve sınıfın temizliği, alınacak ders araç ve gereçleri, yapılacak sosyal ve kültürel etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi konusunda velilerden maddi destek talepleri görüşülebilmektedir. Örneğin çocuğu devlet okulunda öğrenim görmekte olan bir veli (D.İ.V.1), “...Bir yıl boyunca çocuklara alınacak ek kaynaklar, etkinlik kitapları, sosyal etkinlikler, tiyatro, sinema, piknik ve benzeri durumlarda kullanılmak üzere velilerden parasal destek talepleri konuşuluyor. Veya sınıfın acil bir ihtiyacının giderilmesi için velilerden belli oranda bir para talep ediliyor...” şeklindeki görüşleriyle, veli toplantılarında, öğrenci velilerinden maddi destek talebinde bulunduğu belirtmektedir.

### **Veli Toplantılarında Paydaş İletişimi**

Veli toplantılarında paydaş iletişimine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin toplantılarda genellikle özenli bir iletişim dili kullanıldığını belirttikleri görülmüştür. Paydaşların birbirleriyle iletişimlerinde özen gösterdikleri olumlu iletişim kodlarının başında “önemseme ve değer verme, sıcak karşılama ve uğurlama, saygı ve nezaket dili, dinleme ve anlamaya çalışma, konuşma üslubuna özen gösterme, demokratik ve uzlaşmacı tavır, samimiyet ve güven, bireysel değerlendirmelerden kaçınma” gelmektedir. Örneğin bir devlet okulunda öğretmen olan katılımcı (D.İ.Ö.13), veli toplantılarında velilerle iletişiminde gösterdiği özeni, “...Velileri kapıda karşılarım. Hoş geldiniz derim. Yer gösteririm. Dedim ya, benim için saygı çok önemlidir. Bana nasıl davranılmasını istiyorsam ben de o şekilde davranırım. Siz velilere nasıl davranırsanız onlar da size öyle davranıyorlar...” sözleriyle ifade etmektedir. Benzer şekilde özel bir okulda öğretmen olan katılımcı (Ö.İ.Ö.4) de velilerle iletişiminde gösterdiği bu özenli tutumu, “...Velilerle iletişimimde güler yüzlü ve samimi olurum. Güler yüzlü olurum ama toplantıyı ciddiye aldığımı da veliye hissettiririm. Velileri incitmeden, üslubuma dikkat ederek konuşurum. Velilerin görüşlerini önemserim. Konuştuklarında dikkatle dinlerim. Velilerin yaşını, cinsiyetini göz önünde bulundurarak konuşmaya çalışırım. Not alırım...” sözleriyle dile getirmiştir. Öğretmenlerin velilerle iletişimlerinde gösterdikleri özeni velilerin öğretmenlerle olan iletişimlerinde de görmek mümkündür. Örneğin çocuğu devlet okulunda öğrenim gören bir veli (D.İ.V.7), öğretmenlerle iletişiminde gösterdiği özeni şu sözlerle dile getirmiştir: “...Karşımda bir öğretmen var. Mesleğine saygı duyduğum için sözlerime dikkat ederek konuşurum...”. Velilerin öğretmenlerle iletişimlerinde özenli davrandıklarını 40’tan fazla veli toplantısı gerçekleştiren katılımcı öğretmen (D.İ.Ö.25) de “...Ben saygı gösterdiğim için onlar da bana saygı gösterir. Bugüne kadar hiçbir veli toplantısında saygısız bir durum ve davranışla karşılaşmadım...” şeklindeki görüşleriyle doğrulamaktadır.

Paydaşlar, veli toplantılarında özenli bir iletişim dilinin yaygın olduğunu belirtse de katılımcıların kullandığı ifadelerden, öğretmenler ve veliler arasında bazen iletişim sorunlarının yaşandığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; emredici bir dil kullanılması, öğrenci ve sınıflar arasında karşılaştırmalar yapılması, öğretmenlere mesleki öğütler verilmesi ve tepkisel davranılması gibi hususlarda velilerden şikayetçi oldukları belirlenmiştir. Ancak burada vurgulanması gereken önemli bir diğer husus ise bazı katılımcıların, özellikle okul yöneticilerinin, toplantılarda yaşanan iletişim çatışmalarının nedenlerinden birinin öğretmenlerin meslekî yetkinliklerinin olduğunu belirtmeleridir. Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin zayıflığı ve toplantı yönetme tecrübelerinin ve becerilerinin yetersizliği, veli

toplantılarında yaşanan iletişim çatışmalarında belirleyici unsurlardan biri olabilmektedir. Örneğin, bir okul müdürü (D.İ.Y.2), *"...Tecrübeli olan öğretmenler bu işi çok iyi yapıyor. Ancak yeni öğretmenlerimiz bu konularda ciddi sıkıntılar yaşayabiliyorlar. Bazen öğretmen ile veli arasındaki bu iletişim sorunlarından, yanlış anlaşılmalardan ötürü idare olarak da sıkıntılı zamanlar yaşadık. Öğretmenlere, velilerle olan iletişiminizi iyi tutun, diyorum hep. Okulumuzda ücret karşılığı görevlendirilen öğretmenler de var. Özellikle bunlarda daha çok sorun yaşıyoruz..."* diyerek, veli toplantılarında yaşanan iletişim çatışmalarında öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin etkisine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde 34 yıl mesleki kıdemi olan başka bir okul müdürü (D.İ.Y.6), *"...Bazı öğretmen arkadaşlarımız öfkeli velilere karşı alttan almasını bilmiyorlar. Velii nasıl sakinleştireceğini bilmediği için velilerle çatışma yaşıyorlar. Ben hep söylüyorum öğretmenlere, velileri alttan alın, onlara güler yüz gösterin, onlara değer verirseniz en kızgın olanı bile yumuşar, diye. Veli toplantılarını yönetme ve velilerin okulla iş birliğini geliştirme becerileri zayıf öğretmenler var. Adam hasbel kadar öğretmen olmuş. Öğretmen yetiştirme konusunda eksikliğimiz var. Bu işi severek yapacak öğretmenlere ihtiyacımız var..."* şeklindeki görüşleriyle, veli toplantılarında yaşanan iletişim çatışmalarında, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin zayıflığının ciddi bir etken olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda, veli toplantılarında en çok yaşanan güçlüklerden biri olan paydaşlar arasındaki iletişim çatışmalarında, öğretmenlerin meslekî yetkinlik bileşenlerinden olan iletişim becerileri zayıflığı, toplantı deneyim eksikliği ve toplantı yönetme becerileri zayıflığının da önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Çocuğu özel okulda öğrenim görmekte olan bir veli (Ö.İ.V.1) ise iletişimde hem öğretmenlerin hem de velilerin üslup hataları yaptıklarına şu sözlerle değinmektedir; *"...Özel okulda ben bu kadar para veriyorum kardeşimle başlayan cümleler. Velilerin üslubu çok hatalı. Gardını alarak gelen veliler. En büyük sıkıntımız bunlar. Veli nasıl diyeyim sanki oraya hesap sormaya gelmiş gibi. En büyük güçlük üslup. İki taraf ta üslubuna öncelikle dikkat etmek zorunda ve yapıcı olmak zorundadır. Zaman zaman böyle sıkıntılarla karşılaşılıyor..."*.

### **Veli Toplantılarında Yaşanan Güçlükler**

Toplantılarda yaşanan güçlüklerle ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde, öğretmen ve okul yöneticilerinin veliler tarafından sergilenen bazı tutum ve davranışları ciddiyetsiz olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Katılımcı öğretmenlere göre, bazı veliler toplantıya zamanında gelmemekte veya toplantıdan erken ayrılmaktadırlar. Bazı veliler de toplantıya kendileri gelmek yerine, öğrencinin abisi veya ablasını göndererek, toplantıyı ciddiye almamaktadırlar. Örneğin 34 yıl mesleki kıdeme sahip bir okul müdürü (D.İ.Y.6), yaşanan bu güçlüğe şu sözlerle dikkat çekmektedir; *"...Bazı veliler gerçekten toplantıları hiç ciddiye almıyorlar. Anne ve baba toplantıya katılmak yerine çocuğunun abisini veya ablasını gönderiyor. Bu tip veliler de var..."*. Benzer şekilde özel bir okulda görev yapan bir öğretmen de (Ö.İ.Ö.4), *"...Ben toplantının sonuna yaklaşmışım, toplantıya yeni gelen veli oluyor. Toplantıya zamanında gelmediği için gündem maddelerinin birçoğunu kaçırmış. Bu defa başlıyor soru sormaya. Hocam bu ne oldu, hocam şu ne oldu, diye. Aslında toplantıya zamanında gelen velilerin de bu durumdan rahatsızlık duyduklarını görüyorum..."* diyerek, yaşanan bu güçlükten duyduğu rahatsızlığı dile getirmektedir. Esasen bu durumdan toplantıları ciddiye alıp zamanında gelen velilerin de rahatsızlık duydukları bazı veliler tarafından ifade edilmiştir. Örneğin çocuğu özel okulda öğrenim gören bir veli (Ö.İ.V.3), toplantı ciddiyetiyle bağdaşmayan veli davranışlarından duyduğu rahatsızlığa şu ifadelerle dikkat çekmektedir: *"...Mesela öğretmen bize, dokuzda toplantı yapacağım, diyor. Ben sekiz buçukta orada olurum. Öğretmen beni beklemesin isterim. Çünkü*



*onun da bir zamanı var, o da bize göre kendini ayarlamıştır. Ama şey, bazı veliler pat diye içeri giriyor. Öğretmen konuşmuş, konuşması bitmek üzere, bazı veliler pat diye içeri giriyorlar. Eee... Valla geciktim. Böyle olunca öğretmenin dikkati dağılıyor...".*

İstenmeyen veli davranışları toplantılara geç gelmek veya erken ayrılmakla sınırlı değildir. Öğretmenler bazı velilerin toplantılarda sakız çiğnemek, telefonda yüksek sesle konuşmak, aralarında sohbet etmek, toplantıya küçük çocuklarıyla veya bebekleriyle katılmak, toplantı sırasında izinsiz dışarı çıkıp içeri girmek, bir ağızdan konuşmak, konuşulanları dinlememek, karşılıklı sözlü sataşmalarda bulunmak, öğretmenin isteklerini ciddiye almamak gibi istenmeyen davranışlarda bulunduğunu belirtmişlerdir. Örneğin devlet okulunda görev yapan bir öğretmen (D.İ.Ö.10), veli toplantılarında karşılaştıkları güçlükleri şu sözlerle dile getirmektedir; *"...Sakız çiğnenmesi, ilk toplantıda karşılaştığımız bir durumdu. Toplantı sırasında telefon çalıp telefonla yüksek sesle konuşulması. Üçüncü olarak da saatine uymayıp böyle kafasına göre toplantıdan izinsiz ayrılmak veya aynı şekilde toplantıya dâhil olmak. Velilerin varlığını otorite olarak görmeyip normal arkadaşı ile oturup toplantıya izinsiz giriş çıkış yapmaları...".* Başka bir öğretmen ise (D.İ.Ö.13), *"...Toplantıya küçük çocuklarıyla gelen veli davranışları toplantıyı olumsuz etkiliyor. Çünkü çocuklar bağırma, ağlamaya başlayınca toplantıda konsantrasyon dağılıyor. Toplantının ciddiyeti bozuluyor..."* diyerek, toplantılara küçük çocukların getirilmesinin toplantıların yürütülmesini güçleştirdiğine dikkat çekmektedir. Çünkü toplantıya getirilen çocuklar bağırıp ağlayabilmekte ve bu durum katılımcıların dikkatlerinin dağılmasına neden olabilmektedir.

Veli toplantılarında yaşanan güçlüklerle ilgili katılımcı görüşleri incelendiğine, toplantılarda veli katılımının düşüklüğü, velilerden maddî destek talebinde bulunulması, alınan kararlara itiraz edilmesi ve okul yönetimini ilgilendiren konuların öğretmenler tarafından velilerle görüşülmesi gibi durumlar da toplantılarda yaşanan önemli güçlükler arasında gelmektedir. Örneğin bir devlet okulu müdürü (D.İ.Y.2), *"...Veli toplantılarında genel olarak en büyük sıkıntımız katılımdır. Değim gibi bizim veli profilimiz genelde anneler olduğu için bu katılım az olmasının nedeni annelerin evde bebekleri olabiliyor, ev işleri olabiliyor..."* diyerek, veli toplantılarında katılım düşüklüğünün önemli bir sorun olduğuna dikkat çektiği görülmektedir. Öğrenci velilerinin bir kısmı ise, toplantılarda maddi destek talebinde bulunulmasının en önemli sorun olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin çocuğu devlet okulunda öğrenim gören bir veli (D.İ.V.17) bu durumdan duyduğu rahatsızlığı şu çarpıcı ifadelerle dile getirmektedir; *"...Bence veli toplantılarının tek amacı paradır..."*. Hem devlet okulunda hem de özel okulda düzenlenen veli toplantılarına katılan başka bir veli (Ö.İ.V.2) de maddi destek talebinde bulunulmasının öğretmen ve veliler arasında iletişim çatışmalarına neden olduğuna şu sözlerle dikkat çekmektedir: *"...Biz devlet okulunda toplantılara gittiğimiz zaman çok hararetli tartışmalar olurdu. Bunun temel nedeni toplanan paralardı. Niye para alıyorsunuz, nereye veriyorsunuz. Orada çok hararetli tartışmalar oluyordu..."*.

### **Veli Toplantılarının Eğitim Öğretim Sürecine Etkileri**

#### **Öğrencilerde Denetlenme Duygusunun Gelişmesi**

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, veli toplantılarının eğitim öğretim sürecinde öğrencilerde denetlenme duygusunun gelişmesi üzerinde önemli etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Örneğin özel bir okul müdürü (Ö.İ.Y.2), *"...Öğrencilerin büyük bir kısmı hâlâ velilerini önemsiyor. Veli bu toplantılara katılıp öğrencilerin öğretmenleri ile iletişim kuruyor. Öğrenci*

*burada ciddi manada denetlendiğini fark ediyor...”* sözleriyle, veli toplantılarının öğrencilerde denetlenme duygusunu geliştirdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde çocuğu özel bir okulda öğrenim gören bir veli (Ö.İ.V.1) de toplantıların, öğrenciler üzerinde denetlenme duygusunu geliştirdiğine, şu sözlerle dikkat çekmektedir; *“...O gün, mesela toplantıya gideceğimiz gün, kızımın yüz ifadesini görmelisiniz. Yüzünün ifadesinde bile farklılık oluyor. Acaba annem babam okula gittiğinde öğretmenim benim hakkımda onlara ne diyecek diye merak ediyor. Sonuçta toplantıda öğrenci konuşulacak, o da bunun farkında ve öğrenci için bu çok önemli. Her insanda olduğu gibi çocukta da bunun etkisi daha büyük. Değerlendirildiğini fark ediyor. Kontrol edildiğini fark ediyor...”*.

### **Öğrenci Davranışlarında İyileşme**

Katılımcı görüşleri incelendiğinde veli toplantılarının, istenmeyen öğrenci davranışlarının düzelmesi, sorumluluk duygusunun gelişmesi, motivasyon ve özgüven duygularının gelişmesi bakımlarından öğrenci davranışlarında iyileşmeler oluşturduğu tespit edilmiştir. Örneğin minimum 14 veli toplantısı gerçekleştiren bir öğretmen (D.İ.Ö.20), *“...Öğrenci, velisinin okula geldiğini görüp, öğretmenin kendisi hakkında iyi şeyler söylediğini ya da uyardığını duyunca, davranışlarını düzeltmede daha gayretli oluyor. Davranış olarak da çocuk çok etkileniyor. Mesela bir örnek üzerinde anlatacak olursam, benim çok konuşan bir öğrencim var. Atıyorum X isminde. Velisine söylediğim zaman ertesi gün gelip bana, “Öğretmenim, annem söyledi, ben çok konuşuyordum, farkında değilim, özür dilerim, bir daha yapmayacağım, diyor...”* sözleriyle, veli toplantıları sonrasında velilerin evde öğrencileriyle toplantıda görüşülen konular hakkında paylaşımlarda bulduklarını ve bu paylaşımların öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olabileceğini, yaşadığı bu örnek üzerinden anlatmaktadır. Benzer şekilde 19 yıl mesleki kıdemi olan bir öğretmen (D.İ.Ö.4) de *“...Velisi toplantıya gelen öğrenci anne babası toplantıya katıldığı zaman ebeveynleri tarafından önemsendiğini, değerli olduğunu düşünüyor. Bu düşünce çocukta özgüven duygusunun gelişmesini sağlıyor. Kesinlikle çocuğun davranışları değişiyor. Arkadaşlarına karşı, bize karşı davranışları değişiyor. Derste dersi dinlemede davranışları değişiyor. Gerçekten sınıfın ortamı ve havası da değişiyor...”* şeklindeki görüşleriyle, veli toplantılarının öğrenci davranışları üzerinde çeşitli yönlerden iyileşmeler oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Araştırma bulgularından hareketle, velisi toplantılara katılan öğrencilerde istenmeyen davranışların azaldığı, öğrencilerin derslere katılım düzeylerinin arttığı, öğretmen ve arkadaşlarına karşı davranışlarının olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

### **Akademik Başarıda Artış**

Katılımcılara göre, veli toplantıları öğrencilerde denetlenme duygusunu geliştirme, öğrenci davranışlarında iyileşmeler sağlama ve öğretmen veli iş birliğini geliştirmeye bağlı olarak, öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyebilmektedir. Örneğin minimum 18 veli toplantısı gerçekleştirdiğini belirten bir öğretmen (D.İ.Ö.18), veli toplantılarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini şu ifadelerle vurgulamaktadır; *“...Mesela veli öğretmeni daha yakından tanıdığı için öğretmenin dediklerini önemsiyor. Öğretmenin beklentilerini karşılamak için çabılıyor. Veli öğrenciyi ev ortamında öğretmenin istekleri ve beklentileri doğrultusunda yönlendiriyor. Dolayısıyla çocuk sınıf ortamında ve okulda öğretmenlerin beklentilerine cevap veriyor. Çocuk kesinlikle daha ilgili oluyor. Akademik başarısı daha artıyor...”*.

### **Veli Bilinçlenmesi ve Aile Desteğinin Sağlanması**

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, veli toplantılarına katılmanın “velilerin bilinçlenmesi” üzerinde, birçok yönden etkileri olabilmektedir. Bu bilinçlenmenin öncelikle eğitimde veli katılımı, ebeveyn-çocuk ilişkileri, ebeveyn-çocuk iletişimi, olumlu ebeveyn tutumları kazanma, doğru bildikleri yanlışların farkına varma, sorumluluklarını öğrenme, öğrencilerin öğrenmelerine destek olma, dijital teknolojilerin çocuklar tarafından bilinçli şekilde kullanılmasında sorumluluk üstlenme gibi birçok alanda kendini gösterdiği görülmektedir. Örneğin, çocuğu özel bir okulda öğrenim gören ve düzenli olarak eşyle birlikte veli toplantılarına katıldıklarını belirten bir veli (Ö.İ.V.1), veli toplantılarının velilerin bilinçlenmeleri üzerindeki etkilerine şu çarpıcı ifadelerle dikkat çekmektedir; *“...Burada ben ebeveynlerin de eğitildiklerini düşünüyorum. Veliler değişiyor. Velilerin sordukları sorular değişiyor. Bakış açıları değişiyor. Aslında bu toplantılar veliler için bir eğitim görevi görüyor. Neden böyle söylüyorum? Bunu velilerin toplantılardaki davranışları ve sordukları sorulara dayanarak söylüyorum. Mesela ilk toplantılarda velilerden anlamlı, güzel sorular gelmiyor. Ama bu çalışmalar yapıldıkça bakıyorsunuz bazı veli arkadaşlarımızdan çok güzel sorular gelmeye başlıyor. Bunları gördükçe, hı diyorsunuz, bu veli de artık işin içine girmiş, eğitimin içine girmiş, diyorsunuz...”*. Minimum 14 veli toplantısı gerçekleştirdiğini belirten bir öğretmen (D.İ.Ö.20) de, *“...Genelde veliler çocukların ders çalışma metotlarını, onlara nasıl davranmaları gerektiğini bilmiyorlar. Bunları onlara anlatıyorum. Mesela sesleri verdiğimizde veliler bilmiyorlar. Eski yöntemle çocuklarına öğretmeye çalışan veliler oluyor. Toplantıya geldiklerinde bunun yanlış olduğunu, doğrusunun ne şekilde olması gerektiğini söylediğimde onlar da artık daha çok dikkat ediyorlar...”* diyerek, veli toplantılarının velilerin bilinçlenmesine ve veli desteğinin sağlanması bakımından önemli etkilerinin olduğuna yaşadığı örneklerle dikkat çekmektedir. Benzer şekilde meslek yaşamının 25 yılını okul müdürü olarak geçiren bir okul müdürü (D.İ.Y.7) de, *“...Bilinçlendikçe sadece kendi çocuğunun değil bütün çocukların önemli olduğunu anlıyorlar. Artık sorunun değil çözümün bir parçası olmaya başlıyorlar. Bazen bakıyorsunuz bir kek yapıp öğretmenler odasına bırakıyor, bazen bakıyorsunuz herhangi bir konuda sorumluluk almak istiyor. Cumartesi günleri sınıfın temizliğine bile yardım etmek isteyen veliler bile oldu...”* diyerek, veli toplantılarının hem velilerin bilinçlenmesi hem de okul ve öğretmenlere gerekli veli desteğini sağlamada önemli bir işlev gördüğünü belirtmektedir.

### **Okul Aile İş Birliğinin Güçlenmesi**

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, veli toplantıları okul ve öğrenci velileri arasında sağlıklı ve güçlü bir iş birliğinin kurulmasının önemli bir aracı işlevini görmektedir. Katılımcılara göre, veli toplantıları aracılığıyla öğretmen ve öğrenci velileri arasında sorumluluk paylaşımı ve iş birliği gelişmektedir. Örneğin, minimum 50 veli toplantısı düzenleyen bir öğretmen (D.İ.Ö.25), *“...Tek cümleyle, veli toplantıları öğretmenin yükünü azaltır...”* diyerek, veli toplantılarının öğretmenlerin öğrencilere yönelik eğitim-öğretim hizmetlerini yürütürken sorumluluklarını hafifletebileceğini veciz bir ifadeyle vurguladığı görülmektedir. Benzer şekilde başka bir öğretmen (D.İ.Ö.3) de, *“...Eğer veli toplantıya gelirse öğretmenin sorumluluğu azalır. İş birliği oluşacağı için ister istemez öğretmen üzerinde olumlu etkiler yaratır. ...Veli toplantılarında yıl içerisinde yapacağımız etkinliklerin neler olacağını söylüyoruz. Velilerin desteğini istiyoruz. Çünkü bizim herhangi bir maddi kaynağımız yok. Yıl içerisinde bir geziye gidiyoruz, bir gösteriye, sinemaya veya tiyatroya gideceğiz. Bütün bu etkinlikleri velinin desteği olmadan nasıl yapacaksınız? ...”* diyerek, veli toplantılarının öğretmenlere velilerle sorumluluk paylaşımı ve iş

birliği yapma olanağı sağladığına dikkat çekmektedir. Bu bağlamda veli toplantılarının okul aile iş birliğini güçlendirmede önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

### **Veliler Arası Etkileşim ve Sosyal Öğrenme**

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, veli toplantıları veliler arasında etkileşimlerin artmasına olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle veli toplantıları, öğrenci velileri için bir çeşit sosyal etkileşim ve öğrenme işlevi görmektedir. Bu duruma devlet okulunda görev yapmakta olan bir öğretmen (D.İ.Ö.3) şu sözlerle dikkat çekmektedir; *“...Sınıf veli toplantılarında veliler sadece bizim anlattıklarımızdan değil birbirlerinden de öğrendikleri şeyleri oluyor. Mesela toplantıda söz alan veliler kendi görüşlerini beyan ettikleri zaman toplantıya katılan veliler ister istemez o velinin söylediklerinden etkileniyorlar. Bu ailelerin birbirleriyle tanışması etkileşim içerisine girmesi eğitsel anlamda yaptıkları farklı uygulamaları informal ortamda görünce, bu uygulamaları kendileri de evlerinde uygulamaya başlıyorlar...”*. Veliler arasında gerçekleşen etkileşim ve sosyal öğrenmeye, çocuğu özel bir okulda öğrenim görmekte olan bir veli (Ö.İV.4) şu sözlerle değinmektedir; *“...Bu toplantılarda bazen diğer velilerden etkilenebiliyorsunuz. Aslında veliler arasında çocuklarını destekleme ve takip etmede bir rekabet oluşuyor. Mesela toplu bir ortamda öğretmen sınıf ortalamasının üzerinde haftalık kitap okuyan veya soru çözen öğrencilerden örnekler verdiğinde, ben de kendimi sorguluyorum, neden benim çocuğum üç değil de iki kitap okudu diye. Bu toplantılarda çocuklarımızın artılarını eksilerini gördüğümüz zaman, çocuğum bu konularda neden sınıf arkadaşlarının gerisindedir diyerek, bir veli olarak daha çok ilgileniyorsunuz...”*.

### **Okul Geliştirme ve Örtük Denetim**

Araştırma bulgularına göre, veli toplantılarının eğitim öğretim süreci üzerinde okul geliştirme ve örtük denetim işlevi gördüğü belirlenmiştir. Örneğin, devlet okulunda görev yapmakta olan bir öğretmen (D.İ.Ö.10), veli toplantılarının okul geliştirme ve örtük denetim işlevi gördüğüne şu sözlerle dikkat çekmektedir: *“...Toplantılarda velilere şikâyetçi olduğunuz bir durum var mı, diyoruz. Temizlik, diyorlar. İdareye bildirdiğim zaman kendince yaptırımı oluyor. Ve temizlik olsun, kantindeki satılan ürünler olsun, denetim olmasına rağmen daha da dikkatli oluyorlar...”*. Benzer şekilde minimum 30 veli toplantısı gerçekleştirdiğini belirten başka bir öğretmen (D.İ.Ö.16) de *“...Velilerin katılımı okul yönetiminin daha aktif olmasını sağlıyor. Velilerin okuldaki işleyişi takip etmeleri okul yönetiminin daha dikkatli ve duyarlı davranmalarını sağlıyor...”* şeklindeki görüşleriyle, veli toplantılarının okul yönetimi üzerinde okul geliştirme ve örtük denetim işlevi görebildiğine dikkat çekmektedir. Veli toplantılarının okul yönetimi üzerinde okul geliştirme ve örtük denetim işlevi gördüğünü, devlet okulunda görev yapmakta olan bir okul müdürü (D.İ.Y.4) de *“...Mesela bizim sabunluklar daha önce açma doldurmalı sabunluklardı. Veliler burada açılmayan merkezî sistemli sabunluk yapın dediler, biz de diğer gün gidip merkezî sabunluklar yaptık. Bir de gözümünden kaçan bir şey var. Üst katta bir veli geldi, sizin bu ara merdiven boşlukları tehlikeli, demişti. Biz hemen bir hafta sonra malzeme alıp yaptık. Geçen hafta da bir veli geldi ve dedi ki, hocam, bu servisler geç geliyor, ne yapalım? Biz bunun üzerine yeni bir ayarlamaya giderek servisle giden öğrencileri 17.50’de, servisle gitmeyenleri de 17.40’ta bırakarak o sorunu da çözdük...”* şeklinde gerçekleşen görüşleriyle doğrulamaktadır.

Veli toplantılarında öğrenci velileri tarafından okul yönetimlerini ilgilendiren birçok sorun ve eksiklik dile getirilebilmektedir. Örneğin okulun ve sınıfların temizliği, gürültü, sınıfların aydınlatma ve ısınma sorunları, okul bahçeleri, okul servisleri, çalışanlarla ilgili şikâyet ve

beklentiler, eğitim durumları, öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimleri, kantinlerin sağlığı ve güvenlikle ilgili bir dizi konuda velilerin dilek ve şikâyetleri olabilmektedir. Veli toplantılarında velilerin dile getirdikleri görüşler, dilek ve şikâyetlerin okul yönetimleri tarafından dikkate alınması sonucu okulun geliştirildiği söylenebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

İçinde bulunduğumuz çağda, toplumun öğrenci ve eğitime ilişkin algıları değişmekte ve paydaşların eğitim öğretim faaliyetlerinden beklentileri farklılaşmaktadır. Toplumsal değişimlerin bir sonucu olarak öğrenciyi okula kayıt ettikten sonra bütün işi okula bırakan veli sayısı azaldığı gibi, eğitim ve öğretim süreçlerinde sorumluluğu tek başına üstlenen öğretmen anlayışı da artık geride kalmıştır. Günümüzde, öğretmen ve öğrenci velilerinin iş birliği (Chavkin, 2017; Epstein, 2011) öğrenci başarısını sağlamak için, bir tercihten öte bir zorunluluk haline almıştır. Eğitimde veli katılımı, okullar, eğitim politikacıları ve araştırmacılar için giderek önemli bir konu haline gelmiştir (Durišić ve Bunijevac, 2017; Punter, vd., 2016). Yapılan birçok bilimsel çalışma (Bellah, 1953; Ergen, 2008; Kar, Uzun ve Gök, 2017; Kotaman, 2008; Seginer, 2006; Topçu, 2013; Yıldırım ve Dönmez, 2008) velilerin öğretmenler ve okulla daha çok veli toplantıları aracılığıyla iş birliğine geçtiklerini göstermektedir. Bu bağlamda, araştırma ile veli katılımının yaygın aracı olan veli toplantılarına ilişkin veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin yaşantılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırmaya katılan paydaşların, özellikle de öğretmen ve okul yöneticilerinin, veli toplantıları öncesi birtakım formal hazırlıklar yaptıkları tespit edilmiştir. Yapılan bu hazırlıklar genellikle toplantı yer, tarih ve zamanını belirleme, toplantı gündemini belirleme, toplantı onayı alma, davetiye hazırlama ve gönderme gibi hazırlıklardır. Toplantı öncesi yapılan hazırlıklar, toplantılardan beklenen sonuçları olumlu yönde etkileyeceğinden (Hornby, 2011), toplantıya velilerin katılımını ve katkısını artırmak için toplantı duyurusunun birkaç gün önceden yapılması oldukça önemlidir. Araştırmada özellikle veli toplantılarına ilişki yapılan davet metinlerinde toplantı gündemine ilişkin açıklamaların yer almadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda veliler toplantıya davet edilirken, velilere gönderilen toplantı davetiyelerinde ve mesajlarında gündem konularına da yer verilmesinin hem katılımın artırılması hem de velilerin toplantıya daha hazırlıklı gelmeleri konusunda faydalı olabilir.

Katılımcı görüşleri doğrultusunda veli toplantılarının, devlet okullarında hem hafta sonu hem de hafta içi düzenlenmekte olduğu görülmüştür. Özel okullarda ise okul yönetimi ve özel okulun bağlı olduğu genel müdürlüklerin, ilkesel olarak hafta içi veli toplantılarının gerçekleştirilmesine onay vermedikleri tespit edilmiştir. Toplantı zamanının velilerin katılımını yükseltecek şekilde planlanması, toplantıların etkililiği ve veli katılımı açısından oldukça önemlidir (Apple ve Beane, 2011). Konuyla ilgili yapılan benzer çalışmalar (Topçu, 2013; Kıldan, 2008; Yıldırım ve Dönmez, 2008) velilerin bir işte çalışıyor olma durumlarının okullarda düzenlenecek toplantı ve diğer etkinliklere katılım gösterme davranışlarını etkilediği ve çalışan velilerin toplantıların daha çok hafta sonu düzenlenmesinden yana olduklarını (Tümkiye ve Ulum, 2020) göstermektedir. Veli toplantılarının zamanının iyi planlanmaması hem velilerin katılım oranlarını hem de toplantının etkililiğini olumsuz etkileyebilecektir. Hafta içi, öğrencilerin okulda ders işledikleri saatlerde yapılan toplantılar, sadece velilerin değil aynı zamanda toplantıyı gerçekleştiren öğretmenlerin de dikkatini dağıtacak ve kaygı düzeylerini yükseltecektir. Bu nedenle veli toplantılarının zamanlamasının velilerle birlikte planlanması,

olanaklar ölçüsünde velilerin ve öğretmenlerin çalışma saatleri dışında toplantıların yapılması ya da veli toplantılarının hibrit (online ve yüz-yüze) olarak yapılmasına olanak sağlayan alt yapının oluşturulması önerilebilir.

Araştırmada ayrıca veli toplantılarının asgari yılda iki kez düzenlenmekle birlikte ihtiyaç halinde ilave toplantılar yapılabildiği görülmüştür. Kaçar (2019) ve Genç (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında da veli toplantılarının genel olarak yılda iki kez gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Veli toplantılarının düzenlendiği mekanlara ilişkin bulgular incelendiğinde ise, toplantıların genellikle öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Toplantı mekânının toplantı öncesi düzenlenmesi, etkili ve başarılı toplantıların gerçekleştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Toplantıların düzenleneceği mekânın seçiminde özellikle velilerin rahat edebilecekleri yerler tercih edilmelidir (Apple ve Beane, 2011). Bu bağlamda okul yöneticilerinin toplantı mekânının hazırlanması ve düzenlenmesinde aktif rol almaları ve öğretmenlere toplantı mekânı açısından gerekli desteği sağlamaları gerekmektedir. Okul binalarının tasarımı ve yapımında veli-öğretmen görüşmeleri için uygun, rahat ve kullanışlı ortamların da planlanması sağlanabilir.

Veli toplantılarının eğitim öğretim sürecinde, başta öğrenciler olmak üzere, öğretmenler, veliler ve okul yönetimleri üzerinde çeşitli bakımlardan etkileri olmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, veli toplantılarının öğrenciler üzerinde denetlenme duygusunun gelişmesi, olumsuz öğrenci davranışlarının düzelmesi, akademik başarı artışı ve veli desteğinin sağlanması gibi etkileri olduğu belirlenmiştir. Velilerin öğretmenlerin düzenlediği toplantılara katılmaları öğrencilerin hem davranışsal gelişimleri hem de akademik başarıları üzerinde ciddi etkileri olabilmektedir. Nitekim benzer çalışma sonuçları da (Islam, 2019; Kaçar, 2019; Ateş ve Yıldız, 2019; Koç Akran ve Kocaman, 2018; Yıldırım ve Dönmez, 2008) veli toplantıları ve diğer çeşitli yöntemlerle velilerle kurulan iş birliğinin akademik başarı ve davranışsal iyileşme durumları bakımından öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Bu olumlu etki, öncelikle denetlenme ve önemsenme duygularının gelişmesiyle öğrenci davranışlarında iyileşmeler şeklinde kendini göstermektedir. Davranışlarda meydana gelen bu iyileşmeler öğrencilerin akademik başarılarına da yansiyabilmektedir. Benzer şekilde yapılan birçok bilimsel çalışmada da (Li, vd., 2019; Jeynes, 2017; Hornby ve Lafaele, 2011; Özkan, 2010; Çelenk, 2003; Fan ve Chen, 2001) eğitimde veli katılımının, öğrencilerin akademik başarıları, okul ve derslere karşı tutumları üzerinde olumlu etkiler bıraktığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca veli toplantılarının öğrenci velileri üzerinde bilinçlenme, okul aile iş birliğinin güçlenmesi, veliler arası etkileşim ve sosyal öğrenme gibi etkileri olduğu belirlenmiştir. Veli toplantılarında öğretmenler tarafından yapılan bilgilendirmeler sayesinde öğrenci velileri, çocuklarının öğrenmelerinde yaptıkları yanlışların ve çocuklarıyla olan ilişkilerinde takındıkları olumsuz tutum ve davranışlarının farkına varabilmektedirler. Bu farkındalık ve bilinçlenmenin etkisiyle velilerin çocuklarıyla daha sağlıklı iletişim kurma, çocuğun akademik ve davranışsal gelişimlerine destek olma, çocuğun eğitimi ve gelişiminde sorumluluklarını öğrenme gibi olumlu veli tutumları kazandıkları söylenebilir. Literatürdeki benzer çalışmalarda da (Kaçar, 2019; Koç Akran ve Kocaman, 2018; Yıldırım ve Dönmez, 2008) veli toplantılarının, veli çocuk ilişkileri ve iletişimi, veli öğretmen iş birliği gibi birçok konuda velilerin bilinçlenmesine katkı sağladığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu da veli toplantılarının okul ve aile arasında iş birliğinin kurulması ve güçlenmesi üzerindeki etkisidir. Veli toplantıları, paydaşlar

arasında bilgi alışverişi ve iş birliği fırsatı sağladığı için (Minke ve Anderson, 2003) oldukça önemlidir. Velilerle kurulan bu iş birliğinin eğitim-öğretim yılı içerisinde yapılması planlanan gösteri, sinema, tiyatro ve kutlamalar gibi etkinliklerde velilerin desteğini sağlamada çok kilit bir role sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğrenci velileri arasında kurulan bu ortaklık ve iş birliğinin sonucu olarak öğretmenlerin iş yükü hafiflemekte, moral motivasyonları artmaktadır. Yapılan benzer çalışmalar da (Kaçar, 2019; Koç Akran ve Kocaman, 2018; Honby ve Lafaele, 2011; Yıldırım ve Dönmez, 2008) veli toplantılarının, öğretmenlere velilerle iş birliği yapma, sorumluluk paylaşımı, öğrencileri ve ailelerini daha iyi tanıma gibi çeşitli yönlerden etkilerinin olduğunu göstermektedir. Veli toplantıları aracılığıyla kurulan iş birliği ve iletişim sonucunda öğretmenler, öğrenci ve ailelerini daha yakından tanıma olanağı elde ederken; öğrenci velileri de çocuklarını teslim ettikleri öğretmenleri daha iyi tanıma ve onlarla iş birliğine daha eğilimli olabilmektedir.

Katılımcıların veli toplantılarının okul yönetimi üzerindeki etkileri ile ilgili en sık vurguladıkları konunun ise okulu geliştirme olduğu belirlenmiştir. Okul yönetimi veli toplantıları aracılığıyla, velilerin dilek ve şikayetlerini öğrenme, velilere erişim ve maddi destek olanağı elde etmektedir. Veli toplantıları paydaşlar arasında iş birliğinin oluşmasına, bu iş birliği sayesinde velilerin okulu sahiplenmelerine ve okula destek olmalarına katkı sağlayabilmekte ve toplantılarda dile getirilen çeşitli problemlerin çözülmesine olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla veli toplantılarının okul yönetimleri için geri besleme olanağı sağlayarak, okulun kendini geliştirmesini mümkün kıldığı söylenebilir. Yapılan benzer çalışmalarda da (Çalışkan ve Ayık, 2015; Topçu, 2013; Özbaş, 2009; Yıldırım ve Dönmez, 2008) veli toplantılarının okul yönetimleri üzerinde, okulu geliştirme, okul güvenliği ve maddi destek sağlama bakımlarından olumlu etkilerinin olabileceği belirtilmiştir.

Katılımcıların veli toplantılarında sıklıkla görüşülen konuların öğrencilerin akademik başarı ve davranış değerlendirmeleri, ebeveyn tutum ve sorumlulukları olduğu tespit edilmiştir. Yapılan benzer çalışmalarda da (Kaçar, 2019; Şahin, 2018; Koç Akran ve Kocaman, 2018; Genç, 2005) veli toplantılarında daha çok öğrencilerin akademik başarı durumları, davranış değerlendirmeleri ve veli sorumluluklarının görüşüldüğü belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca veli toplantılarında paydaşların özenli bir iletişim dili kullandıkları belirlenmiştir. Gerek öğretmenlerin gerekse velilerin birbirlerine karşı özenli bir iletişim yaklaşımı sergiledikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ergen (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da velilerin genel olarak öğretmenlerin iletişim yaklaşımı ve tutumlarından memnun oldukları tespit edilmiştir.

Veli-öğretmen iş birliğinin sağlanmasında önemli bir yere sahip olan veli toplantıları, bünyesinde çeşitli güçlükler barındırmaktadır (Bilton, vd., 2017; Aich, vd., 2017). Bu çalışmada veli toplantılarında yaşanan güçlüklerin başında iletişim çatışmaları ve toplantı ciddiyetini bozan istenmedik veli davranışlarının geldiği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca bazı katılımcı velilerin öğretmenlerin velilerle iletişimlerinde sergiledikleri olumsuz yaklaşımlara değindikleri belirlenmiştir. Çocukların eğitimi konusunda velilerle iletişim kurarken, velilerin görüşlerini ve kültürel değerlerini hesaba katmayan öğretmen merkezli yaklaşımların, veli öğretmen iş birliğinin önemli engelleyicilerinden biri olduğu birçok bilimsel araştırma bulgularıyla da (Stroetinga, vd., 2019; Willemse, vd., 2018; McKenna ve Millen, 2013; Kroeger ve Lash, 2011) gösterilmiştir. Bütün bunlar, paydaşların veli toplantılarının etkili olabilmesi için, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin geliştirilmesi önerisini önemli kıldığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin iletişim becerileri, velilere öğrencileri hakkında bilgilendirmede bulunurken benimsedikleri yaklaşım, çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ve toplantı yönetme becerileri

gibi değişkenler, etkili veli toplantılarının düzenlenmesi bakımından önemli öğretmen yeterlikleri olarak değerlendirilebilir. Yukarıda ifade edilen iletişim çatışmalarının en aza indirilebilmesi için, veli toplantılarında öğretmenlerin velilerle empatik iletişimde bulunmaları önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu güçlükler ile baş edebilmelerini ve veli toplantılarını etkili yönetmelerini sağlamak amacıyla, öğretmen yetiştirme sürecinden başlamak üzere, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere uygulamaya dayalı eğitimlerin verilmesi faydalı olabilir. Örneğin Eğitim Fakültelerinde verilen öğretmenlik uygulaması dersinin içeriğine veli toplantıları ve toplantı yönetimi konusu dahil edilerek, öğretmen adaylarının bu konudaki teorik ve pratik bilgilerinin artması sağlanabilir. Mevcut öğretmenler için ise etkili toplantı yönetimi ve veli toplantıları konusunda uygulamaya dayalı hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

Eğitimde dijital değişim ve dönüşümlerin yaşanması, salgın hastalıklar ve benzeri afetlerin eğitim öğretim çalışmalarını kontrollü bir ortam olan okul ve sınıfın dışına çıkararak, ev ve sanal ortamlara taşınması gibi yeni gelişmeler de veli desteğine duyulan gereksinimi daha da artırmaktadır. Bütün bu yeni gelişme ve durumlar, veli toplantılarının önemini arttırdığı gibi, toplantıların formatında da değişikliğe gidilmesi gerçeğini gündeme getirdiği söylenebilir. Bu bağlamda veli toplantılarının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ve paydaşların rol ve sorumluluklarının neler olduğunu gösteren bir mevzuat düzenlemesi yapılabilir. Bununla birlikte veli toplantılarına ilişkin öğretmen ve velilere dönük bilgilendirici dijital içerikler hazırlanarak paydaşların kullanımına sunulabilir. Düzenlenecek bu dijital platformlarda hem velilerin bilinçlenmesine katkı sağlayacak içerikler yer almalı hem de veli toplantıları öncesi, sırası ve sonrası bakımından paydaşlara neler yapabilecekleri ile ilgili yol gösterici bilgilere yer verilmelidir. Okul yöneticileri, okulda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla veli toplantıları hakkında bilgilendirici toplantılar düzenleyebilir. Bu toplantılarda hem tecrübe paylaşımları yapılabilir hem de olası iletişim çatışmalarının minimize edilmesine dönük ortak bir tutum sergilenmesi sağlanabilir. Veli toplantıları öncesi toplantı gündemi oluşturulurken dijital iletişim olanaklarından yararlanarak, velilerin katkıları alınabilir. Böylece, gündeme ilişkin bilgi ve katkıları alınan velilerin toplantıya katılım düzeyleri ve katkıları artırılabilir. Toplu görüşmeler şeklinde gerçekleştirilen veli toplantılarının yanında planlı bireysel görüşmelerle veli toplantıları desteklenebilir. Toplantı organizasyonlarında okul-aile birliği ve okul idarecileri aktif rol alarak, toplantı mekânlarının düzenlenmesinde ve velilerin karşılanmasında sorumluluk üstlenebilirler.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 01.06.2020 tarih ve 2020/9-5 sayı ile etik izin alınmıştır.



### Kaynakça/References

- Aich, G., Behr, M. & Kuboth, C. (2017). The gmuend model for teacher-parent conferences—application and evaluation of a teacher communication training. *Journal for Educational Research Online*, 9(3), 26-46.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar*. (M. Sarı, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Ateş, A. ve Yıldız, K. (2019). Veli toplantılarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(3), 319-340.
- Bellah, S. E. (1953). *A handbook for teachers on parent conferences* (In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Education). The University of Southern California. USA. Proquest.
- Bilton, R., Jackson, A. & Hymer, B. (2017) Not just communication: parent–teacher conversations in an english high school. *School Community Journal*, 27(1), 231-256.
- Buhl, H. M. & Hilkenmeier, J. (2017). Professionalism in parent-teacher conversations: Aspects, determinants, and consequences. A competence-oriented discussion. *Journal for Educational Research Online*, 9(3), 102–113.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. doi:10.1207/s15430421tip39032.
- Chavkin, N. F. (2017). *Family engagement with schools: Strategies for school social workers and educators*. Oxford Workshop Series. Oxford University Press. UK.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online E- Dergi*, 2(2), 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr>.
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.
- Dökmen, Ü. (2018). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships caring for the children we share. J. L. Epstein (Ed.). *School, Family, and Community Partnerships*. Westview Press, USA.
- Ergen, R. (2008). *İlköğretim okulu 2. Kademe öğrencilerinin sınıf içi davranış bozukluklarının engellenmesinde öğretmen-veli iletişiminin rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376. doi:10.1037/0022- 0663.92.2.367

- Gartmeier, M., Aich, G., Sauer, D. & Bauer, J. (2017). Who's afraid of talking to parents? Professionalism in parent-teacher conversations. *Journal for Educational Research Online*, 9(3), 5–11.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim I. Kademedeki okul- aile iş birliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2). 227-243.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: building effective school-family partnerships*. Newyork: Springer.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Islam, A. (2019). Parent-teacher meetings and student outcomes: Evidence from a developing country. *European Economic Review*, 111, 273–304.
- Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and latino student outcomes. *Education and Urban Society*, 49(1), 4–28 Sage.
- Kaçar, İ. (2019). *Veli toplantılarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Fenomenolojik bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kar, E. B., Uzun, E. M. ve Gök, R. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerin velileri eğitim sürecine katmak için yaptıkları uygulamalar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 6(4), 2146-9199.
- Kıldan, A. O. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre okulöncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ve öğretmen-ebeveyn ilişkilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koç Akran, S. ve Kocaman, İ. (2018). Öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarındaki veli toplantılarına ilişkin algıları. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*. 4(2), 97-110.
- Kotaman, H. (2008). Türk anabalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Kroeger, J. & Lash, M. (2011). Asking, listening, and learning: Toward a more thorough method of inquiry in homeschool relations. *Teaching and Teacher Education*. 27(2), 268-277.
- Li, G., Lin, M., Liu, C., Johnson, A., Li, Y., & Loyalka, P. (2019). The prevalence of parent-teacher interaction in developing countries and its effect on student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102878.
- McKenna, M. K. & Millen, J. (2013). Look! Listen! Learn! Parent narratives and grounded theory models of parent voice, presence, and engagement in k–12 education. *School Community Journal*, 23(1), 9-48.
- Minke, K. M. & Anderson, K. J. (2003). Restructuring routine parent-teacher conferences: The family-school conference model. *The Elementary School Journal*, 104(1), 49-69.
- Özbaş, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özkan, N. (2010). The role of families in the achievement of students at secondary education. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 262-271.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi

- Punter, R. A., Glas, C. A. W. & Meelissen, M. R. M. (2016). *Psychometric framework for modeling parental involvement and reading literacy*. Switzerland: SpringerOpen.
- Rolnick, L. G. (1997). *A study of parent-teacher communication: The social/cognitive and efficacy bases of teachers' communicative strategies* (A Dissertation Submitted to The Graduate Faculty in Educational Psychology in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Philosophy). The City University of New York, USA.
- Saldana, J. (2019). Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı. A. Tüfekci Akcan ve S. N. Şad, (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1-48.
- Slavin, R. E. (2017). *Educational psychology: Theory and practice*. 10. Basımdan Çeviri (Galip Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2005) Involvement counts: family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207, doi:10.3200/JOER.98.4.196-207.
- Stroetinga, M., Leeman, Y. & Veugelers, W. (2019). Primary school teachers' collaboration with parents on upbringing: A review of the empirical literatüre. *Educational Review*, 71(5), 650-667.
- Şahin, H. (2018). *Eğitim sürecine veli katılımının bir boyutu olan öğrenmeyi destekleyici ev ortamının veli toplantılarında yer alma durumunun incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Topçu, İ. (2013). *Okulu Geliştirmede Velilerin Rolü: Sivas İl Merkezinde Bir Durum Çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Tümkaya, S. ve Ulum, H. (2020). Taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasında ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 853-868.
- Willemsse, T. M., Thompson, I, Vanderlinde, R. & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: A challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252-257.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile iş birliğine ilişkin bir araştırma: İstiklal ilköğretim okulu örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Kemal NAZLI, [knazli@bingol.edu.tr](mailto:knazli@bingol.edu.tr)

Prof. Dr. Niyazi ÖZER, [niyazi.ozer@inonu.edu.tr](mailto:niyazi.ozer@inonu.edu.tr)

Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD, [nihat.sad@inonu.edu.tr](mailto:nihat.sad@inonu.edu.tr)

## Teachers' Views About Values Education Activities

Asuman ERGÜN, Bayburt Şehit Oktay Altuntaş İlkokulu, ORCID ID: 0000-0003-3962-5000  
Sevgi KOÇ, Van Yüzüncü Yıl University, ORCID ID:0000-0002-3023-4102

### Abstract

*This study investigated primary school teachers' views about values education activities. The sample consisted of 40 primary school teachers in Bayburt, Turkey. Participants were recruited using purposive sampling. This qualitative study adopted a phenomenological design. Data were collected using a semi-structured interview questionnaire. The data were analyzed using descriptive analysis. Participants' views of values education activities were grouped under four themes: individual, social, universal, and traditional. Participants stated that they mostly used the methods of case study, creative drama, learning by doing and living, being a role model, question-answer, brainstorming, and animation and narration. The challenges of values education were categorized under the dimensions of school-family collaboration, family and social environment, mass media, teachers' characteristics, curricula, school management, classrooms' physical conditions, and students' characteristics. Participants noted that school-family-teacher collaboration and parental awareness activities were necessary to overcome those challenges. They also added that family and social support could help students adopt target values permanently.*

**Keywords:** values education, values practices, teacher



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 729-754  
DOI:10.17679/inuefd.1033206

Article Type  
Research Article

Received  
06.12.2021

Accepted  
26.07.2022

### Suggested Citation

Ergün, A. & Koç, S. (2022). Teachers' views about values education activities, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 729-754. DOI: 10.17679/inuefd.1033206

*This article was produced from the master's thesis of the first author, which was accepted by Van Yüzüncü Yıl University, in October 2021.*

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Values are criteria that act as rules that shape one's life and behaviors, helping one choose between the consequences of one's actions and thinking, evaluating, and acting the right way (Keskin, 2016).

One's values affect one's personality, worldview, and life. Therefore, one should recognize values, adopt new ones, and make them an integral part of their personality. Values education refers to the process in which people are encouraged to adopt new values (Yaman, 2016, s. 18). School curricula explicitly or implicitly address target values one is expected to adopt to choose the right from the wrong. Values education is one of the goals of education worldwide (Aydın & Akyol Gürler, 2020).

Education plays a crucial role in value formation, and therefore, schools can help students adopt new values. There are certain criteria to achieve effective and permanent value education: systematic school structure, qualified teachers, age-appropriate education, and controllability of individuals (Kaya & Taşkın, 2016).

### Purpose

This study investigated primary school teachers' views about values education activities.

### Method

This study adopted a qualitative research design, which seeks answers to the questions posed to explore the goals of people or groups about a social or human problem (Creswell, 2018). This study employed a phenomenological design, which reduces individual experiences with a phenomenon to a universal explanation (Creswell, 2018). Phenomenology is used to analyze phenomena or events that we are not entirely alien to but do not have a deep understanding or knowledge of (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### Findings

Participants' views about values education activities were grouped under four themes: individual, social, universal, and traditional. The theme of "individual" consisted of 22 codes. Participants believed that values education helped students adopt new values, develop personalities and identities, and know and improve themselves. The activities performed for values education were grouped under three themes: "method, technique and strategy," "use of equipment and technology," and "extracurricular activity." The challenges of values education were categorized under eight themes: "family and social environment," "mass media," "teachers' characteristics," "school-family collaboration," "curricula," "student characteristics," "physical conditions," and "school management." Most participants (n=33) stated the "family and social environment" as the most significant challenge for values education. Nineteen participants noted that parents should be educated to raise their awareness in order to overcome the challenges. Fifteen participants remarked that family and social support could help students adopt target values permanently.

### Discussion & Conclusion

Values education has individual and social benefits for students. Individual benefits are concerned with value formation, acquisition, and improvement. Individual benefits include

developing personalities and identities, adopting positive behaviors, and being sensitive to family and society. The social benefits of values education are concerned with social cohesion and positive social relations. Balcı and Yanpar Yelken (2010) argue that values affect individual and social behaviors. Being a member of society is part of social integration. Values are also material and spiritual elements that help one make sense of life.

Participants stated that they mostly used the methods, techniques, and strategies of case study, creative drama, learning by doing and living, being a role model, question-answer, brainstorming, animation, narration, and demonstration and observation in class. Reading stories, listening to fairy tales, watching movies/cartoons, and preparing boards are the most common materials, tools, and technological applications in values education. Taking walks outside, communicating with parents, and home visits are some of the extracurricular activities. Çelik (2020) found that teachers mostly used the methods of question-answer, direct instruction, case study, animation, and educational games. According to Aydın (2019), primary school teachers must employ the method of “learning by doing and living” and display exemplary behaviors during values education because behaviors influence primary school students more than words.

Some of the greatest challenges of values education for participants were indifferent and unaware parents, the discrepancy between behaviors learned in school and those observed in real life (family and environment), negative peer influence, and exposure to violent and inappropriate content in mass media. According to participants, teachers have difficulty delivering values education because some have negative and inconsistent attitudes, behaviors, and remarks, different cultural backgrounds and worldviews, and gaps in their knowledge of how to teach values.

Participants suggested activities to educate family members and raise their awareness of values to overcome the challenges of values education. They made further recommendations, such as ensuring school-family-teacher collaboration, turning values education into a separate course, integrating values into storybooks, TV shows, commercials, cartoons, and movies, and limiting students’ access to mass media.

## Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Asuman ERGÜN, Bayburt Şehit Oktay Altuntaş İlkokulu, ORCID ID: 0000-0003-3962-5000  
Sevgi KOÇ, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ORCID ID:0000-0002-3023-4102

### Öz

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş Bayburt ilindeki ilkokullarda görev yapan 40 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Sınıf öğretmenlerine göre değerler eğitimi bireysel, toplumsal, evrensel, geleneksel olmak üzere dört temada ele alınmıştır. Sınıf öğretmenleri, değerler eğitimi uygulamalarında en çok örnek olay, yaratıcı drama, yaparak-yaşayarak, rol model olma, soru-cevap, beyin fırtınası, canlandırma, anlatım yöntem ve tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama aşamasında karşılaştıkları sorunlar, okul-aile iş birliği, aile ve sosyal çevre, kitle iletişim araçları, öğretmen özellikleri, öğretim programları, okul yönetimi, sınıfın fiziki koşulları, öğrenci özellikleri boyutlarında ele alınmıştır. Öğretmenler karşılaşılan sorunların çözümüne öneri olarak aile eğitimleri ile aile bilinçlendirme çalışmalarının olması ve okul-aile-öğretmen iş birliği sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine göre kazandırılmaya çalışılan değerlerin kalıcılığı aile ve sosyal çevre desteği ile sağlanacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** değerler eğitimi, değer uygulamaları, öğretmen



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 729-754  
DOI:10.17679/inuefd.1033206

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
06.12.2021

Kabul Tarihi  
26.07.2022

### Önerilen Atıf

Ergün, A. & Koç, S. (2022). Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 729-754. DOI: 10.17679/inuefd.1033206

Bu makale birinci yazarın, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi tarafından Ekim 2021 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

### Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Değerin ne olduğuna dair pek çok bilimsel çalışma ve araştırmalar yapılsa da birçok alan tarafından ele alındığı için tam olarak ne içerdiğine ilişkin ittifak yapılamamıştır. Bu durum değer çeşitli anlamlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Ulusoy ve Dilmaç, 2018). Değerler, bireyin yaşamına, davranışına yön veren, kural görevi gören, bireyin davranışları, sonuçları arasından seçim yapmasına yardımcı olarak bireyin doğru düşünmesinde, doğru değerlendirme yapmasında ve doğru eyleme yönlendirmesinde rehberlik eden ölçütlerdir (Keskin, 2016).

Değerler birbirinden bağımsız olmayıp, birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen özelliklere sahiptir, sosyal hayatı düzenlerken toplumsal beklentilere aykırı dürtü ve davranışları sınırlandırır. Değerler arasında hiyerarşik bir düzen vardır, taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Değerin eyleme ve ideale yönelik olması bilgi ve bilmede düşünmenin, değerde ise inanmanın önemini ortaya koymaktadır ve davranışlarımız üzerinde etkin bir rol oynamaktadır. Her değer davranışlarımız üzerindeki belirleyicilik düzeyi aynı olmamaktadır. Değerler sabit olmamakla birlikte sürekli bir değişim içindedir, bazı değerler eskiyip unutulmakta bazı değerler eskinin yerini almaktadır. Yeni öğrendikleriyle değer yargıları değişmektedir. Bunun sonucunda kişinin oluşturduğu değer sıralaması da değişmektedir. Değerler alternatifler arasından özgürce seçilebilir, geliştirilebilir, yasak ve emir, cezalandırma ve ödüllendirme veya örnekler ile bir bireyden diğerine aktarılabilirler. Değerler inançtan çok harekete yöneliktir. Toplum tarafından desteklenen, sevilen, istenilen, model olarak gösterilen ve onay gören değerler bireydeki etkisi arttırdıkça onaylanmayan değerler bireydeki etkisini yitirir, kabul görmez. Değerler, kişiden kişiye değiştiği gibi kişide zaman içerisinde değişebilir. Değerler kişiden kişiye değiştiği gibi toplumdan topluma da değişim göstermektedir. Kişi eylemlerde bulunurken değerleri referans noktası olarak görür. Değerler kişinin zihinsel ve duygusal yönünü ifade ederler. Değerler kültür içerisinde şekillenip, kültürü yönlendirici ve devamlılığını sağlayıcı bir yapıya sahiptirler. Farklılıkların olduğu noktalarda ortak bir zemin oluşturarak evrensellik sağlarlar. Değerler uzun zamanları kapsayan, toplumsal yaşamı düzenleyen insan eylemleri ve insanlar arasındaki ilişkileri etkileyen kanaatlerdir. Değer ile ilgili tanımlar ve özellikler incelendiğinde tutum, davranış, inanç, eylem, araç, ölçü kavramlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu kavramlardan yola çıkarak değer; insanların davranışlarını yönlendiren, toplumsal hayatı düzenleyen ve toplumu birleştiren, nesilden nesle aktarılan, insanlığı değerli kılan özelliklerdir. Bu özellikler ilişkiler sonucu ortaya çıkar ve insanlara düşüncelerinde yardımcı olurlar (Aktepe ve Yel, 2009; Aydın ve Akyol Gürler, 2020; Bolay, 2004; Durka, 2012; Karakaya, 2004; Keskin, 2016; Tozlu ve Topsakal, 2004; Ulusoy ve Dilmaç, 2018; Ziebertz, 2004).

Kişinin sahip olduğu değerler, gelecekteki bakış açısını, kişiliğini, hayatını belirleyecek etkenlerdir. Bu yüzden bireyin değerlerinin farkına varması, bu değerleri kazanması, yeni değerler edinmesi sonunda da bu değerleri kişiliğinin temel taşları haline getirmesi gerekmektedir. Hayat boyu devam edecek değer kazanma, kazandırma süreçlerine değerler eğitimi denilmektedir (Yaman, 2016, s. 18). Yeni yetişen bir birey, hangi davranışlarının doğru hangi davranışlarının yanlış olduğu, bireyin yaşamında hangi değerleri benimseyeceği okul ders programlarında doğrudan veya örtük olarak yer almaktadır. Dünyanın her yerinde değerlerin öğretimi, eğitimin amaçları arasında bulunmaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2020).

Değerlerin oluşturulmasında en büyük görev eğitime düşmektedir. Bu noktada okul, değer eğitimi tesis edebilme potansiyeline sahip önemli bir kurumdur. Okulun planlı ve



programlı olması, nitelikli öğretmen kadrosu, bireylerin gelişmeye ve öğrenmeye açık olduğu yaşların okul dönemine denk gelmesi, bireylerin denetlenebilmesi gibi özelliklerle değerler eğitimi etkili ve kalıcı bir şekilde okullarda yapılabilmektedir (Kaya ve Taşkın, 2016). Bir öğretmenin öğrencilerle ilişkilerinin kalitesi, bir öğretmenin yapabileceği diğer her şeyin temelini oluşturmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerine değer vererek ve onlara saygı duyarak, okul işlerinde başarılı olmalarına yardımcı olur ve böylece öz saygılarını geliştirirler. Öğrencilerine model olarak hizmet ederler. Sınıf içinde ve dışında yüksek düzeyde saygı ve sorumluluk sergilerler. Öğrenciler kendilerine veya başkalarına zarar verecek eylemlerde bulduklarında öğretmen; açıklama, hikâye anlatımı, sınıf tartışması, olumlu davranışları teşvik etme ve düzeltici geribildirim yoluyla doğrudan ahlaki talimat ve rehberlik sağlar (Lickona, 1997).

Alanyazında değer kavramı ve değerler eğitimi incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin değer eğitimine, değer eğitiminde etkili olan faktörlere ve değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri (Aksoy, 2017; Ateş, 2014; Aydın, 2019; Çelik, 2020; Eryılmaz, 2016; Gözel, 2018; Gürhan, 2017; Kara, 2017; Taymur, 2015), öğretmenlerin değerler eğitiminde kullanılan araç-gereç ve materyallere ilişkin görüşleri (Abukan, 2019; Uzuner, 2019), sosyal bilgiler dersinde ve müfredatında yer alan değerler eğitimi ve değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Baysal, 2013; Can, 2008; Öğretici, 2011; Yalçın, 2019), okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine, değerler eğitimi programına ve değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri (Çetin Korkmaz, 2019; Eren, 2018; Erkuş, 2012; Kuzu, 2015; Yıldırım, 2019), farklı branşlardaki öğretmenlerin değerler eğitimi, değerler eğitimi programı ve değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri (Baydır, 2018; Çelik, 2020; Özdemir, Boydak Özkan ve Akgün, 2017; Özdaş, 2013; Şentürk, 2020), sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimle kazanması gereken değerlerin yönetici görüşleri açısından değerlendirilmesi (Sezer, Karabacak, Küçük ve Korkmaz, 2020) değerler eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri (Acar Başgeçmez ve Er, 2017; Kurtdede Fidan, 2009; Şahin, 2019), üstün yetenekli öğrencilerde değerler eğitimine ilişkin idareci ve öğretmen görüşleri (Turgut Yıldırım, 2019) incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı ilköğretim öğretmenlerinin değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler için değerler eğitimi ne ifade etmektedir?
2. Öğretmenlere göre değerler eğitiminin öğrencilere ne tür kazanımları olmaktadır?
3. Öğretmenler değer eğitiminde hangi yöntem ve teknikler uygulamaktadır?
4. Öğretmenlerin değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Öğretmenlerin değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?
6. Öğretmenler değer eğitimi kazandırma sürecinde hangi değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaktadır?
7. Öğrencilere kazandırılmak istenen değerler kalıcılık sağlıyor mu?

### **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, sosyal veya beşerî sorun olarak görülen bir problem ile ilgili bireylerin veya grupların amaçlarını keşfetmeye yönelik oluşturulan araştırma sorularının çalışılmasına dayanmaktadır (Creswell, 2018). Bu

araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim, bir olguyla ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemektedir (Creswell, 2018). Olgubilim çalışması, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tamamen yabancı olmayan aynı zamanda da anlamını tam olarak kavrayamadığımız bu olguları araştırmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bayburt ilinde görev yapmakta olan 40 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen olgu, olay ve durumların derinlemesine çalışılmasına, keşfedilmesine ve açıklanmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş ölçütü karşılayan durumlar çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda örnekleme belirleme kriteri meslekte en az 3 yıldır çalışan ve aynı branştan oluşan sınıf öğretmenleri seçilmiştir.

**Tablo 1**

*Çalışmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler*

Değişken		<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	22
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 yıl	3
	6-10 yıl	21
	11-15 yıl	6
	16 yıl ve üzeri	10
Okutulan Sınıf Düzeyi	1. sınıf	9
	2. sınıf	12
	3. sınıf	10
	4. sınıf	9
Görev Yapılan Yerleşim Birimi	Köy	9
	İlçe/Merkez ilçe	10
	il	21
Seminer/Eğitim Alma Durumu	Evet	15

### Verilerin analizi

Öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenerek ve yorumlanarak okuyucuya sunmaktır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; araştırma sorularına göre bir çerçeve oluşturma ve çerçeveye göre temaların belirlenmesi, tematik çerçeveye göre elde edilen verilerin okunup, düzenlenmesi, düzenlenen bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada elde edilen verilerin analizinde güvenilirliği sağlamak için elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyuma bakmak için Miles ve Huberman (1994) ortaya koyduğu formül (Güvenirlilik=Görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılmış ve kodlayıcılar arası uyum %80 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacıların farklı olarak değerlendirdikleri kodlar üzerinde uzlaşmaya gidilmiştir.

### Bulgular

#### 1. Sınıf öğretmenleri için değerler eğitimi ne ifade etmektedir? Sorusuna ilişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine, değerler eğitimi sizin için ne ifade etmektedir sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplardan elde edilen verilerden kodlar oluşturulmuştur. Kodlar, benzerlikleri açısından gruplandırılarak temalar elde edilmiştir ve şekil 1’de gösterilmiştir.

DEĞERLER EĞİTİMİ	TEMALAR	KODLAR
	BİREYSEL (22)	Kişilik ve kimlik oluşturma (4) Değer kazandırma (3) Kendini tanıma ve geliştirme (3) Değer öğretimi (2) İnsani özellikler, insan olmak (2) Mutlu ve huzurlu yaşam (2) Sorumluluk sahibi olma (2) Bireysel farkındalık (1) Davranışların özü (1) Rol model olma (1) Eğitim (1)
	EVRENSEL (12)	Olumlu davranış kazandırma (4) Ahlak kuralları, terbiye (4) İnsan yetiştirme (4)
	GELENEKSEL (7)	Duygu, kültür ve değer aktarımı (5) Milli ve manevi değerler (2)
	TOPLUMSAL (9)	Toplumsal saygı, toplumda yer edinme (2) Hayatın içinden, uygulama ile verilen (2) Toplumu oluşturan temel taş, öz (2) Toplumsal uyum ve etkileşim (2) Ailede kaybedilen, eksik kalan (1)

Şekil 1. Değerler eğitimine ilişkin tema ve kodlar

Sınıf öğretmenleri için değer eğitimi *bireysel*, *toplumsal*, *evrensel* ve *geleneksel* olmak üzere dört temada ele alınmıştır. Temalara bakıldığında en çok “Bireysel” temasında (22) kod üretilmiştir. Değerler eğitiminin bireysel olarak kişilik ve kimlik oluşturmada, bireyin kendini tanıması ve geliştirmesinde rol oynadığı, değerlerin kazandırılmasını sağladığı belirtilmiştir. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Değerler eğitimi insanların vatanını, milletini seven, kültürüne bağlı, merhametli, vicdanlı birey olarak kendini geliştirmesi ve etrafındaki kişilere bu değerlere göre yaklaşmasıdır.” K25*

*“İnsanın farklı özellikleri ile bir bütün olarak kişilik oluşturmaktır. Bireyi insan yapan değerlerdir.” K32*

*“Değerler eğitimi insan olmak demektir. İnsanı bütün özellikleri ile benimsemek için değerler eğitiminin mutlak suretle verilmesi gerekir.” K30*

Sınıf öğretmenleri görüşlerine göre evrensel temada 12 kod oluşturulmuştur. Evrensel temasında bireye olumlu davranış kazandırma ve insan yetiştirme, ahlaki kurallar görüşler doğrultusunda belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Her insanın edinmesi gereken insani özelliklerdir.” K10*

*“Çocuğun çevresine ve çevresindeki insanlara karşı nasıl davranması gerektiğini bilmesi, doğru davranış sergilemesi, göstermesidir. Toplumda saygı görebilmesi için gösterdiği davranış bütünleridir.” K14*

*“İnsanın kendi öz benliğine, yaratılış amacına uygun yaşamasıdır. Toplum içerisinde kendisine düşen görevleri tam olarak yerine getirmesidir. Yaşamımızdaki olumsuzlukları bir kenara bırakarak yaşanılabilir bir çevre oluşturmaktır. Kendi benliğimizden ziyade toplumumuzun benliği ve çıkarlarını ön plana çıkarmaktır. Kısacası aileden başlayıp toplumun en üst katmanlarına kadar değerli insanlar yetiştirip birbirimize saygılı yaşamaktır.” K29*

Toplumsal temasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre 9 kod oluşturulmuştur. Bu temaya göre değerler eğitimi, toplumda saygı kazandıran ve yer edinmeyi sağlayan, toplumu oluşturan temel taş olarak görülmüştür. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Bir toplumu oluşturan temel taşlardan biridir. Değeri olmayan toplum kaybolmaya mahkumdur. Değerlerimize sahip çıkarsak bizim de toplum olarak değerimiz artar. Yaşam tarzımızı, yönünü hatta seçeceğimiz meslekte bile değer yargılarımız ön plandadır.” K1*

*“Bizi biz yapan ve toplum olmamızı sağlayan olgular bizim değerlerimizdir. İnsan olmamızın varoluşunda da yine bu değerler yatar. Değerlerimiz sayesinde kendimizi, özümüzü tanır ve buna göre bir yaşayışımız olursa ancak bu sayede kalkınır ve toplum olarak gelişiriz.” K23*

*“İnsanın kendi öz benliğine, yaratılış amacına uygun yaşamasıdır. Toplum içerisinde kendisine düşen görevleri tam olarak yerine getirmesidir. Yaşamımızdaki olumsuzlukları bir kenara bırakarak yaşanılabilir bir çevre oluşturmaktır. Kendi benliğimizden ziyade toplumumuzun benliği ve çıkarlarını ön plana çıkarmaktır. Kısacası aileden başlayıp toplumun en üst katmanlarına kadar değerli insanlar yetiştirip birbirimize saygılı yaşamaktır.” K29*

Geleneksel teması ise en az kod (7) oluşturulan tema olmuştur. Bir sonraki nesillere duygu, kültür ve değer aktarımı, milli ve manevi değerler ise geleneksel temasında yer almıştır. Bu temaya ilişkin sınıf öğretmenlerinin düşünceleri şu şekildedir:

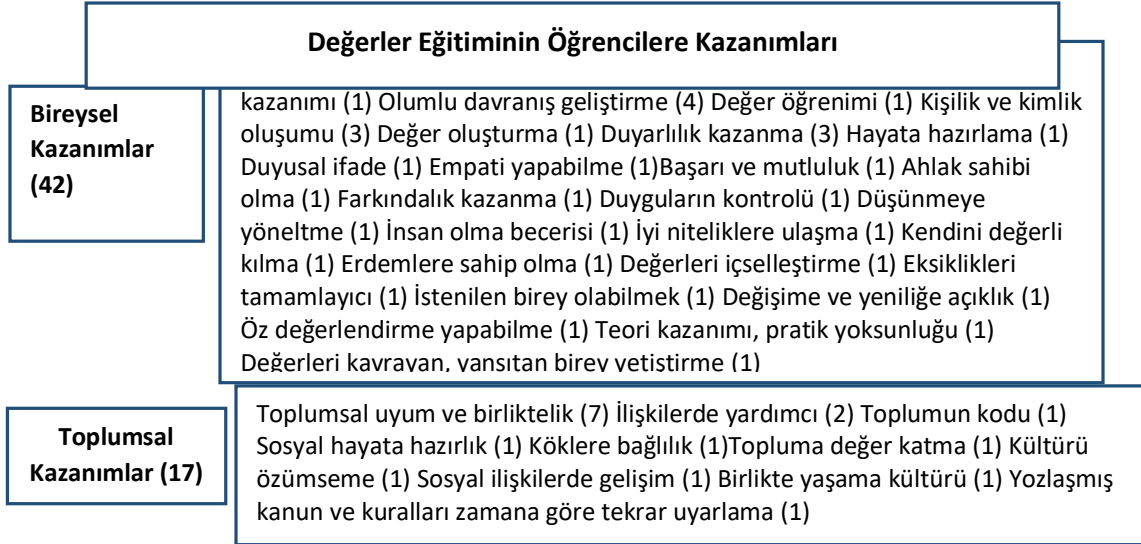
*“Kendi kültürümüzü, inancımızı öğrenip yaşayıp ve davranışa aktarmaktadır. Davranışa dönen her değeri sosyal çevre içinde model olarak insanlara yansıtmaktadır.” K5*

*“Değerler eğitimi insanların vatanını, milletini seven, kültürüne bağlı, merhametli, vicdanlı birey olarak kendini geliştirmesi ve etrafındaki kişilere bu değerlere göre yaklaşmasıdır.” K25*

*“Kaybetmek üzere olduğumuz milli, ahlaki ve kültürel değerlerimizin yeniden kazanımını sağlama eğitimidir.” K38*

## 2. Değerler eğitiminin öğrencilere kazandırdıkları nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere, değerler eğitiminin öğrencilere ne tür kazanımları olmaktadır sorusu sorulmuştur ve cevaplara göre gruplandırılma yapılmıştır.



**Şekil 2.** Değerler eğitiminin öğrencilere kazandırdıkları

Sınıf öğretmenleri, değerler eğitiminin öğrencilere kazanımlarını “Bireysel” (42) ve “Toplumsal” (17) olmak üzere iki temada ele almıştır. Sınıf öğretmenleri, bireysel kazanımlar olarak bireylerin değerleri oluşturma, öğrenme ve değerlerin gelişimini kazandırdıklarını belirtmişlerdir. Kişilik ve kimlik oluşumunda, olumlu davranış geliştirmesinde değerler eğitiminin önemine vurgu yaparak aileye, topluma ve insanlara karşı duyarlı olmayı kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

*“Öğrencilerimiz değerler eğitimi ile öğrendikleriyle iyi insan olabilmek için gerekli erdemlere sahip olurlar. Bu doğrultuda da hayatlarını yönlendirirler.” K2*

*“Öğrencileri, köklerini sınırsız tutan diğer yandan da dünya ile entegre olabilen, ufku geniş, önyargısız, ilgiye, yeniliğe açık insanlar olarak yetiştirir.” K5*

*“Eğitimin ana temeli değerlerdir. Okulda ve ailede değerlerini doğru şekilde alan ve bunu benimseyen öğrencinin hayat başarısı ve mutluluğu kaçınılmazdır.” K9*

Değerler eğitiminin toplumsal kazanımları incelendiğinde toplumsal uyum ve birlikteliğin kodu olarak değerleri görmüşler ve sosyal hayatta ilişkilerde yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

*“Toplumsal uyumunu sağlar, çatışmaları önler. Doğru olarak kabul edilen olguların edindirilmesini sağlar. Evrensel olarak “iyi” diye tanımlanan niteliklere kavuşmasını sağlar.” K12*

*“İnsanlarla daha iyi iletişim kurabilmekteler. Etraflarına karşı duyarlılığı artıyor. Arkadaşlarıyla empati kurma yeteneği arttıkça arkadaşlarıyla bağları güçleniyor.” K25*

*“Çocuğun iyi yönlerini ortaya çıkararak kişilik gelişimini destekler. Bireyin dolayısıyla toplumun insani değerlerinin yüksek olmasını sağlar.” K39*

### 3. Değerler Eğitimi Uygulamalarında Yapılan Çalışmalar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine, değerler eğitiminde uyguladığınız yöntem ve teknikler nelerdir sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara göre gruplandırılma yapılmıştır.

<b>Yöntem, Teknik ve Strateji (95)</b>	Örnek olay (13) Yapararak-yaşayarak (12) Yaratıcı drama (12) Soru-cevap (9) Rol model olmak (8) Beyin fırtınası (5) Canlandırma (4) Anlatım (4) Ders içi (4)Gözlem (2) Gösteri (2) Buluş yolu (1)Anı (1) Münazara (1)Oyun (1)Tümevarım (1)Proje (1) Doğaçlama (1)Taklit (1) Doğru-yanlış (1) İş birliği (1) Grupla çalışma (1) Sunuş yolu (1) Zihin geliştirme (1) Ödüllendirme (1) Problem çözme (1) Görsel okuma (1) Öykü tamamlama (1) Sosyal etkileşim (1)Geleneksel- davranışçı (1)Yaratıcı yazma çalışmaları (1)
<b>Araç-Gereç ve Teknoloji Kullanımı (26)</b>	Hikâye (5) Film- çizgi film (4) Masal (4) Pano (4) Örnek şahsiyetler (2) Video (1) Kukla (1) Sunu (1) Metin (1) Oturma düzeni (1) Animasyon (1) Okuma ve anlama çalışmaları (1)
<b>Ders Dışı Etkinlik (4)</b>	Veli iletişimi ve ziyaretleri (3) Çevre yürüyüşleri (1)

Şekil 3. Değerler eğitimi uygulamalarında yapılan çalışmalar

Değerler eğitimi uygulamalarında yapılan çalışmalar incelendiğinde “yöntem, teknik ve strateji”, “araç-gereç ve teknoloji kullanımı” ve “ders dışı etkinlik” olmak üzere üç temada ele alınmıştır. “Yöntem, teknik ve strateji” (95) teması en çok kod oluşturulan tema olmuştur. Sınıf öğretmenleri, değerler eğitimi uygulamalarında en çok yöntem, teknik ve strateji olarak örnek olay, yaratıcı drama, yapararak-yaşayarak, rol model olma, soru-cevap, beyin fırtınası, canlandırma, anlatım, ders içinde, gösteri, gözleme ağırlık vermişlerdir. “Araç-Gereç ve teknoloji Kullanımı” temasında 26 kod oluşturulmuştur. Hikâye okuma, masal dinleme, film-çizgi film izleme, pano hazırlama değerler eğitiminde en çok kullanılan araç-gereç ve teknolojik uygulamalarıdır. “Ders dışı etkinlik” (4) temasında ise çevre yürüyüşlerinin yapılması, veli ile iletişim kurulması, ev ziyaretleri yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

*“Değerler eğitimi açısından öğretmen olarak bence en iyi yöntem rol model olmak. Yaşları küçük olduğu için sınıf öğretmeni onların gözünde bazen anne-babadan daha önemli bir yere sahip oluyor. Çocuk sevdiği-değer verdiği kişi gibi olmak istiyor. Biz öğretmen olarak değerlerimizi duruşumuza yansıtırsak yeterli olur diye düşünüyorum.” K1*

*“Evrensel manada birtakım değerleri kendisinden sonra gelecek nesillere aktarmak isteyen kişi sadece bu değerleri söylemekle yetinmez aynı zamanda bu değerleri yaşamakla da yükümlüdür. Değerleri içselleştirmiş, değerlerin önemine kendisi de inanmış bir öğretmenin rol model olarak öğrencilerin üzerindeki etkisi çok daha büyük olacaktır.” K3*

*“Değerler eğitimini bir ders olarak değil de öğrenci ile iletişim halinde olduğum her an uygulamaya çalışıyorum. Bir şey anlattığımda onu dikkatli dinleyerek, sevindiğinde onunla sevinerek, üzgün olduğunda ne derdi olduğunu anlamaya çalışarak, benimle konuştuğunda gözlerinin içine bakarak nezaket, dinleme, saygı, sevgi gibi değerleri yaşayarak- yaşatarak öğrenmeye çalışıyoruz.” K4*

*“Değerler eğitiminde uyguladığım yöntemler; hikâye okumak, okutturmak, canlandırma yapmak, görsel okuma yaptırmak, değerler eğitimi uygun kısa film izletmek.” K6*

*“Drama, masal veya hikâye anlatımı, değer ile ilgili görsel yayınlar (çizgi film, animasyon vb.) izletimi, soru-cevap tekniği, canlandırma, kukla oynatma vb.” K8*

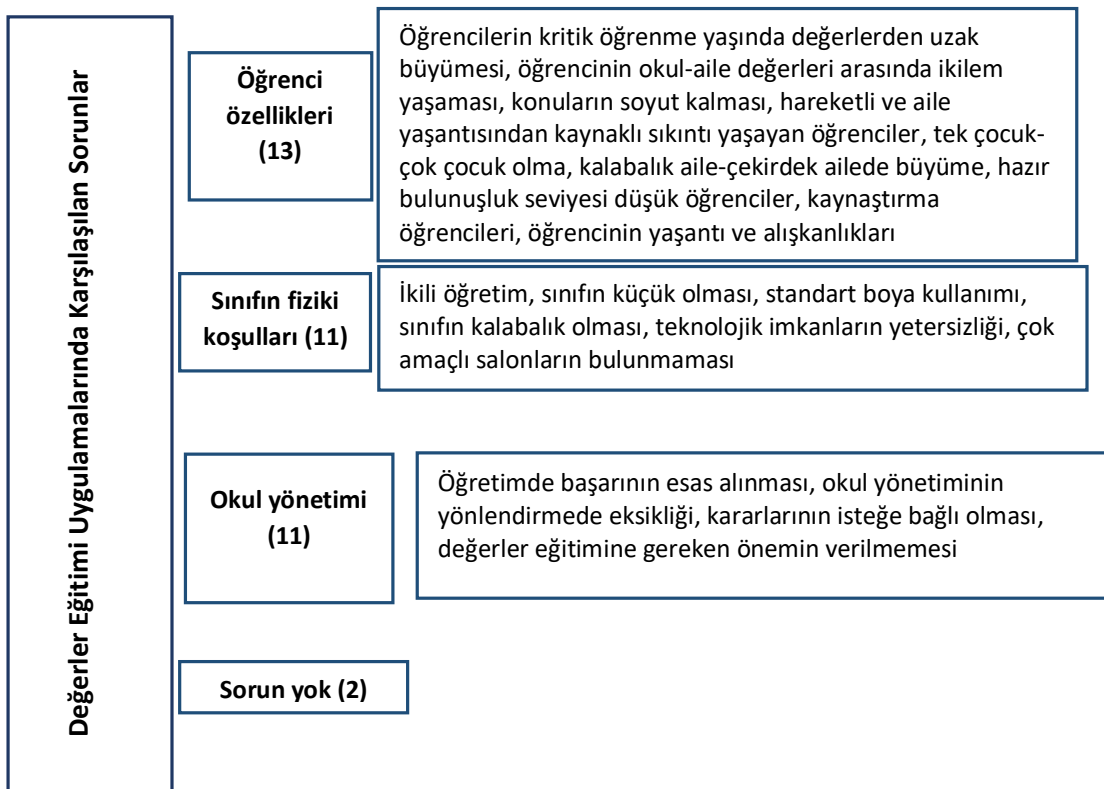
*“Uygulamaya yönelik etkinlikler yaparım. Misafirperverliğe yönelik diğer okullardan öğrenci ağırlarız, yemekler verilir paylaşımlar yapılır. Temizlik değerinde çevreyi temizleriz, doğa yürüyüşü yaparız. Daha çok uygulamaya yönelik ve pratik etkinlikler yaptırırım. Görsel sunular, pano hazırlama da oluyor.” K16*

*“Her ay bir değer belirleyerek o değerlerle ilgili olarak resim, şiir gibi çalışmalar hazırlatarak, pano oluşturma yapılır. Ayın değeri ile ilgili örnek olay, örnek şahsiyet anlatma ve sonrasında ayın değeri ile ilgili örnek davranışları sergileyen öğrencileri ödüllendirme, dersler içerisinde değerler eğitimi ile ilgili olacak bir konu gündeme geldiğinde sunuş yoluyla o değeri öğrencilerle paylaşmak. Ayın değeri ile ilgili sınıf içerisinde film izletme. Değerler ile ilgili öğrencilere örnek olma. Bir öğretmen olarak veliler ile iletişime geçerek öğrenilen davranışların kalıcılığını sağlama adına evde de davranışları takip etme, kontrol etme. Yine sınıfta beyin fırtınası, sunuş yolu ve buluş yolu gibi çeşitli yöntem ve teknikleri uyguluyorum.” K22*

#### 4. Değerler Eğitiminde Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine, değerler eğitiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara göre çeşitli boyutlarda gruplandırılma yapılmıştır.

Değerler Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar	<b>Aile ve sosyal çevre (33)</b>	Olumsuz akran etkisi, bölgesel kültürel farklılıklar, ailenin ilgisizliği ve bilinçsizliği, ailenin çocukların her istediğini yapmaları, ailenin yapılan uygulamalara destek vermemesi, gelişen ve değişen topluma ayak uydurulamaması, farklı inançlardan dolayı farklı değerlerin bulunması, ailenin ve çevrenin olumsuz yönlerinin örnek alınması, okulda verilen davranışlar ile aile ve çevredeki davranışların çatışması, bazı değerlerin toplumda hak ettiği değerleri görmemesi
	<b>Kitle iletişim araçları (28)</b>	Televizyon dizilerinde değerlerin az olması, şiddet içerikli ve kazanma hırsının olduğu oyunların oynanması, ahlaka aykırı dizilerin ve uygun olmayan içeriklerin izlenmesi, kitle iletişim araçlarının ödül olarak verilmesi, yerel değerlerin verilmesini zorlaştırması
	<b>Öğretmen özellikleri (19)</b>	Empati kuramaması, olumsuz öğretmen tutumu, yanlış uygulamaların yapılması, davranış ve sözlerin tutarlı olmaması, çocuk seviyesine inemeyip öğrenciyi anlayamaması, nasıl ve ne şekilde davranması ve öğretmesi konusunda eksiklik, öğretmenlerin, öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmaması, öğretmenlerin kültür ve düşünce yapılarının farklı olması
	<b>Okul-aile iş birliği (17)</b>	Aile-okul kopukluğu, okulların gezi, ziyaret, sportif ve sanatsal etkinliklerle sınıf dışı ortamlarda faaliyetler gerçekleştirmemesi
	<b>Öğretim programları (14)</b>	Müfredat doluluğu, konular içine yerleştirilmesi, yetersiz ve eksik, zaman sıkıntısı, ayrı olarak verilmemesi, sıkıştırılması, her kazanımda değerlerin verilememesi, eğitimden ziyade öğretimin ön planda olması, uygulama ve etkinlik bakımından yetersiz, yönergelerinin zayıf olması, değerlerin kazanımında kontrol amaçlı bir yöntem kullanılmaması



**Şekil 4. Değerler eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar**

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunlar “aile ve sosyal çevre”, “kitle iletişim araçları”, “öğretmen özellikleri”, “okul-aile iş birliği”, “öğretim programları”, “öğrenci özellikleri”, “sınıfın fiziki koşulları”, “okul yönetimi” olmak üzere sekiz temada gruplandırılmıştır. Sınıf öğretmenleri en çok “aile ve sosyal çevre” temasında yaşanan sorunlar ele alınmıştır. Bu temada 33 sınıf öğretmeni görüşlerini belirtmiştir. Ailenin ilgisizliği ve bilinçsizliği, uygulamalara destek vermemeleri, okulda verilen davranışlar ile aile ve çevreden öğrenilen davranışların çatışması, olumsuz akran etkisinin olması bu temada karşılaşılan sorunlardandır. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

*“En büyük sorun aile ve çocuğun çevresi bence. Okulda farklı çevresinde farklı davranışlar gören çocuk bocalıyor, ikileme yaşıyor. Okulda farklı evde farklı davranışlar görünce karmaşa yaşıyor. Okuldaki davranışlar evde desteklenirse anlam kazanır, pekişir.” K1*

*“En önemli problem farklı inançlardan dolayı farklı değerlerin bulunması, bunların kategorize edilmesi biraz zor olduğu için kabataslak olarak veriliyor. Genel olarak değerlerin kabulü var ancak uygulamada yok. Yalan söylememesi gerektiğini biliyor beyaz yalan söylüyor. Bu da çocuğun kazanmasına engelliyor. Davranışsal öğrenmenin temeli akranlarından geçer. Genç birey kolay davranışı gördüğünde kolayı seçiyor, akranlarında bir davranış gördüğünde onu taklit ediyor.” K12*

*“Okulda yapılan etkinlikler ile aile örtüşmüyor, uyum sağlayamıyor. Mesela lakap takmanın, alay etmenin kötü bir şey olduğundan bahsediyorum, aile birini tanımlarken şişko vb. lakaplar takıyor. Sosyal çevredeki ortamı, arkadaş, mahalle ortamı ile bizim öğrettiklerimiz çelişiyor. Çocuk çatışmada kalıyor ve gördüğünü uyguluyor.” K17*



Kitle iletişim araçları ise ele alınan temalardandır. Bu temada 28 sınıf öğretmeni yaşadıkları sorunları belirtmişlerdir. Kitle iletişim araçlarında değerlerin az olması, öğrencilerin şiddet içerikli ve kazanma hırsları olan oyunların oynanması, ahlaka aykırı dizilerin ve uygun olmayan içeriklerin izlenmesi ise verilmek istenen değerlerin kazanımında sorun çıkarmaktadır. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıda alıntılmalarda yer verilmiştir:

*“Değerler eğitiminin önündeki en büyük engel kesinlikle kitle iletişim araçları. Çocuğun internette oynadığı şiddet içerikli oyundan, ailesi ile birlikte ahlaka aykırı izlediği diziler önemli bazı değerlerin kazanılmasını engeller.” K4*

*“İnternet ise sınırsız bir dünya, olumlu ve olumsuz davranışların tamamını içermekte ancak bu davranışların iyi-kötü, olumlu-olumsuz diye değerlendirmeleri bulunmamakta, bu dünyaya giriş yapan öğrenci ahlaki değerleri oluşmadığı için gördüğü davranışı kopyalıyor bu da eğitimde boş bir araziye ev yapmak yerine yapılan evi yıkıp yapmaya mecbur bırakıyor.” K12*

*“Okul ve aile arasındaki birliğin planlı bir şekilde olması gerekir. Her okulun bir kültürü ve değerleri var. Aynı şekilde ailelerin de öyle. Öğrencilere değerler eğitimi verilirken okul kültürü ile aile kültürü arasındaki fark minimuma indirilmeli ya da olmamalı. Değerlerimiz, bizi ve toplumu yansıttığı için bir denge unsuru olmalıdır.” K23*

Öğretmen özellikleri temasında 19 sınıf öğretmeni sorunlarını belirtmiştir. Değerler eğitiminde öğretmenin olumsuz tutumu, davranış ve sözlerinin tutarlı olmaması, öğretmenlerin kültür ve düşünce yapılarının farklı olması ve verilecek değerlerin ne şekilde ve nasıl verilmesi gerektiği konusunda eksiklik olması karşılaşılan sorunlardandır. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıda alıntılmalarda yer verilmiştir:

*“Öğretmen rol model olduğu için davranışları ile sözleri tutarlı olmadığında da sıkıntı yaşıyoruz.” K11*

*“Erken çocukluk düzeyindeki öğrenci, kıymet verdiği bireyi rol model olarak belirler ve sevgi bağı ile bağlanır. Öğretmen de bu bağların birincisidir. Öğretmenin sahip olduğu ancak uygulamadığı değer teoride kalmakta uygulamaya dönmemektedir. Öğrenci öğretmenden görmediğinde bu değer de davranışa dönmemektedir.” K12*

*“Öğretmenin bilgi eksikliğinin olması, yanlış uygulamalar yapması, çocuk seviyesine inemeyip öğrenciyi anlayamaması, empati kuramaması olumsuz yönde etkiliyor.” K17*

Okul- aile iş birliği temasında 17 sınıf öğretmeni yaşadıkları sorunları belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri, okul ve ailenin birbirinden kopuk olduğunu belirterek okul-aile iş birliğine dikkat çekmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıda alıntılmalarda yer verilmiştir:

*“Aile içindeki olumsuz değerleri okuldaki arkadaşlarına aktarması, öğrencinin okul-aile değerleri arasında sıkışıp kalması.” K9*

*“Okulda verdiğimiz ailede desteklenmiyor. Verdiklerimiz aile ile örtüşmüyor, askıda kalıyor. Velilere kavramları yerleştirmeye çalışıyoruz ama olmuyor bu akademik olarak da davranış, değer olarak da öyle. Öğrencilere çöp atılmaması gerektiğini öğretiyoruz. Daha sonra aile yere çöp atıyor veya misafirperverliğin öneminden bahsediyoruz. Çocuk ailesinin misafir istemediğine dair bir olayı anlatıyor. Bu sefer aile ile okul örtüşmüyor. Biz çaba veriyoruz dışarı çıkıyor verdiklerimiz gidiyor.” K16*

*“Okul, doğru davranışı verme yönünde. Ailede verilen bu değer uygulanmadığında çocuk çatışma içerisinde kalıyor. Biliyor ama uygulayamıyor.” K20*

Öğretim programları temasında 14 sınıf öğretmeni görüşlerini söylemiştir. Sınıf öğretmenleri, öğretim programlarında değerlerin konuların içine yerleştirildiğini, her kazanımda verilemediğini, uygulama ve etkinlik bakımında yetersiz kaldığını, değerlerin kazanımında kontrol amaçlı bir yöntem kullanılmadığını belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıda alıntılmalarda yer verilmiştir:

*“Bütün derslerin içerisinde değerler var, yerleştirilmiş ancak müfredat çok dolu olduğu için zaman sıkıntısı yaşanıyor ve üstten geçiliyor ayrı bir ders olmadığı için çok başarılı olamıyorum.” K11*

*“Öğretim programları teoride kalıyor, uygulama etkinlik bakımından yetersiz, yönergeleri zayıf.” K15*

*“Öğretim programlarına baktığımızda her konuda değer kavramını veremiyoruz. Her kazanıma uymuyor. Bazı kazanımlarda ise birden çok değeri vermek gerekiyor bu da zaman açısından sıkıntı çıkartıyor.” K17*

Öğrenci özellikleri temasına 11 sınıf öğretmeni görüşlerini belirtmiştir. Öğrenci özellikleri teması incelendiğinde öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesine dikkat çekilmiştir. Aynı zamanda verilmek istenen değerlerin, ilkökul öğrencilerine göre soyut kalması değerlerin kazandırılmasında zorluk oluşturmaktadır. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerine aşağıda alıntılmalarda yer verilmiştir:

*“Tek çocuklu bir ailenin çocuğu veya çok çocuklu bir ailenin çocuğu, uzun süre sonra olan çocuk, kalabalık ailede büyüyen çocuk, çalışan bir annenin çocuğu gibi farklılıklar günümüz çağında karşımıza çıkmaktadır. Unutulmamalıdır değerler eğitiminin başlangıcı okul denen sosyal alan değil ailedir.” K12*

*“Öğrencinin aile ortamı, yakın çevresi, geçmişteki birikimleri bu süreç açısından önemli özellikler. Eksik olan özelliği nötre getirip daha sonra pozitif olmasını sağlıyoruz aynı zamanda öğrenci ailede geriye ket vuracak. Aile öğretmen çatışması yaşayacak.” K16*

*“Öğrencinin özelliklerini aile oluşturuyor. Öğrenci saldırgansa, uyumsuzsa, kapanıksa değerlerin verilmesinde sıkıntı yaşanıyor. Kaynaştırma öğrencilerinde değerleri vermek zor oluyor.” K17*

Sınıfın fiziki koşullarında 11 sınıf öğretmeni sorunlarını belirtmiştir. Sınıfların küçük ve kalabalık olması ise yapılan çalışmalarda sorun olmaktadır. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıda alıntılmalarda yer verilmiştir:

*“Sınıfın küçük olması, pano kullanımımızı etkiliyor. Değerler eğitimine köşe yapmak istiyoruz ancak sınıf yeterli olmuyor.” K13*

*“Sınıfın kalabalık olması yaratıcı drama etkinliklerinde zorluk çıkarıyor.” K17*

*“Sınıfların kalabalık olması çocuklara ulaşmamızı zorlaştırıyor.” K31*

Okul yönetimine ilişkin sorunlara dikkat çeken 11 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Okul yönetiminin başarı odaklı olması, öğretmenleri ve öğrencileri yönlendirmede yetersiz kalması, değerler eğitimine gereken önemin verilmemesi karşılaşılan sorunlardandır. Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri aşağıda verilmiştir:

*“Okul yönetiminin ilköğretimde biraz da veli beklentisi ve ülkemizde başarı göstergesinin sınav odaklı olmasından dolayı tek kaygısı öğretimde başarıdır. Değerler eğitimi ile ilgili en büyük kaygısı ise okulda disiplin sorunu çıkmamasıdır. Bu da değere sahip birey değil baskılanmış birey ortaya çıkarır. Sınıflardaki lise modeli uygulandığında ve odak nokta bilgi edindirme kaygısı olduğundan değerler eğitimi arka planda kalmaktadır.” K12*

*“Okul yönetimi lokomotif görevi yapar. Çalıştıran da odur yaptıran da odur. Bu yüzden öğretmenlerin etkisini yönetimde görebiliriz. Moralli bir şekilde öğretmeni dizayn ederse öğretmen de öyle olur.” K2*

*“Okul yönetiminin desteği çok önemli. Farklı etkinliklerde desteklemesi gerekiyor. Sınıf ve okulun fiziki koşulları bazı etkinlikleri düzenlerken etkili oluyor.” K35*

Hiçbir sorunla karşılaşmayan 2 sınıf öğretmeni bulunmaktadır.

*“Yoktur.” K37*

*“Herhangi bir sorunlar karşılaşmadım.” K40*

### **5. Değerler eğitiminde karşılaştığınız sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine, değerler eğitimini kazandırma noktasında yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir sorusu sorulmuştur. Yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri Şekil 5’te verilmiştir.

#### **Değerler Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri**

- Aile eğitimleri ve aileyi bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı (19)
- Okul- aile- öğretmen iş birliğinin sağlanması (11)
- Değerler eğitiminin ayrı bir ders olarak verilmesi (6)
- Okunacak hikâye kitaplarına, izlenecek televizyon programlarına, reklamlara, çizgi filmlere ya da filmlere değerlerimizi hatırlatacak, canlandıracak şeylerin eklenmesi (3)
- Ailenin çocukları ile kaliteli vakit geçirmesi, iyi iletişim kurması (3)
- Öneri belirtmeyenler (2)
- Kitle iletişim araçlarında sınırlama getirilmesi (2)
- Öğretmenlere yönelik eğitim ve seminerlerin olması (2)
- Televizyon programlarında RTÜK’ün düzenlemeler yapması (2)
- Uygulamalı eğitim anlayışının olması (1)
- Toplumdaki iyi örneklerin gösterilmesi (1)
- Üniversitelerde öğretmen adaylarına yönelik değerler eğitiminin verilmesi (1)
- Devlet yönetiminde değerler eğitimi konusunda etkinlik ve çalışmalar yapılması (1)
- Bölgenin kültürel yapısına göre planlama yapılarak öğrencilerin tanınması ve buna göre plan yapılması (1)
- Sene başı toplantılarda değerler eğitimi ile ilgili olarak ortak etkinlikler, yarışmalar, dergi hazırlama gibi konuşmalar yapılması ve uygulanması (1)

**Şekil 5. Değerler eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri**

Sınıf öğretmenlerine göre değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik en çok aile eğitimleri ve aileyi bilinçlendirme çalışmalarının yapılması (19) üzerinde durulmuştur. Okul-aile- öğretmen iş birliği (11) sağlanmalıdır. Değerler eğitimi ayrı bir ders olarak verilmelidir (6). Okunacak hikâye kitaplarına, izlenecek televizyon programlarına, reklamlara, çizgi filmlere ya da

filmlere değerlerimizi hatırlatacak, canlandırarak şeyler eklenmelidir (3). Kitle iletişim araçlarına sınırlama getirilmelidir (3). Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri aşağıda verilmiştir:

*“Bireylerin değer sistemi oluşumunda şüphesiz aile, sosyal çevre kitle iletişim araçları etkilidir ancak bireyin değer oluşumunda sadece okul formel bir yapıya sahiptir Dolayısıyla yeni nesillere vermek istediğimiz değerleri etkili bir şekilde yerine getirmek için öğretmen eğitimine önem vermeliyiz.” K3*

*“Ailenin çocukla iletişimi daha kuvvetli olmasını sağlarım. Öğrencinin kişilik özelliklerini ve gelişim özelliklerini iyi tanıyıp ona göre adım atarım. Bölgenin kültürel yapısına göre planlama yaparım.” K5*

*“Öncelikle anne baba adaylarına değerler eğitimi verilmeli sonra dünyaya getirilen çocuğun bu değerlerle nasıl büyütülmesi gerektiği öğretilmelidir. Büyüyüp okul çağına gelen çocuk, öğrencilik yaşamına sayısal, sözel becerilerin yanı sıra değerler eğitimi ayrı bir ders olarak desteklenmelidir. Okunacak hikâye kitaplarına, izlenecek TV programlarına, çizgi filmlere ya da filmlere değerlerimizi hatırlatacak, canlandırarak bir şeyler eklenmelidir.” K6*

*“Aile desteği, okul-aile-öğretmen iş birliği olmalıdır. Değerler eğitimi derslerin içerisinde küçük bir parça olmak yerine ayrı bir ders olmalıdır. Eskiden olan adab-ı muaşeret gibi. Değerler eğitiminin yaşama aktarılabilmesi için gerçek durumlarla, yaşamdaki olaylarla karşılaştırılarak verilmelidir.” K14*

*“Aile eğitimi başta gelmeli. Çocuklara yönelik farklı etkinlikler olabilir. Televizyon dizi ve filmlerine RTÜK düzenlemeler yapabilir. Veliler, çocukları için sosyal medya düzenlemesi, kısıtlaması yapabilir.” K15*

*“Öncelikle sosyal çevrenin bilinçli olması gerekmektedir. Toplumdaki eğitilmiş bireylerin sayısını daha çok arttırmalıyız. Okul-aile-sosyal çevre iş birliği daha çok arttırılmalı, devlet yönetiminin değerler eğitimi konusunda daha çok etkinlik ve çalışma yapmaları gerekir. Ailelerin sabırlı ve özverili şekilde çocuğunu takip etmesi, davranışlarını gözlemleyip olumsuz durumlara karşı önlem alması gerekmektedir. Öğretim programında değerler eğitimi ayrı bir ders olarak müfredata eklenmelidir.” K32*

## **6. Değerler Eğitiminde Kullanılan Değerlendirme Yaklaşımları Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine, değerler eğitimini kazandırma sürecinde değerlendirme yaklaşımlarını kullanıyor musunuz sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar Şekil 6'da sunulmuştur.

<b>Değerler Eğitimini Kazandırma Sürecinde Kullanılan Değerlendirme Yaklaşımları</b>		
Gözlem yaparak (29)	Pano hazırlama (2)	Kullanmıyorum (1)
Veli iletişimi (2)	Ödevlendirme (2)	Ahlaki muhakeme (1)
Soru- cevap (2)	Örnek olay tamamlama (1)	Resim çizme (1)
Film izletme (1)	Metin yazma (1)	Sunum yapma (1)
Öz değerlendirme, kazanım değerlendirme ve akran değerlendirme (6)		

**Şekil 6.** Değerler eğitimini kazandırma sürecinde kullanılan değerlendirme yaklaşımları

Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin değerlerin kazanımını değerlendirmede en çok gözlem (29) yaptıklarını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme formları (6), veli ile iletişim kurma (2), soru-cevap yöntemi (2), ödevlendirme (2) ve pano kullanma (2) en çok kullanılan değerlendirme yaklaşımlarıdır. Ayrıca film izletme, metin yazma, resim çizme, sunum yapma, ahlaki muhakeme ve örnek olay tamamlama gibi etkinliklerde yapılmaktadır. Herhangi bir değerlendirme yaklaşımı kullanmayan 1 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri doğrudan alıntılar halinde aşağıda verilmiştir:

*“Kullanmıyorum.” K7*

*“Diğer arkadaşlarıyla olan iletişiminde, bahçede veya sınıfta oyun oynarken gösterdiği davranışlarda, sınıftaki veya okuldaki diğer arkadaşlarına olan yaklaşımlarında görerek değerlendirebiliriz.” K8*

*“Öğrencilere uygulanan yöntem ve tekniklerin sonuçlarına bakarım. Davranışlar izlenerek gözlem formu doldururum. Film izletip daha sonra görüşlerini alırım.” K17*

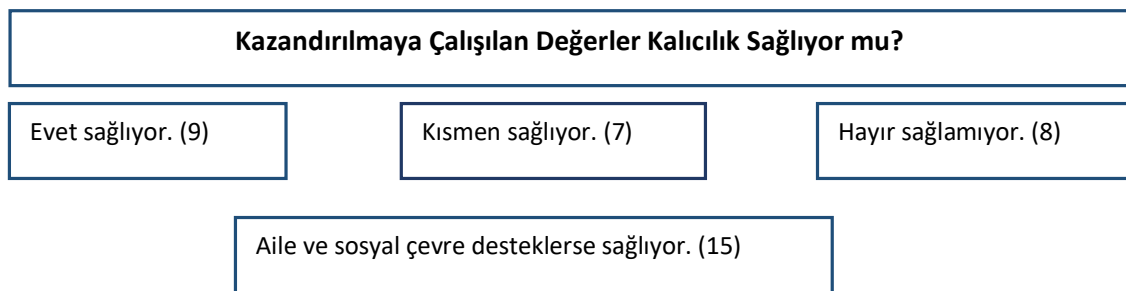
*“Evet, kullanıyorum. Arkadaşlarının ve çevresindeki birilerinin başına bir şey geldiğinde verdikleri tepki ve davranışlardan değerler eğitiminin etkili olup olmadığını öğrenebiliriz”. K25*

*“Dürüstlük, saygı, sorumluluk değerlerini ödevlendirmelerden anlıyorum. Aile ile iletişimde ne kazandı ne kazanmadı anlıyorum. Öğretmenle olan iletişiminden ve akran iletişiminden. Çocuk, kendisini oyun sırasında belli ediyor.” K36*

*“Sınıfta soru sorarak, örnek olay anlatıp sonucunu çocuklara tamamlattırarak değerlendiriyorum.” K40*

## **7. Değerler eğitiminde kazandırılmaya çalışılan değerler kalıcılık sağlıyor Mu? Sorusuna İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine, değerler eğitiminde kazandırılmaya çalışılan değerler kalıcılık sağlıyor mu sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar Şekil 7’de verilmiştir.



**Şekil 7. Kazandırılmaya çalışılan değerler kalıcılık sağlıyor mu?**

Sınıf öğretmenlerine göre kazandırılmaya çalışılan değerler aile ve sosyal çevre desteklerse (15) kalıcılık sağlamaktadır. Değerler eğitiminde kazandırılmaya çalışılan değerlerin kalıcılık sağladığını belirten (9) sınıf öğretmeni bulunmaktadır (7) sınıf öğretmeni ise kısmen kalıcı olduğunu belirtmiştir. Kalıcılık sağlamadığını düşünen (8) sınıf öğretmeni vardır. Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri aşağıda verilmiştir:

*“Okullarda her ay bir değer üzerinden eğitim veriliyor. Çocuk bu değeri benimseyip hayatında yer vermeye başlıyor. Ancak sosyal çevrede ve ailede bu değerın içeriğinin tam tersini görürse davranışlarında sönme gerçekleşiyor. Bu sebeple verilen değerler okul boyutunda kalmamalı ve hayatın içine entegre edilmelidir.” K2*

*“Kalıcılık sağlamıyor. Çünkü okul- aile- sosyal çevre- öğretmen- müfredat- kitle iletişim araçları gibi sayılan boyutların birbirini destekleme konusunda eksik kaldığını, bir bütün olmaması nedeniyle kalıcılığın olmadığını düşünüyorum.” K6*

*“Hayır. Çünkü çocuk hayatının her döneminde ailesinden, sosyal çevresinden, toplumdan bu değerlerin zıttı olan uygulamalar görüyor ve bunlara maruz kalıyor. Bu nedenle çocuğun kalıcı olarak bu değerleri kazanması için sayılan tüm etkenlerin aynı doğrultuda uygulamalar yapması gerekir.” K8*

*“Bence sağlıyor, özellikle küçük sınıflarda verilen değerler kalıcılık sağlıyor.” K13*

*“Aileden temeli alıyorsa kalır. Ancak almadığı halde bizden aldıkları da oluyor. Yıllar sonra konuştuğumuzda öğretmenim biz sizden bunu öğrendik diyorlar. Bir şeyler verebildiğimizi o zaman anlıyoruz. Ancak bu yönde ölçü tutamıyoruz. Kalıcı olan o kişinin dünyasında ne kadar rol almışın örnek olmuşsun, budur.” K3*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Sınıf öğretmenleri için değerler eğitimi, bireysel olarak değerlerin kazandırılmasında, kişilik ve kimliğin oluşmasında, bireyin kendini tanımasında ve geliştirmesinde rol oynamaktadır. Bireye olumlu davranış kazandıran ve insan yetiştiren ahlaki kurallar olarak görülmektedir. Toplumda saygı kazandıran ve yer edinmeyi sağlayan, toplumu oluşturan temel taş olarak ele alınmıştır. Değerler eğitiminin aynı zamanda bir sonraki nesle duygu, kültür, milli ve manevi değerlerin aktarımını sağladığı belirtilmektedir. Abukan (2019) yapmış olduğu çalışmada öğretmenler, yeni neslin kaliteli bir nesil olabilmesi, iyi bir toplumun oluşturulabilmesi, çocuklarımızın topluma uyum sağlayabilmesi, daha kaliteli bir hayat ve toplumsal yozlaşmanın engellenmesi için değerler eğitiminin gerekliliğini vurgulamıştır.

Değerler eğitiminin öğrencilere bireysel ve toplumsal açıdan kazanımları olmaktadır. Bireysel kazanımlar öğrencilerin değerleri oluşturması, öğrenmesi ve değerlerin gelişimi bakımından ele alınmaktadır. Ayrıca; kişilik ve kimlik oluşumunda, olumlu davranış geliştirmesinde, ailesine, topluma ve insanlara karşı duyarlı olması da bireysel kazanımlardandır. Toplumsal uyumun sağlanması ve sosyal hayatta ilişkilerde yardımcı olması ise toplumsal kazanımlardandır. Balcı ve Yanpar Yelken (2010), öğretmenler ile yaptıkları çalışmada değerlerin birey ve toplumun davranışları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Toplum içinde birey olabilmenin sağlanması, toplumsal bütünleşmenin bireye etkilerine değinilmiştir. Aynı zamanda değerler, bireyin hayatının anlam kazanmasında yardımcı olacak maddi ve manevi unsurlar olarak görülmüştür. Öğretmenlere göre toplumsal yaşantılar sonucu oluşan değerler, bireyin sahip olabileceği üstün özelliklerdir. Bu özellikler toplumsal yaşamı düzenleyen yazılı veya yazılı olmayan kurallardır.

Sınıf öğretmenleri, değerler eğitimi uygulamalarında en çok strateji, yöntem ve teknik olarak örnek olay, yaratıcı drama, yaparak-yaşayarak, rol model olma, soru-cevap, beyin fırtınası, canlandırma, anlatım, ders içinde, gösteri, gözleme ağırlık vermişlerdir. Hikâye okuma, masal dinleme, film-çizgi film izleme, pano hazırlama değerler eğitiminde en çok kullanılan araç-gereç ve teknolojik uygulamalarıdır. Çevre yürüyüşlerinin yapılması, veli ile iletişim kurulması, ev ziyaretlerinin yapılması ders dışı etkinlikler olarak yer almaktadır. Çelik (2020), öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntemlerin soru- cevap, düz anlatım, örnek olay, canlandırma ve eğitsel oyun

olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Aydın (2019), ilkokul dönemi öğrencilerinde söylemden ziyade davranışların etkili olduğunu, sınıf öğretmenlerinin en önemli rolünün değerleri yaparak yaşayarak öğrencilere örnek davranışlar sergilemesi olduğunu belirtmiştir. Benzer bir sonuca Ateş (2014) yaptığı çalışmada ulaşmıştır. Değerler eğitiminde sınıf öğretmenleri, örnek olay, drama, hikâye, pano hazırlama, film izleme, önemli şahsiyetlerin hayat hikayelerini araştırma, hikâye tamamlama, pankart ve sloganlar hazırlama gibi etkinlikler kullanmaktadır. Eryılmaz (2016), değerler eğitiminde sınıf öğretmenlerinin en çok telkin, model olma, empati kurma ve değer aydınlatması gibi değer öğretme yollarını kullandıklarını ancak ahlaki muhakeme, değer analizi gibi yöntemlerin yeterince kullanılmadığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri değer kazandırmada en çok gösteri, oyun, rol oynama, örnek olay yöntemlerini kullanmaktadır. Abukan (2019), öğretmenlerin değerler eğitimini içeren çalışmalarda rol model olma, drama, film izletme gibi yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmiştir. Taymur (2015), ilkokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerine yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminin kazanımında resim, şiir, kompozisyon, ödevlendirme, önemli şahsiyetlerin yaşamları, tarihi mekanlara yapılan geziler vb. uygulamalar yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama aşamasında karşılaştıkları sorunların başında ailenin ilgisizliği ve bilinçsizliği, okulda verilen davranışlar ile aile ve çevrede öğrenilen davranışların çatışması, olumsuz akran etkisi, kitle iletişim araçlarında öğrenciler tarafından şiddet içerikli dizilerin ve uygun olmayan içeriklerin izlenmesi gelmektedir. Ayrıca öğretmenlerin olumsuz tutumu, davranış ve sözlerinin tutarlı olmaması, öğretmenlerin kültür ve düşünce yapılarının farklı olması ve verilecek değer ne şekilde ve nasıl verilmesi gerektiği konusunda eksiklik olması karşılaşılan diğer sorunlardandır. Okul ve ailenin kopuk olması, okul yönetiminin başarı odaklı olması, yönlendirmede yetersiz kalması da sorun olarak ele alınmıştır. Bunların dışında sınıfların küçük ve kalabalık olması, öğretim programlarında değerlerin konuların içine yerleştirilmesi, her kazanımda verilememesi, uygulama ve etkinlik bakımında yetersiz kalması, değerlerin kazanımında kontrol amaçlı bir yöntem kullanılamaması da sorun olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması, aynı zamanda verilmek istenen değerlerin, ilkokul öğrencilerine göre soyut kalması değerlerin kazandırılmasında zorluk oluşturmaktadır. Çelik (2020), çalışmasında değerler eğitiminde karşılaşılan sorunları “öğrencilerin hazırbulunuşluklarının düşük olması”, “ailelerin ilgisiz olmaları, gerekli desteği vermemeleri”, “derslerin akademik yoğunluğu”, “değerler eğitime yönelik ayrı bir dersin omamması”, “zaman yetersizliği”, “yeterli bilgiye sahip olunmaması”, “gereken önemin verilmemesi” boyutlarında ele almıştır. Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş (2014), yaptıkları çalışmada değerler eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunları “okulda verilen değerlerin aile ve çevre tarafından pekiştirilmemesi”, “okul değerleri ile ailelerin değerleri arasında öncelik farkının olması”, “televizyon programlarının içeriklerinin şiddet, cinsellik gibi öğeler içermesi”, “öğrencilerin kitle iletişim araçlarını bilinçsizce kullanımı”, “öğretmenlerin yeterince model olmaması”, “öğretmenlerin yeterince bilgilerinin olmaması”, “değerler eğitiminin önemsiz görülmesi”, “program yoğunluğu”, “etkinliklerin yetersiz olması”, “okul- aile iş birliğinin yetersiz olması”, “sınıfların kalabalık olması” boyutlarında ele almışlardır. Aydın (2019), “değerlerin soyut olması”, “öğretmenlerin rol model olması”, “kitle iletişim araçlarında şiddet içeren oyunların oynanması”, “okul- aile iş birliği”, “ailenin sorumluluklarını yerine getirmemesi”, Abukan (2019), “eğitim anlayışı”, “teorik kısımda kalması”, “eğitmcilerin donanımsızlığı”, “ailelerin yetersizliği”, “insanların bilgi eksikliği”, “sadece belirli değerlere odaklanılması”, Taymur (2015) ise “yeterli

kaynak, materyal ve ders içeriklerinin bulunmaması, mevcut kaynaklara erişimin zor olması”, “okul yöneticilerinin yeterince önemsememesi ve destek sağlamaması”, “sosyal medya, kitle iletişim araçları”, “okullardaki fiziki yetersizlikler” boyutlarında ele almıştır. (Turan & Arslan, 2016), yaptıkları çalışmada öğretmenler, okulda öğretilenler ile çevreden görülenlerin çakıştığını ve çevrenin üstün geldiğini belirtmiştir. Ayrıca kitle iletişim araçları, sosyal medyanın değerlerin yok olmasına sebep olduğunu savunan öğretmenler bulunmaktadır.

Öğretmenler karşılaşılan sorunların çözümüne öneri olarak aile eğitimleri ve aileyi bilinçlendirme çalışmalarının olması gerektiğini belirtmiştir. Okul-aile-öğretmen iş birliği sağlanması, değerler eğitiminin ayrı bir ders olarak verilmesi, okunacak hikâye kitaplarına, izlenecek televizyon programlarına, reklamlara, çizgi filmlere ya da filmlere değerlerimizi hatırlatacak, canlandıracak şeyler eklenmesi, kitle iletişim araçlarına sınırlama getirilmesi de üretilen çözüm önerilerindedir. Çelik (2020), değer kazandırma sürecinde örnek davranışlar sergilemenin, rol model olmanın ve yaşanan örnek olaylardan yararlanmanın değer farkındalığı geliştirmede daha etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer bir sonuca Turan ve Arslan (2016), öğretmenler ile yaptığı çalışmada ulaşmıştır. Aydın (2019), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenleri, öğrencilerin kitle iletişim araçlarının bilinçli ve kontrollü kullanımını öğrenebilmeleri için medya okuryazarlığı dersinin okutulması gerektiğini belirtmiştir. Taymur (2015)’un yapmış olduğu çalışmaya göre sınıf öğretmenleri, değerler eğitiminin daha etkili olabilmesi için okul yöneticilerine ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiği, öğretmen yetiştiren kurumların değerler eğitimine ve pedagojik alanlara daha fazla ağırlık vermesi sonucuna ulaşmıştır. Ateş (2014), sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminin öğrencilere kazandırılmasında okulun yanında ailenin, çevrenin, medyanın, kitle iletişim araçlarının iş birliği içerisinde olması gerektiği sonucuna vardıklarını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin değerlerin kazanımını değerlendirmede en çok gözlem yaptıklarını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme formları, veli ile iletişim kurma, soru-cevap yöntemi, ödevlendirme ve pano kullanma en çok kullanılan değerlendirme yaklaşımlarıdır. Ayrıca film izletme, metin yazma, resim çizme, sunum yapma, ahlaki muhakeme ve örnek olay tamamlama gibi etkinlikler de yapılmaktadır. Çelik (2020), sınıf öğretmenlerinin değerleri kazandırma sürecinde ve sonunda öğrencilerin değerleri ne düzeyde kazandığını belirlemek amacıyla sadece gözlem yaptıklarını belirtmiştir. Değerlerin soyut olması ve herhangi bir ölçme aracı ile ölçülemeyeceği düşüncesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eryılmaz (2016), sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarında gözlem yaparak, soru cevap tekniği ve velilerle görüşme yöntemini kullanarak değerlendirme yaptıklarını belirtmiştir. Taymur (2015)’un yaptığı çalışmada sınıf öğretmenleri, öğrencilerin değerlerini kazanma düzeylerini gözlem yaparak ölçmektedir.

Sınıf öğretmenlerine göre kazandırılmaya çalışılan değerler aile ve sosyal çevre desteklerse kalıcılık sağlamaktadır. Benzer bir sonuca Abukan (2019)’ın vardığı görülmüştür. Öğrencilerin; aile, medya ve sosyal çevre gibi dış uyaranlar nedeniyle verilen değerleri yeterince özümseyemediklerini belirtmiştir.

Değerler eğitimi uygulamalarının bireysel olarak değerlerin kazandırılmasında, kişilik ve kimliğin oluşmasında, bireyin kendini tanımasında ve geliştirmesinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Değerler, bireye olumlu davranış kazandırma ve insan yetiştiren ahlaki kurallar olarak görülmektedir. Değerler, toplumda saygı kazandıran ve yer edinmeyi sağlayan, toplumu



oluşturan temel taş olarak ele alınması açısından eğitimin önemli bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenleri, değerler eğitimi uygulamalarında en çok strateji, yöntem ve teknik olarak örnek olay, yaratıcı drama, yaparak-yaşayarak, rol model olma, soru-cevap, beyin fırtınası, canlandırma, anlatım, ders içinde, gösteri, gözleme ağırlık vermişlerdir. Hikâye okuma, masal dinleme, film-çizgi film izleme, pano hazırlama değerler eğitiminde en çok kullanılan araç-gereç ve teknolojik uygulamalarıdır. Bu uygulamaların deneysel olarak yapıldığı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Öğretmenler karşılaşılan sorunların çözümüne öneri olarak aile eğitimleri ve aileyi bilinçlendirme çalışmalarının olması gerektiğini belirtmiştir. Okul-aile-öğretmen iş birliği sağlanması, değerler eğitiminin ayrı bir ders olarak verilmesi öneri olarak değerlendirilmektedir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ YAYIN ETİK KURULU BAŞKANLIĞI kurumdan (2021/06-18) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Abukan, F. (2019). *Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik farkındalık düzeyleri materyal ve okul politikası oluşturulmasına yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Acar Başeğmez, D. ve Er, K. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 12(33), 1-34. <https://doi:10.7827/TurkishStudies.12642>
- Aksoy, E. (2017). *İlkokullarda değerler eğitiminde etkili olan faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Ateş, F. (2014). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri (Isparta ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2020). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Balcı, F. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin "değer" kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Baydır, E. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin 2017 taslak İngilizce öğretim programında yer alan değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Bolay, S. H. (2004). Aşkın değerler buhranı. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan ve M. Zengin (Dü.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (s. 55-69). İstanbul: dem.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün, S. B. Demir, Dü, M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.
- Çelik, Z. E. (2020). *Görsel sanatlar öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Çetin Korkmaz, M. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Durka, G. (2012). Değerleri sanat aracılığıyla öğretmek. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, & M. Zengin (Dü.), *Değerler ve Eğitimi-II Sempozyum Bildirileri* içinde (s. 57-68). İstanbul: dem.

- Eren, E. (2018). *Okul öncesinde değerler eğitiminin program, öğretmen ve aile görüşleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Eryılmaz, M. A. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf hayat bilgisi derslerinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözel, Ü. (2018). *Hayat bilgisi ders öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gürhan, E. (2017). *İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya- Selçuklu örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kara, B. (2017). *İlköğretim okullarında değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karakaya, T. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği sürecinde etik değerlere kritik bir yaklaşım - sorunlar ve çözümler-. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, & M. Zengin (Dü.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (s. 203-214). İstanbul: dem.
- Kaya, M. ve Taşkın, O. (2016). Okulda değerler eğitimi. M. Köylü (Dü.) içinde, *Teoriden pratiğe değerler eğitimi* (s. 131-157). Ankara: Nobel akademik.
- Keskin, Y. (2016). Değerlere genel bir bakış: tanımı, özellikleri, işlevi ve sınıflandırılması. Y. Keskin, & M. Köylü (Dü.) içinde, *Teoriden pratiğe değerler eğitimi* (s. 19-52). Ankara: Nobel Akademik.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18. <http://www.keg.aku.edu.tr/arsiv/c2s2/c2s2m1.pdf> adresinden alındı
- Kurtulmuş, M., Tösten, R. ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281-305.
- Kuzu, K. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalara yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Miles, M.B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An Sourcebook*. Sage Publications, Inc.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *The Journal of Education*, 179(2), 63-80. <https://www.jstor.org/stable/42741723> adresinden alındı
- Öğretici, B. (2011). *İlköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimine yönelik uygulamaların etkililiğinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Özdemir, T., Boydak Özkan, M. ve Akgün, M. (2017). Öğretmen görüşleriyle değerler eğitimi odaklı eğitim denetimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 35-52. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bujer/issue/33864/358732> adresinden alındı
- Sezer, Ş., Karabacak, N., Küçük, M. ve Korkmaz, İ. (2020). School administrators' opinions related to the values that should be gained to classroom teachers through in-service training. *Eurasian Journal of Educational Research*, 86, 175-196. doi:10.14689/ejer.2020.86.9
- Şahin, Ü. (2019). Values and values education as perceived by primary school teacher candidates. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 74-90. doi:10.29329/ijpe.2019.193.6
- Şentürk, G. (2020). *Fen bilimleri dersinde değerler eğitiminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taymur, Z. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma Batman il örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tozlu, N. ve Topsakal, C. (2004). Avrupa Birliğine uyum çerçevesinde değerler eğitimi. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, & M. Zengin (Dü.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (s. 177-202). İstanbul: dem.
- Turan, C. ve Arslan, S. (2016). İlkokul öğrencilerinde evrensel ve insani değerlerin kazandırılma sürecinin, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 5(1), 26-41.
- Turgut Yıldırım, D. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilerde değerler eğitiminin idareci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2018). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uzuner, N. K. (2019). *Değerler eğitiminde kullanılan araç-gereç ve materyallere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yalçın, M. (2019). *Değişen (2017) 5. sınıf sosyal bilgiler müfredatındaki değerler eğitimiyle ilgili öğretmen görüşleri (Sivas örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Yaman, E. (2016). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A. (2019). *Öğretmen ve aile görüşlerine göre okul öncesi dönemde çocukların sahip olduğu değerler ile değerler eğitiminde okul aile işbirliğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Ziebertz, H. G. (2004). Çokkültürlü bir toplumda değerler eğitimi modelleri. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan ve M. Zengin (Dü.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (s. 446-466). İstanbul: Dem.

**İletişim/Correspondence**

Dr. Öğretim Üyesi Sevgi KOÇ  
sevgikoc@yyu.edu.tr

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Van/Türkiye

Asuman ERGÜN

asu.krc6@gmail.com

Bayburt Şehit Oktay Altuntaş İlkokulu, Bayburt/Türkiye

# **Investigation of Theses Published Between 2005-2020 on Teaching the Nature of Science in Turkey**

**Belkiz Caymaz, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0002-3689-040X**

## **Abstract**

*The aim of this study is to analyze the theses on teaching of the nature of science in Turkey and to present these studies as a whole. In the study, in which the document analysis method was used, 124 theses published between 2005-2020 were examined. Theses were analyzed in terms of "the type and year of the thesis, university and province where the study was conducted, the research method (study group, data collection tool, and analysis methods), the distribution of theses according to courses/subject areas, the approaches used in teaching the nature of science and its effects, and suggestions". As a result of the analysis, it was seen that the number of master's theses was high, the publications were mostly made in 2019, and the studies were mostly carried out in certain provinces and universities. It was found that the studies focused on secondary school students and teacher candidates, quantitative research methods were used the most, data were collected mainly through scale/survey/test, and most of them were foreign-sourced, t-test/descriptive statistics/content analysis/descriptive analysis was frequently used as the data analysis method. When the distribution of theses to courses/subject areas were examined, it was determined that some courses/subject areas were focused on, explicit-reflective approach and implicit approach were mostly used in teaching the nature of science, and the results of the studies were not entirely consistent. It was seen that the thesis authors made some suggestions for "Ministry of National Education [MoNE], teachers, Higher Education Institution [HEI], academicians and researchers", and most suggestions were made for researchers and MoNE. As a result of the analysis of the theses, deficiencies or less studied areas in the literature were determined, and suggestions were made in this direction.*

**Keywords:** nature of science, teaching, thesis studies, document analysis



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 755-786  
DOI:10.17679/inuefd.988205

Article Type  
Review Article

Received  
30.08.2021

Accepted  
04.08.2022

## **Suggested Citation**

Caymaz, B. (2022). Investigation of theses on teaching of the nature of science and published between 2005-2020 in Turkey, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 755-786. DOI: 10.17679/inuefd.988205

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Developing the science literacy of students is the main purpose of contemporary science education (Cronje, De Beer, & Ankiewicz, 2015; Khishfe & Lederman, 2006). One of the basic components that will enable the development of science literacy is the nature of science. The necessity and importance of understanding the nature of science have been emphasized in many studies in the literature. Understanding the development of scientific knowledge and the impact of historical, philosophical, and technological context on the development of science enables more active participation in cognitive processes (Stefanidou et al., 2018). In addition, it increases interest in science, encourages more informed decision-making (Alshammari, Alsahou, and Alshemmari, 2020), and activates critical thinking and entrepreneurial spirit (Torres and Vasconcelos, 2015).

There have been many studies on the teaching of the nature of science in Turkey. It will be very time-consuming to examine these studies one by one and compare their results. It is thought that it will be beneficial for both teachers and researchers who will work on this subject to collect and comparatively examine the points, such as which approaches were included in the teaching of the nature of science, the effect of the teaching, how participants' understanding of the nature of science was determined.

### Purpose

The aim of this study is to analyze the theses on teaching of the nature of science in Turkey and to present these studies as a whole. In line with the stated purpose, content analysis was made to the theses published between 2005-2020, and answers were sought for the following questions:

1. What is the type of theses, and how is their distribution according to years?
2. What is the distribution of theses according to universities and provinces?
3. What are the research methods (study group, data collection tools, and analysis methods) used in theses?
4. What is the distribution of theses according to courses/subject areas?
5. What is the distribution of the approaches used in teaching the nature of science and the impact of teaching?
6. What suggestions were made in the theses?

### Method

In the study, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. Theses on the nature of science were scanned in the "HEI National Thesis Center" database. One hundred and twenty four theses, which were published between 2005-2020 and focused on teaching the nature of science, were included in the research. First of all, the thesis review form was created. This form contained six main titles and sub-titles such as type and year of the thesis, university and province where the study was conducted, research method (study group, data collection tool, and analysis methods), distribution of theses according to courses/subject areas, approaches used in teaching the nature of science and its effects,

suggestions. Each of the theses was examined in detail within the framework of these titles, and a form was created for each thesis. Then, each form was subjected to content analysis. The data were reviewed and coded, and themes and sub-themes were created. In the presentation of the themes, tools, such as tables, graphics and maps were used, and statistically only frequency values were included in all of them.

### **Discussion & Conclusion**

Seventy-two of the theses are master's, and 52 of them are doctoral dissertations. The highest number of master's theses were completed in 2019, and doctoral dissertations were completed in 2014. Master's studies on teaching the nature of science have been done in many universities, while doctoral studies have been done in a limited number of universities. When the theses were examined in general, it was seen that the studies were carried out in certain provinces and universities. It was observed that the quantitative research method was mainly used as a research method, and there were a limited number of studies based on qualitative or mixed research methods. In terms of study groups, it was seen that no thesis study focusing on the teaching of the nature of science in preschool was ever done, and a very limited number of studies were conducted at the primary school level and with teachers. Most of the studies were conducted with secondary school students and teacher candidates. It was observed that scales or questionnaires were mostly preferred as data collection tools, and in some studies, interviews were also conducted to obtain more detailed information. Parametric tests and descriptive statistics were mostly used in the analysis of quantitative data, while content analysis and descriptive analysis were frequently used in the analysis of qualitative data.

When the preferred courses/subject areas in the theses were examined, it was seen that all the studies at the primary and secondary school levels were carried out within the scope of the science course, and the studies at the secondary school level focused on the subject areas of physical events and matter and its nature. The highest number of studies at the high school level were conducted in the context of the chemistry course, followed by physics and biology courses. "Nature of science and history of science, science-technology-society courses" were the most preferred courses in university-level studies. Few studies were conducted with teachers. It was seen that the most preferred approach in teaching the nature of science was the explicit-reflective approach, followed by the implicit and historical approach. Compared to the implicit approach, it was concluded that the historical approach and the explicit-reflective approach had a more positive effect on the understanding of the nature of science. The suggestions presented by the thesis authors were examined, and these suggestions were gathered under five themes: "MoNE, teachers, HEI, academics, and researchers". It was found that the suggestions were mostly made for researchers and MoNE.



## **Türkiye’de Bilimin Doğası Öğretimini Konu Alan ve 2005-2020 Yılları Arasında Yayınlanan Tezlerin İncelenmesi**

**Belkız CAYMAZ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-3689-040X**

### **Öz**

*Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de bilimin doğası öğretimini konu alan tez çalışmalarını analiz etmek ve bir bütünlük içinde sunmaktır. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada, 2005-2020 yılları arasında yayınlanmış 124 tez çalışması incelenmiştir. Tezler “tezin türü ve yılı, çalışmanın yapıldığı üniversite ve il, araştırma yöntemi (çalışma grubu, veri toplama aracı ve analiz yöntemleri), tezlerin derslere/konu alanlarına göre dağılımı, bilimin doğası öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve etkisi, öneriler” bakımından analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, yüksek lisans tez çalışmasının sayıca fazla olduğu, en fazla yayının 2019 yılında yapıldığı, çalışmaların bazı illerde ve üniversitelerde yoğunlaştığı görülmüştür. Çalışmaların çoğunlukla ortaokul öğrencileri ve öğretmen adaylarıyla yürütüldüğü, en fazla nicel araştırma yöntemine başvurulduğu, verilerin en çok ölçek/anket/test yoluyla toplandığı ve bunların çoğunun yabancı kaynaklı olduğu, veri analiz yöntemi olarak t testi/betimsel istatistik/içerik analizi/betimsel analizin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Tezlerin derslere/konu alanlarına dağılımı incelendiğinde bazı derslere/konu alanlarına yönelik daha fazla sayıda çalışmanın yapıldığı, bilimin doğası öğretiminde en çok doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın kullanıldığı, bunu dolaylı ve tarihsel yaklaşımın takip ettiği, bilimin doğası anlayışı kazandırma/geliştirme üzerindeki etkileri bakımından çalışma sonuçlarının tam bir tutarlılık göstermediği tespit edilmiştir. Tez yazarlarının “Milli Eğitim Bakanlığına [MEB], öğretmenlere, Yüksek Öğretim Kurumuna [YÖK], akademisyenlere ve araştırmacılara” yönelik birtakım önerilerde bulunduğu, en çok önerinin araştırmacılara ve MEB’e yönelik olarak yapıldığı görülmüştür. Tez çalışmalarının analizi sonucunda, alanyazında görülen eksiklikler ya da az çalışılan alanlar tespit edilerek bu yönde öneriler sunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** bilimin doğası, öğretim, tez çalışmaları, doküman analizi



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 755-786  
DOI:10.17679/inuefd.988205

Makale Türü  
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi  
30.08.2021

Kabul Tarihi  
04.08.2022

### **Önerilen Atıf**

Caymaz, B. (2022). Türkiye’de bilimin doğası öğretimini konu alan ve 2005-2020 yılları arasında yayınlanan tezlerin incelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 755-786. DOI: 10.17679/inuefd.988205

### **Türkiye’de Bilimin Doğası Öğretimini Konu Alan ve 2005-2020 Yılları Arasında Yayınlanan Tezlerin İncelenmesi**

Öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetişmesi, çağdaş fen eğitiminin temel amacıdır (Cronje, De Beer ve Ankiewicz, 2015; Khishfe ve Lederman, 2006). Fen okuryazarlığı, genel olarak fenle ilgili temel kavramları, ilkeleri, teorileri ve süreçleri anlamayı, fen-teknoloji-toplum arasındaki karmaşık ilişkilerin farkında olmayı gerektirir (Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998). Bilim ve teknolojiden güçlü bir şekilde etkilenen günümüz toplumunda, öğrencilerin çevrelerinde olup bitenleri anlayabilmeleri, bilimsel, kişisel ve sosyal konularda bilinçli kararlar verebilmeleri noktasında fen okuryazarlığı kritik bir öneme sahiptir (Smith, Loughran, Berry ve Dimitrakopoulos, 2012). Fen okuryazarlığının gelişimini sağlayacak temel bileşenlerden birisi *bilimin doğası*dır. Bilimin doğası, genel olarak bilimin epistemolojisine, bir bilme yolu olarak bilim, bilimsel bilgi ve onun gelişimine ilişkin değer ve inançlara atıfta bulunur (Lederman, 1992). Başka bir tanıma göre ise bilimin doğası, bilim tarihi, sosyolojisi ve felsefesini içeren çeşitli sosyal bilim çalışmalarının harmanlandığı karışık ve yaratıcı bir alandır (McComas, Clough ve Almazroa, 1998). Alanyazında bilimin doğasının tanımı üzerinde fikir birliği sağlanamamış olsada, fen okuryazarlığının gelişiminde temel bir rol oynadığı herkes tarafından kabul görmektedir (Khishfe ve Lederman, 2006). Bu bağlamda, öğrencilerin bilimin doğası hakkında bilinçli görüşler geliştirmelerine yardımcı olmak fen eğitimi için temel bir hedef haline gelmiş (Stefanidou, Skordoulis ve Kechagias, 2018), bu hedef fen eğitimiyle ilgili büyük reform hareketlerinde açıkça vurgulanmıştır (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1989, 1993; National Research Council [NRC], 1996). Ayrıca, fen öğrenimi ve öğretimiyle ilgilenen herkesin bilimin doğası hakkında bazı ortak ve bilinçli görüşlere sahip olması gerektiği belirtilmiştir (National Science Teachers Association [NSTA], 2000). Bu ortak görüşlerden bazıları; bilimsel bilginin değişebilir (değişime açık), gözlem ve deneysel kanıtlara dayalı, öznel (bilim insanının subjektifliği), teori ve kanunlar, hayal gücü ve yaratıcılık içermesi, sosyal ve kültürel yapıya bağlı olmasıdır (Lederman, 1999, 2007; McComas vd., 1998).

Bilimin doğasının anlaşılması, bilimsel görüş kazanılması ve ilgili bilişsel süreçlere aktif katılımı sağlaması (Stefanidou vd., 2018), bilime olan ilgiyi arttırması, daha bilinçli karar vermeyi teşvik etmesi (Alshammari, Alsahou ve Alshemmari, 2020), eleştirel düşünmeyi ve girişimcilik ruhunu harekete geçirmesi (Torres ve Vasconcelos, 2015) bakımından gerekli ve önemlidir. Bu bağlamda, fen eğitiminin temel hedeflerinden birisi de öğrencilere bilimin doğası anlayışını kazandırmaktır (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz, 2002). Bu noktada fen bilimleri öğretmenleri kritik rol oynamaktadır. Yurt içi ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalar, fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin yeterli anlayışa sahip olmadıklarını göstermektedir. Örneğin, Lederman (1992), öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini araştıran çalışmaları incelemiş, öğretmenlerin bu konuda genellikle yeterli görüşe sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Brickhouse (1990), fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin inançlarının sınıf uygulamalarına etkisini araştırmıştır. Bu kapsamda, üç fen bilimleri öğretmeniyle görüşmüş, bilimin doğası hakkındaki düşünceleriyle fen öğretimindeki eylemleri arasında bağlantı kurmak için her bir öğretmenin dersini en az 35 saat gözlemlemiştir. Öğretmenlerin, bilimsel teori ve yasaların doğası, bilimsel süreçler ve bilimsel bilginin değişimi hakkındaki görüşlerinde farklılık olduğu ve de bilimin doğası hakkındaki inançlarının sınıf içi uygulamalarını etkilediği belirlenmiştir. Alshammari vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, Kuveyt’teki fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası ve boyutları hakkında yeterli görüşe sahip olmadıkları görülmüştür. Aslan ve Taşar (2013), fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin

doğası hakkındaki görüşlerini ve bu görüşlerin onların sınıf içi uygulamalarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilimin doğasının birçok boyutu hakkında yetersiz görüşlere sahip oldukları; fakat bu görüşlerinin sınıf uygulamalarına doğrudan etki etmediği görülmüştür. Mıhladız ve Doğan (2014), fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini, bilgi düzeylerini, bilimin doğasının öğretimi ve bilimin doğasının fen öğretimindeki yeri hakkındaki düşüncelerini araştırmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun deneysellik boyutuna ilişkin yeterli görüşe, bilimsel yasa ve teoriler hakkında yetersiz görüşe, gözlem ve çıkarım boyutuna ilişkin ise değişken görüşe sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, çoğu öğretmen fen öğretiminde bilimin doğasının önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamakla birlikte bu konudaki bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Aydemir, Kazanç ve Karakaya-Cirit (2016) ile Bayır (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da, fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasının birçok alt boyutuna ilişkin yeterli görüşe sahip olmadıkları belirlenmiştir. Alanyazındaki çalışmalardan elde edilen bulgular ışığında, fen öğretmenlerinin çağdaş bilim anlayışı ve bu anlayışın sınıf ortamına yansıtılması konusunda eksikliklerinin olduğu ve bu bakımdan rehberliğe ihtiyaç duydukları söylenebilir (Ayvacı ve Muradoğlu, 2021; Ayyılmaz-Çelik, 2019; Mesci ve Cobern, 2020; Shallow ve Tadese, 2021).

Fen okuryazarı bireylerden oluşan toplum hedefine ulaşmak için, bilimin doğası ve öğretimi ile ilgili yaklaşımların gözden geçirilmesi ve bu konuda köklü değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Alanyazında bilimin doğası öğretimine yönelik “dolaylı, tarihsel ve doğrudan-yansıtıcı” olmak üzere üç farklı yaklaşımın uygulandığı görülmektedir. *Dolaylı yaklaşım*, öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını geliştirmek için bilimsel süreç becerilerine veya araştırma sorgulamaya dayalı etkinliklerin kullanıldığı bir yaklaşım türüdür. Bilimin doğası anlayışının kazandırılması bilişsel bir hedef olarak değil, duyuşsal öğrenme ürünü olarak kabul edilir. Öğrenme ortamında bilimin doğası ve özelliklerine açıkça yer verilmez. Öğrenciler fenle ilgili etkinliklere katıldığında, öğrenmenin yan ürünü olarak bilimin doğası anlayışlarının gelişeceği varsayılır (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002). *Tarihsel yaklaşım*, bilim tarihinin fen öğretimine dahil edilmesinin öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerini geliştireceği anlayışına dayanır. Öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını geliştirmek için geçmişten günümüze bilim insanlarının konuyla ilgili yaptıkları çalışmalara, bilimsel bilginin değişimine ve gelişimine, bilim insanlarının çalışmaları ile yaşadıkları toplumun ve kültürün etkileşimine yer verilir (Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002; Khishfe ve Lederman, 2006). *Doğrudan-yansıtıcı yaklaşım*, bilimin doğası anlayışını kazandırmayı bilişsel bir hedef olarak görür. Belli bir plan dahilinde bu anlayışın kazandırılması ve bilimin doğası unsurlarının açıkça tartışılması gerektiğini savunur (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002). Bu yaklaşımda bilimin doğasının unsurları, fen içeriğinden bağımsız olarak veya fen içeriğiyle ilişkilendirilmiş olarak öğretilebilir (Khishfe ve Lederman, 2006). Farklı yaklaşımların olması, bilimin doğası öğretiminde hangisinin daha etkili sonuçlar verdiği sorusunu akla getirmektedir. Türkiye’de bilimin doğası öğretimiyle ilgili çok sayıda çalışmanın yapıldığı, çalışmaların sonuçlarında benzerlikler ya da farklılıklar olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmaların tek tek incelenmesi ve sonuçlarının karşılaştırılması oldukça zor ve zaman alıcıdır. Çalışmalarda bilimin doğası öğretiminde hangi yaklaşımlara yer verildiği, yapılan öğretimin etkisi, katılımcıların bilimin doğası anlayışlarının nasıl tespit edildiği gibi noktaların tek çalışmada toplanmasının ve karşılaştırmalı olarak incelenmesinin hem öğretmenler hem de bu konuda çalışacak araştırmacılar için yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bilimin doğası öğretimi konu alan tez çalışmalarının incelenmesinin gerekli ve yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın

amacı, Türkiye’de bilimin doğası öğretimini konu alan tez çalışmalarını analiz etmek ve bir bütünlük içinde sunmaktır. Belirtilen amaç doğrultusunda konuyla ilgili 2005-2020 yılları arasında yapılan tez çalışmaları incelenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yapılan tez çalışmalarının türü nedir ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Tezlerin üniversitelere ve illere göre dağılımı nasıldır?
3. Tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri (çalışma grubu, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri) nelerdir?
4. Tezlerin derslere/konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?
5. Bilimin doğası öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve öğretimin etkisi nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Tezlerde hangi önerilerde bulunulmuştur?

### **Araştırmanın Önemi**

Bilimin doğası, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de oldukça popüler bir çalışma alanı olduğundan bu konuyla ilgili yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmaların analiz edilerek tek bir kaynaktan toplanması, çalışmalardaki ortak ya da farklı yönlerin açığa çıkarılmasının yanı sıra, çalışmaların genel eğilimi hakkında bilgi vermesi, konu alanı hakkında bütüncül bir bakış açısı sağlaması bakımından oldukça yarar sağlamaktadır. Ayrıca, benzer çalışmaların tekrar edilmesinin önüne geçmekte, alanyazında var olan eksikliklerin fark edilmesine olanak tanımaktadır. Ulusal alanyazında, bilimin doğasıyla ilgili çalışmaların çeşitli ölçütlere göre analizinin yapıldığı beş çalışmaya rastlanmıştır. İnce ve Özgelen (2015), bilimin doğası alanında 2004-2014 yılları arasında yapılmış ve SSCI/SCI dergilerde yayınlanmış 127 makaleyi içerik analizinden geçirmiştir. Makaleler, “yayın yılı, yaklaşım, desen, örneklem ve veri toplama araçları” olmak üzere beş farklı değişkene göre analiz edilmiştir. Erdaş, Doğan ve İrez (2016), Türkiye’de 1998-2012 yılları arasında bilimin doğası ile ilgili yapılan makaleleri ve tezleri analiz etmiştir. Toplamda 134 çalışma, “araştırma konusu, örneklem, araştırma metodu, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve sonuçlar” bakımından incelenmiştir. Ayvaci ve Akdemir (2017), bilimin doğası alanında 2013-2015 yılları arasında Türkiye’de yapılmış 36 tez çalışmasını “araştırma yılı ve türü, amacı, araştırma yaklaşımı, araştırma modeli, örneklem, veri toplama araçları, sonuçlar ve öneriler” olmak üzere sekiz tema altında analiz etmiştir. Ocak ve Yeter (2018), 2006-2016 yılları arasında yayınlanmış 77 tez ve 59 makaleyi “yayın yılı, yöntem, desen/model, örneklem, veri toplama aracı, çalışma türü ve yayımlandığı dil” değişkenleri açısından analiz etmiştir. Taşkın (2021) ise, bilimin doğası konusunun öğretime odaklanan 2002-2020 yılları arasında yapılmış ve ULAKBİM’de taranan dergilerde yayınlanmış 112 makaleyi incelemiştir. İncelenen makaleler “yayın yılı, örneklem, konu dağılımı, araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri” olmak üzere altı kategoride analiz edilmiştir. Ulusal alanyazın tarandığında, Türkiye’de bilimin doğası öğretime odaklanan tez çalışmalarının analizini yapan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, 2005-2020 yılları arasında yapılmış ve bilimin doğası öğretimini konu alan tez çalışmaları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Mevcut çalışma, sadece bilimin doğası öğretime odaklanan tez çalışmalarını içermesi bakımından diğer analiz çalışmalarından ayrılmaktadır. Ayrıca, diğer analizlerden farklı olarak çalışmaların üniversitelere ve illere göre dağılımı, çalışmalarda kullanılan öğretimsel yaklaşımlar ve etkileri, katılımcıların bilimin doğası anlayışının tespiti için kullanılan

ölçek/anket/testin kaynağı ve tezlerde sunulan öneriler de analiz edilmiştir. Bu bakımdan çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılığı**

Araştırmaya sadece bilimin doğası öğretimini konu alan tezler dahil edilmiştir. Bilimin doğasıyla ilgili yürütülen diğer tez çalışmaları ya da bu konudaki makaleler araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma kapsamına alınan tezler incelendiğinde, bazılarının sadece bilimin doğası öğretimine odaklandığı, bazılarının ise belli bir fen içeriğinin öğretiminin yanında bilimin doğası öğretimine ya da fen içeriğiyle ilişkilendirilmiş bilimin doğası öğretimine odaklandığı görülmüştür. Söz konusu çalışmalarda, yapılan öğretimin bilimin doğası anlayışı kazandırma/geliştirmedeki etkisinin yanında, akademik başarı, derse yönelik tutum gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Mevcut çalışmanın odak noktası bilimin doğası olduğundan, tez çalışmaları incelenirken sadece bilimin doğasıyla ilgili olan veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve bu konuda ulaşılan temel sonuçlar/sunulan öneriler dikkatlice incelenmiş ve analiz edilmiştir. Akademik başarı, tutum vb. değişkenlere ait veriler araştırmaya dahil edilmemiştir.

### **Yöntem**

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılan konu ile ilgili dokümanların bilimsel esaslara uygun olarak incelenmesi esasına dayanır. Basılı veya elektronik materyallerin içeriği, titizlikle ve sistematik olarak analiz edilir (Kıral, 2020). Bu çalışmada, 2005-2020 yılları arasında yapılmış ve bilimin doğasının öğretimini konu alan tez çalışmaları sistematik bir şekilde incelenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Bilimin doğasıyla ilgili 2005-2020 yılları arasında yapılmış tez çalışmaları YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında taranmıştır. Tez adı ve özet bölümlerine “bilimin doğası” ifadesi yazılarak tarama yapılmış, böylece hem başlığında hem de içeriğinde bu konuya yer veren tezlere ulaşılmıştır. Tarama sonucunda eğitim-öğretim alanında yapılmış 195 teze ulaşılmıştır. Bunlardan 45’i betimsel nitelikte olup katılımcıların bilimin doğasına ilişkin görüşlerini/anlama düzeylerini, 11’i katılımcıların bilimin doğası hakkındaki bilgi seviyelerini/yapılarını, 7’si ders kitaplarında bilimin doğası ve unsurlarına yer verilme durumunu, 2’si ölçek geliştirmeyi, 6’sı katılımcıların bilimin doğası görüşleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalardır. Mevcut çalışmanın odak noktası bilimin doğası öğretimini içeren çalışmalar olduğundan, söz konusu 71 çalışma araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya dahil edilen tezler için şu ölçütler dikkate alınmıştır:

- İncelenen tezlerin 2005-2020 yılları arasında yayınlanmış olması
- YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilebilir olması
- Öğretimsel içerikli bir çalışma olması,
- Bilimin doğasını araştırma değişkeni olarak içermesi

Bu ölçütler dikkate alınarak 124 tez çalışması inceleme kapsamına alınmıştır.

### Verilerin Analizi

İlk olarak araştırmacı tarafından tez inceleme formu oluşturulmuştur. Bu form “tezin türü ve yılı, çalışmanın yapıldığı üniversite ve il, araştırma yöntemi (çalışma grubu, veri toplama aracı ve analiz yöntemleri), tezlerin derslere/konu alanlarına göre dağılımı, bilimin doğası öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve etkisi, öneriler” olmak üzere altı ana başlık ve alt başlıklar içermektedir. Tezlerin her biri bu başlıklar çerçevesinde çok kapsamlı şekilde incelenmiş, bilgisayar ortamında her bir tez için form hazırlanarak veri havuzu oluşturulmuştur. Ardından her bir formdaki veriler “kodlama, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması” şeklinde dört evrede içerik analizinden geçirilmiştir (Çepni, 2012). Veriler, tekrar tekrar gözden geçirilerek kodlanmış ve belirlenen temalar ışığında alt temalar oluşturulmuştur. Temaların sunumunda tablo, grafik, harita gibi araçlardan yararlanılmış olup hepsinde istatistiksel olarak sadece frekans değerlerine yer verilmiştir.

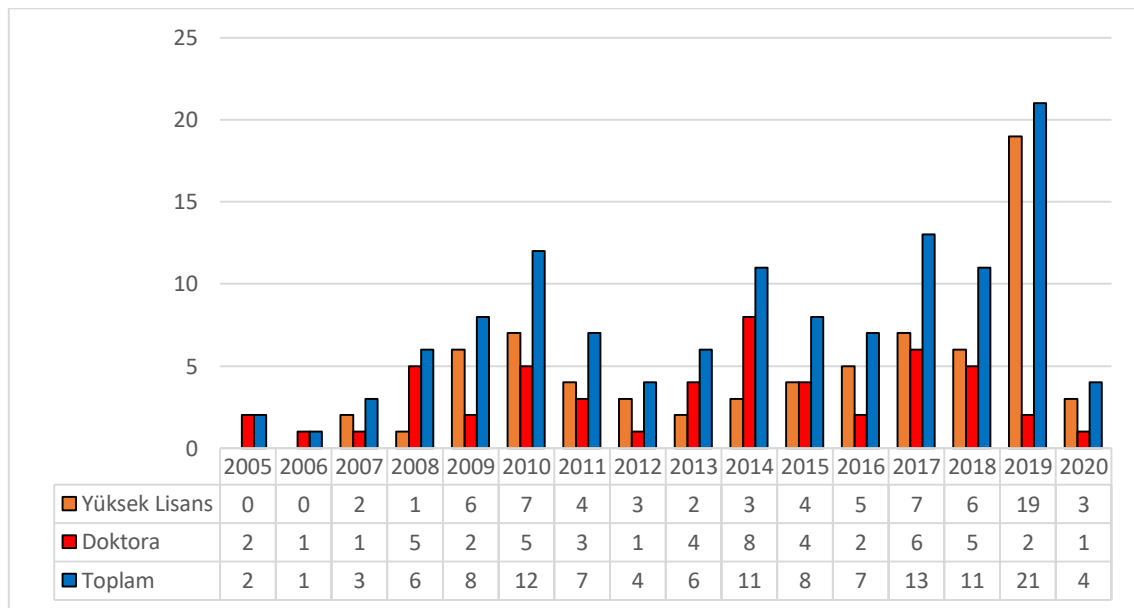
### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma kapsamındaki tezler ile tez inceleme formunun bir örneği, bilimin doğası konusunda doktora yapmış bir uzmana bilgisayar ortamında verilmiştir. Uzmanın, bu tezlerin 12 tanesini (yaklaşık %10'u) rastgele seçmesi, her biri için bilgisayar ortamında tez inceleme formunu doldurması ve analiz etmesi istenmiştir. Ayrıca, tezlerin farklı yıllardan ve farklı türlerden (yüksek lisans/doktora) seçimine dikkat edilmesi istenmiştir. Araştırmacı ve konu uzmanı tarafından bağımsız şekilde yapılan kodlamalar karşılaştırılmış, güvenilirlik yüzdesi 92 bulunmuştur. Güvenirlik yüzdesinin 80 ve üzeri bir değer çıkması, farklı kodlayıcılar tarafından yapılan değerlendirmenin güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan farklı kodlamalar üzerinde görüşülmüş, fikir birliğine varılmıştır.

### Bulgular

#### Tez Çalışmalarının Türü ve Yıllara Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin 72 tanesi (%58,1) yüksek lisans, 52 tanesi (%41,9) doktora tezidir. Tez çalışmalarının yayın türüne ve yıllara göre dağılımı Grafik 1’de verilmiştir.



**Grafik 1.** Tez çalışmalarının türü ve yıllara göre dağılımı

Grafik 1'e göre, en fazla sayıda yüksek lisans tezi 2019 yılında (f=19) tamamlanmışken, 2005 ve 2006 yıllarında konuyla ilgili hiçbir çalışma bulunmamaktadır. Doktora tezlerinin dağılımı incelendiğinde, en fazla çalışmanın 2014 yılında (f=8) tamamlandığı görülmektedir. Tezlerin tamamı dikkate alındığında en az sayıda tezin 2006 yılında (f=1), en fazla sayıda tezin ise 2019 yılında (f=21) yapıldığı tespit edilmiştir. Bazı yıllarda tez sayısında artış olmasıyla birlikte, bu artışın sürekli olmaması dikkat çekmektedir.

### Tezlerin Üniversitelere ve İllere Göre Dağılımı

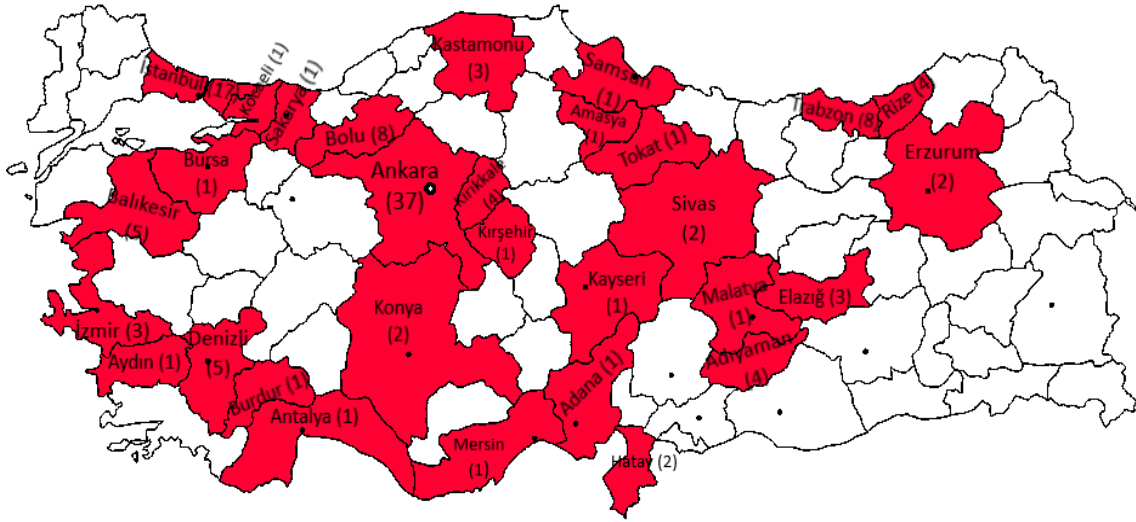
Çalışma kapsamında incelenen tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

#### *Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversite Adı	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)	Toplam
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	7	1	8
Adıyaman Üniversitesi	3	1	4
Adnan Menderes Üniversitesi	1	-	1
Ahi Evran Üniversitesi	1	-	1
Alaaddin Keykubat Üniversitesi	1	-	1
Amasya Üniversitesi	1	-	1
Atatürk Üniversitesi	-	2	2
Balıkesir Üniversitesi	5	-	5
Boğaziçi Üniversitesi	1	-	1
Cumhuriyet Üniversitesi	2	-	2
Çukurova Üniversitesi	1	-	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	-	2	2
Ege Üniversitesi	1	-	1
Erciyes Üniversitesi	-	1	1
Fırat Üniversitesi	1	2	3
Gazi Üniversitesi	8	13	21
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	-	1
Hacettepe Üniversitesi	3	4	7
İnönü Üniversitesi	1	-	1
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	5	7
Kastamonu Üniversitesi	1	2	3
Kırıkkale Üniversitesi	4	-	4
Kocaeli Üniversitesi	1	-	1
Marmara Üniversitesi	7	6	13
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	-	1
Mersin Üniversitesi	1	-	1
Mustafa Kemal Üniversitesi	2	-	2
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	-	2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	-	1
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	8	9
Pamukkale Üniversitesi	2	3	5
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	4	-	4
Sakarya Üniversitesi	2	-	2
Trabzon Üniversitesi	-	1	1
Uludağ Üniversitesi	1	-	1
Yıldız Teknik Üniversitesi	2	1	3
<b>Toplam</b>	<b>72</b>	<b>52</b>	<b>124</b>

Tablo 1'e göre, bilimin doğası konusunda yüksek lisans çalışmasının en fazla sayıda yapıldığı üniversiteler Abant İzzet Baysal Üniversitesi (f=7) ve Gazi Üniversitesi'dir (f=8). Doktora tez çalışmasının en fazla sayıda yapıldığı üniversite Gazi Üniversitesi'dir (f=13). Tez çalışmalarının tamamı dikkate alındığında, en fazla çalışmanın Gazi Üniversitesi'nde (f=21) ve Marmara Üniversitesi'nde (f=13) yapıldığı görülmektedir. Tabloda yer alan üniversitelerin bazılarında yüksek lisans çalışmasının, çoğunda ise doktora çalışmasının hiç yapılmamış olması dikkat çekmektedir. İncelenen çalışmaların Türkiye'de illere göre dağılımı tez sayılarıyla birlikte Harita 1'de verilmiştir.

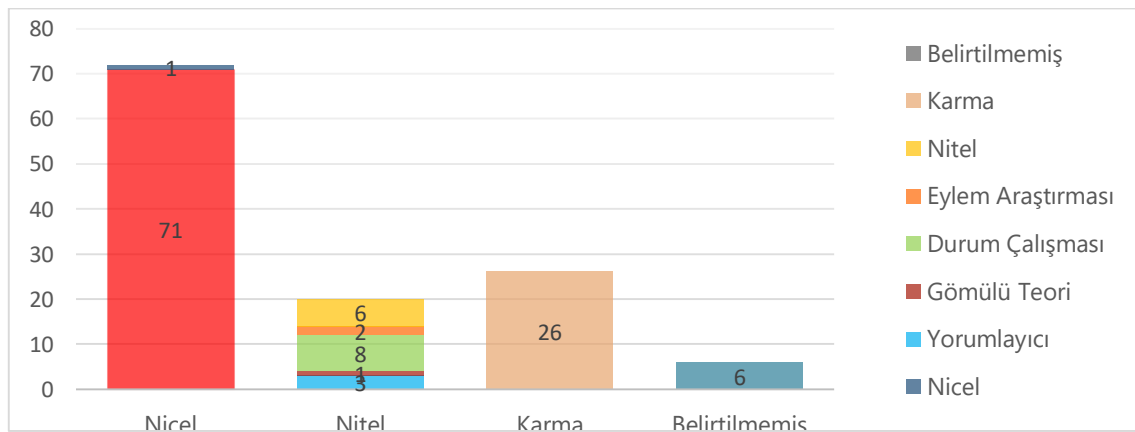


**Harita 1.** Tezlerin illere göre dağılımı

Harita 1'e göre, bilimin doğasının öğretimini konu alan tez çalışmalarının Türkiye genelinde sınırlı illerde yapıldığı, çalışmaların Ankara (f=37) ve İstanbul (f=17) illerinde çok daha fazla olduğu, bu illeri Trabzon (f=8), Bolu (f=8), Denizli (5), Balıkesir (5), Kırıkkale (f=4), Adıyaman (f=4), Rize (f=4) illerinin takip ettiği, haritada boyanan diğer illerde ise çok daha az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Genele bakıldığında, çalışmaların belli bölgelerde yoğunlaştığı, belli bölgelerde ise hiç yapılmadığı dikkat çekmektedir.

### Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri

İncelenen tez çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı Grafik 2'de sunulmuştur.



**Grafik 2.** Araştırma yöntemleri



Grafik 2 incelendiğinde, tez çalışmalarının büyük bir kısmının nicel (f=72), bir kısmının nitel (f=20), bir kısmının ise karma yöntem (f=26) kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bir çalışma dışında nicel araştırma yönteminin kullanıldığı tüm çalışmalarda deneysel yöneme başvurulduğu, söz konusu çalışmaların büyük bir kısmının *ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desene* göre (f=58), bir kısmının ise *ön-test son-test tek gruplu deneysel desene göre* (f=13) yürütüldüğü belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemleri içerisinde yorumlayıcı (f=3), gömülü teori (f=1), durum çalışması (f=8) ve eylem araştırması (2) tercih edilirken, bazı çalışmalarda (f=6) ise nitel araştırmanın türü belirtilmemiştir. Ayrıca, bazı tez çalışmalarında araştırma yönteminin açıkça belirtilmediği de (f=6) tespit edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Tez çalışmalarında tercih edilen çalışma gruplarına ait bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

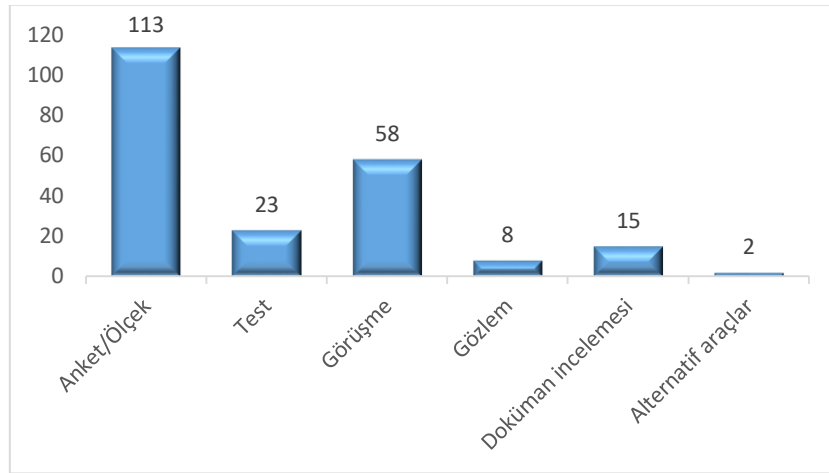
#### Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

		Sınıf Seviyesi	f	Toplam
İlkokul		3. sınıf	1	3
		4. sınıf	2	
Ortaokul		5. sınıf	9	61
		6. sınıf	12	
		7. sınıf	20	
		8. sınıf	13	
		Karma	7	
Lise		9. sınıf	5	16
		10. sınıf	5	
		11. sınıf	5	
		12. sınıf	1	
Öğretmen Adayları	Fen Bilgisi	1. sınıf	3	39
		2. sınıf	1	
		3. sınıf	16	
		4. sınıf	5	
		Karma	3	
	Sınıf	2. sınıf	1	
		3. sınıf	5	
	Biyoloji	1. sınıf	1	
		2. sınıf	1	
	Kimya	Son sınıf	3	
Öğretmenler	Fen Bilimleri		2	2
Karma	Öğretmen adayı ve öğrenci		3	3
Toplam				124

Tablo 2 incelendiğinde, 3 çalışmanın ilkökul, 61 çalışmanın ortaokul, 16 çalışmanın lise öğrencileriyle, 39 çalışmanın öğretmen adaylarıyla, 2 çalışmanın öğretmenlerle ve 3 çalışmanın ise öğretmen adayları ve öğrencilerden oluşan karma gruplarla yürütüldüğü görülmektedir. Bu durumda çalışmalarda en fazla tercih edilen grubun ortaokul öğrencileri olduğu, bunu öğretmen adaylarının takip ettiği söylenebilir. İlkokul öğrencileriyle ve öğretmenlerle yürütülen çalışmaların sayıca azlığı dikkat çekmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmanın odak noktası bilimin doğası olduğundan, tezlerde sadece bilimin doğasına yönelik olan veri toplama araçları incelemeye alınmıştır. Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ait bilgiler Grafik 3'te verilmiştir.



**Grafik 3.** Veri toplama araçları

İncelenen tezlerin çoğunda birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı belirlenmiştir. Grafik 3'e göre, *ölçek/anket* (açık uçlu (f=78), likert (f=34), likert ve açık uçlu bir arada (f=1)) en çok tercih edilen veri toplama aracıdır. Çoğu çalışmada konuyla ilgili daha detaylı bilgi edinmek için, anket/ölçek kullanımının yanında *görüşme* (f=58) yoluyla veri toplandığı da görülmüştür. Bazı çalışmalarda ise *çoktan seçmeli testler* (f=23), *gözlem* (f=8), *doküman incelemesi* (yansıtıcı yazılar (f=11), ders notları (f=3), çalışma yapıları (f=1)) ve *alternatif araçlar* (kavram haritası (f=1), kavram karikatürü (f=1)) gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Tez çalışmaları detaylı şekilde incelendiğinde, katılımcıların bilimin doğasına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik çeşitli ölçeklerin/anketlerin/testlerin kullanıldığı, bunlardan bazılarının kaynağının yerli bazılarının ise yabancı (yurt dışı) olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu veri toplama araçlarının tez çalışmalarındaki kullanım sıklığı (f) ile diğer özellikleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Tezlerde Kullanılan Bilimin Doğası Ölçeği/Anketi/Testine İlişkin Bilgiler*

	Ölçek/Anket/Test adı	Kim(ler) tarafından, hangi yıl geliştirildi?	Soru tarzı	f	Toplam
Yabancı	Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeği (Nature of Scientific Knowledge Scale- NSKS)	Rubba ve Anderson (1978)	Likert	8	91
	Bilim-Teknoloji-Toplum Üzerine Görüşler Ölçeği (Views on Science-Technology- Society- VOSTS)	Aikenhead, Ryan ve Fleming (1989)	Çoktan seçmeli	14	
	Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (Views of Nature of Science- VNOS-B)	Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman (1998)	Açık uçlu	3	
	Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (Views of Nature of Science- VNOS-C)	Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz (2002)	Açık uçlu	42	
	Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (Views of Nature of Science- VNOS-D)	Lederman ve Khishfe, (2002)	Açık uçlu	9	
	Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (Views of Nature of Science- VNOS-E)	Lederman ve Ko (2004)	Açık uçlu	8	

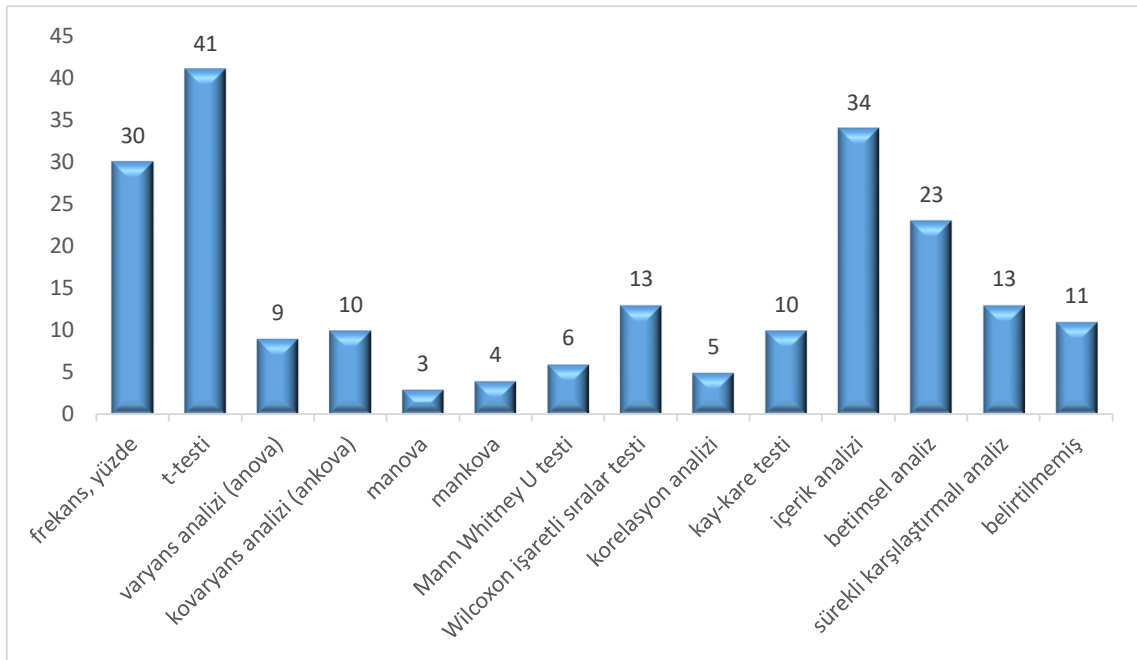
	Bilimin Doğası Anketi (Nature of Science-NOS Questionnaire)	Khishfe ve Abd-El-Khalick (2002)	Açık uçlu	2	
	Bilimsel Bilginin Epistemolojisi (Perspectives on Scientific Epistemology- POSE)	Abd-El-Khalick (2002)	Açık uçlu	1	
	Argümantasyon Açısından Bilimin Doğası Testi (Nature of Science As Arqumentation Questionnaire-NSAAQ)	Sampson ve Clark (2006)	Likert	3	
	Bilimin Doğasına İlişkin Okuryazarlık Testi (Nature of Science Literacy Test-NSLT)	Wenning (2006)	Çoktan seçmeli	1	
	Bilimsel Bilgi Anketi	Küçük (2006)	Likert	7	
	İlköğretim Düzeyi İçin Bilimin Doğası Ölçeği	Çelikdemir (2006)*	Çoktan seçmeli	2	
	Bilimin Doğasını Anlama Ölçeği	Can (2008)*	Likert	3	
	Bilimin Doğası Ölçeği	Muşlu (2008)*	Açık uçlu	2	
	Bilimin Doğasını Değerlendirme Ölçeği	Muşlu (2008)	Çoktan seçmeli	3	
	Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüş Ölçeği	Ünal-Çoban ve Ergin (2008)	Likert	4	
	Bilimin Doğası Anketi	Yücel (2009)*	Likert ve açık uçlu	1	
	Bilimin Doğasını Anlama Ölçeği	Taşkın-Can ve Şahin-Pekmez (2008)*	Likert	1	
Yerli	Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi	Çil (2010)*	Açık uçlu	8	45
	Bilimin Doğası Anketi	Hacıeminoğlu (2010)	Likert	2	
	Bilimsel Bilgiyi Anlama Ölçeği	Akşan (2011)*	Açık uçlu	1	
	Bilimsel Bilgi Anketi	Akşan (2011)	Likert	1	
	Bilimin Doğası Hakkında Görüş Formu	Önen (2011)	Çoktan seçmeli	1	
	Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği	Özcan (2011)*	Likert	4	
	Bilimin Doğası Görüşleri Testi (BİLTEST)	Yalaki, İrez, Doğan ve Çakmakçı (2014)	Çoktan seçmeli	2	
	Bilimin Doğası Anketi	Kaya, Erduran, Akgün ve Aksöz (2017)	Likert	1	
	Bilimle İlgili Görüşler Anketi	Aksoy (2018)	Açık uçlu	1	
	Bilimin Doğasına Yönelik Pedagojik Alan Bilgisi Anketi	Taşdere (2018)	Açık uçlu	1	

\*Tez yazarı, ölçeğin alanyazında var olan ölçeklerden esinlenerek ya da farklı ölçeklerden alınan bazı soruların birleştirilip düzenlenerek geliştirildiğini belirtmiştir.

Tablo 3'e göre, tez çalışmalarında bilimin doğasıyla ilgili yabancı kaynaklı 10 farklı veri toplama aracının, yerli olarak da 18 farklı veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Kaynağı Türkçe olan (yerli) araçlar incelendiğinde, 8'inin (\*) alanyazında var olan farklı ölçeklerin uyarlaması olduğu tespit edilmiştir. Tez çalışmalarında çoğunlukla yabancı kaynaklardan alınıp Türkçeye çevrilen veri toplama araçlarının (f=91) kullanıldığı, bunlar içerisinde en çok VNOS-C (f=42) ile VOSTS (f=14) araçlarının tercih edildiği belirlenmiştir.

### Veri Analiz Yöntemleri

Tezlerde yararlanılan veri analiz yöntemlerinin tamamı inceleme kapsamına alınmamıştır. Sadece bilimin doğasıyla ilgili verilerin analizinde kullanılan yöntemler incelenmiştir. Bilimin doğasına yönelik verilerin analizinde kullanılan yöntemler Grafik 4'te verilmiştir.



**Grafik 4.** Veri analiz yöntemleri

Grafik 4'e göre, çalışmalardan elde edilen nicel verilerin analizinde çoğunlukla parametrik testlere başvurulduğu, bunlar içerisinde en fazla t-testinin (f=41) kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi (f=6) ve Wilcoxon işaretli sıralar testi (13) gibi nonparametrik testler ise daha az sayıda kullanılmıştır. Bazı tez çalışmalarında frekans/yüzde gibi betimsel istatistik yöntemlerinden (f=30) sıklıkla yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde en çok içerik analizi (f=34) ve betimsel analiz (f=23) yöntemleri tercih edilirken, bazı çalışmalarda ise verilerin analiz yöntemi belirtilmemiştir (f=11).

#### Tezlerin Derslere/ Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Tez çalışmalarında hangi derslerin/konu alanlarının tercih edildiği ve bunların çalışma gruplarına göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

#### Tezlerin Derslere/Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Seviyesi	Dersin Adı	Konu Alanı	f	Toplam
İlkokul	Fen Bilimleri	Fiziksel Olaylar	1	3
		Karma*	1	
		Belirtilmemiş**	1	
Ortaokul	Fen Bilimleri	Dünya ve Evren	2	61
		Canlılar ve Yaşam	8	
		Fiziksel Olaylar	22	
		Madde ve Doğası	11	
		Karma*	5	
		Okul dışı öğrenme	2	
		Belirtilmemiş**	11	
Lise	Fizik	Kütle çekim	1	16
		Eğik atış	1	
	Kimya	Manyetizma	2	
		Gazlar	1	
		Asit-baz	2	

	Çözeltiler	1	
	Maddenin tanecikli yapısı	1	
	Kimyasal denge	1	
	Kimya bilimi	1	
	Belirtilmemiş**	1	
	Hücre	1	
Biyoloji	Canlılarda enerji dönüşümleri	1	
	Üreme	1	
	Belirtilmemiş**	1	
	Fen-teknoloji-toplum	5	
	Okul deneyimi/Öğretmenlik uygulaması	2	
	Bilimin doğası ve bilim tarihi	10	
	Özel öğretim yöntemleri I	2	
	Fen öğretimi I-II	2	
	Fen öğretimi laboratuvar uygulamaları I-II	3	
	Genel biyoloji laboratuvarı I	2	
Üniversite	Genel kimya I	1	39
	Ortaöğretimde kimya deneyleri laboratuvarı	1	
	Fizikte özel konular	1	
	Genel fizik laboratuvarı II	1	
	Astronomi	1	
	Kimyada deney tasarımı (seçmeli)	1	
	Fen okuryazarlığı (seçmeli)	1	
	Kimya eğitiminde araştırma (seçmeli)	1	
	Karma (birden fazla ders)	5	
Mesleki gelişim programı	BİDOMEĞ projesi		2
Karma grup			3
Toplam			124

\**Karma*: Farklı sınıf seviyelerini ya da aynı sınıf seviyesinden farklı konu alanlarını içeren çalışmalar, \*\**Belirtilmemiş*: Fen içeriğinden bağımsız şekilde sadece bilimin doğasının unsurlarını öğretmeyi hedefleyen çalışmalar

Tablo 4'e göre ilkökul ve ortaokul düzeyindeki tüm çalışmaların fen bilimleri dersi kapsamında yürütüldüğü, ortaokul düzeyindeki çalışmaların fiziksel olaylar (f=22) ile madde ve doğası (f=11) konu alanlarında yoğunlaştığı, bazı çalışmaların (f=11) ise fen içeriğinden bağımsız şekilde sadece bilimin doğasının öğretimine odaklandığı görülmektedir. Lise düzeyinde en çok çalışmanın kimya dersi (f=8) bağlamında yürütüldüğü, bunu fizik (f=4) ve biyoloji (f=4) derslerinin takip ettiği anlaşılmaktadır. Üniversite düzeyindeki çalışmalar incelendiğinde, bilimin doğası ve bilim tarihi dersinin (f=10) en çok tercih edilen ders olduğu, bunu fen-teknoloji-toplum dersi (f=5) ile birden fazla dersin (f=5) dahil edildiği çalışmaların takip ettiği belirlenmiştir. Oldukça sınırlı sayıda olmasına rağmen, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarıyla (BİDOMEĞ projesi) bilimin doğasının öğretimine yönelik çalışmaların da yürütüldüğü görülmektedir.

### Bilimin Doğası Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım

Tezler incelendiğinde, bazı çalışmaların belli bir fen içeriğini öğretmeye odaklandığı, bilimin doğası öğretimine açıkça yer vermediği görülmüştür. Söz konusu çalışmalarda deney gruplarında argümantasyon, 5E öğrenme modeli, proje tabanlı öğrenme, deney teknikleri, STEM, işbirlikli öğrenme vb. yaklaşım/model/yöntem ve tekniklerle öğretim yapılmış, katılımcıların bilimin doğası ve unsurlarına ilişkin özellikleri dolaylı yoldan öğrenmeleri beklenmiştir. Bazı çalışmalarda tarihsel yaklaşımın kullanıldığı, bazılarında ise fen içeriğinden bağımsız şekilde ya da fen içeriğiyle ilişkilendirilmiş şekilde doğrudan bilimin doğasının öğretimine yer verildiği tespit

edilmiştir. Bazı çalışmalarda ise bilimin doğasının öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve bunların öğretimsel etkileri karşılaştırılmıştır. Tezlerde bilimin doğası öğretiminde hangi yaklaşımın tercih edildiği, yapılan öğretimin katılımcıların bilimin doğası anlayışlarında istatistiksel olarak nasıl bir etki yarattığı hakkındaki bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Tezlerde Bilimin Doğası Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve İstatistiksel Açıdan Etkisi*

Bilimin Doğası Öğretimi İçin Kullanılan Yaklaşım	Öğretimin Etkisi			f	
	Olumlu	Kısmen	Etkisiz		
Tarihsel Yaklaşım	17	4	2	23	
Dolaylı Yaklaşım	22	10	9	41	
Doğrudan- Yansıtıcı Yaklaşım	İçerikle ilişkilendirilmiş 28	3	-	31	
	İçerikten bağımsız 20	2	-	22	
Karma Yaklaşım*	Doğrudan-yansıtıcı ve dolaylı	-	1	-	1
	Doğrudan-yansıtıcı ve tarihsel	1	1	-	2
	Doğrudan-yansıtıcı, dolaylı ve tarihsel	-	1	-	1
Yaklaşımların Karşılaştırılması**	Doğrudan-yansıtıcı, dolaylı ve tarihsel				1
	İçerikle ilişkilendirilmiş ve içerikten bağımsız doğrudan-yansıtıcı yaklaşım				2
<b>Toplam</b>				<b>124</b>	

\*Karma yaklaşım: Aynı grupta farklı yaklaşımlar bir arada kullanılmış, \*\*Karşılaştırma: Farklı gruplarda farklı yaklaşımlar kullanılarak etkileri karşılaştırılmış

Tablo 5'e göre, tezlerde en çok tercih edilen yaklaşımın sırasıyla doğrudan-yansıtıcı yaklaşım (f=53) ve dolaylı yaklaşım (f=41) olduğu görülmektedir. Dolaylı yaklaşımın kullanıldığı çalışmaların 22'sinde yapılan öğretimin katılımcıların bilimin doğası anlayışlarında olumlu etki yarattığı, 9'unda etkili olmadığı, 10'unda ise kısmen etkili olduğu (bilimin doğası unsurlarının bazılarında gelişim görüldüğü) belirtilmiştir. Tarihsel yaklaşımın (f=17), içerikle ilişkilendirilmiş (f=28) ve içerikten bağımsız (f=20) olan doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın kullanıldığı çalışmaların çoğunda öğretimin katılımcılar üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tez çalışmalarında, tek bir yaklaşımın etkisinin araştırıldığı durumlar dışında birden fazla yaklaşımın birlikte kullanılmasının yaptığı etki de araştırılmıştır. Karma yaklaşım olarak adlandırılan bu tür çalışmalarda ulaşılan sonuçların değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Sınırlı sayıda da olsa, farklı gruplar üzerinde farklı yaklaşımlara dayalı öğretim yapılarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bir çalışmada doğrudan-yansıtıcı, dolaylı ve tarihsel yaklaşımın ayrı ayrı uygulandığı üç grup karşılaştırılırken, iki çalışmada ise fen içeriğiyle ilişkilendirilmiş ve içerikten bağımsız olan doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın uygulandığı gruplar karşılaştırılmıştır. Söz konusu karşılaştırmalarda, gruplar arasında bilimin doğasının tüm unsurları açısından bariz bir üstünlük ortaya çıkmazken, bazı unsurlarda eşitlik, bazı unsurlarda ise bir tarafın üstünlüğü gözlemlenmiştir.

### Tezlerde Yapılan Öneriler

Tez yazarları tarafından yapılan öneriler incelenmiş, bazı çalışmalarda benzer önerilerin bulunduğu saptanmıştır. Sunulan öneriler "MEB'e, öğretmenlere, YÖK'e, akademisyenlere ve araştırmacılara" yönelik olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Tez çalışmalarında bilimin doğasıyla ilgili yapılan öneriler ve bu önerilerin frekans değerlerine ait bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

## Yapılan Öneriler

Temalar	Öneriler	(f)
MEB'e	Bilimin doğası ve unsurları, fen öğretim programında bilişsel bir öğretim hedefi olarak yer almalıdır	17
	Öğretmenlere, bilimin doğasının öğretimi konusunda uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmelidir	32
	Öğretim programındaki konular bilim tarihiyle ilişkilendirilmelidir	5
	Öğretmenler için farklı sınıf seviyelerini ve konularını içeren, bilimin doğasının öğretimine yönelik etkinliklerin bulunduğu kılavuz kitap hazırlanmalıdır	15
	Bilimin doğası öğretimi, öğrencilerin tüm eğitim-öğretim yaşantılarına yayılmalı ve bütün kademelerde yer almalıdır	9
	Ders kitapları, bilimin doğasına yönelik etkinlikler açısından zenginleştirilmelidir	20
Öğretmenlere	Öğrencilere bilimin doğası anlayışı kazandırmak için özel zaman ayırmalı ve yoğun çaba göstermelidir	12
	Bilimin doğasının öğretiminde dolaylı yaklaşım yerine doğrudan-yansıtıcı öğretim yaklaşımını kullanmalıdır	12
	Bilimin doğası, fen konularıyla ilişkilendirilerek öğretilmelidir	22
	Sınıf içi etkinlikleri düzenlerken, öğrencilere bilimin doğası anlayışı kazandıracak ve geliştirecek farklı yöntem ve tekniklere yer vermelidir	8
	Derslerinde bilim tarihine yer vermelidir	6
	Öğretim sürecine öğrencilerin aktif katıldığı ve bilimsel bilgilere eleştirel bakış açısıyla bakabileceği bilimsel tartışma ortamları yaratmalıdır	8
Farklı derslerde bilimin doğası öğretimine yer verilmeli, disiplinler arası öğretim yapılmalıdır	5	
YÖK'e	Öğretmen adaylarına sadece belli bir sınıf düzeyinde ve kısıtlı ders saatinde bilimin doğası öğretimi yapmak yerine, tüm sınıf düzeylerine yayılmış öğretim politikası benimsenmelidir	7
	Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları yeniden yapılandırılmalı, "Bilimin Doğası, Bilim Tarihi, Bilim Felsefesi, Bilim Sosyolojisi, Fen-Teknoloji-Toplum" gibi zorunlu dersler ilave edilmelidir	16
	Bilim Tarihi ve Doğası tek bir ders olarak değil, ayrı ayrı dersler olarak okutulmalıdır	2
Akademisyenlere	Öğretmen adayları okul dışı öğrenme etkinliklerine yönlendirilmelidir	2
	Bilimin doğası planlı-programlı bir şekilde öğretmen adaylarına öğretilmelidir	13
	Doğrudan-yansıtıcı bir öğretim yaklaşımı benimsenmelidir	4
	Fen içeriğiyle ilişkilendirilmiş bilimin doğası anlayışı kazandıracak öğretim uygulamaları planlanmalıdır	5
	Bilimin doğası öğretiminde farklı yaklaşımlar bir arada kullanılmalıdır	2
Öğretmen adaylarına bilimin doğası öğretimi yapıldıktan sonra, konuyla ilgili etkinlik geliştirmeleri sağlanmalı ve bu etkinlikleri değerlendirilmelidir	4	
Araştırmacılara	Daha uzun süreli çalışmalar planlanabilir	32
	Daha büyük örneklerle çalışılabilir	19
	Farklı sınıf seviyelerinde veya farklı konular üzerinde benzer çalışmalar yürütülebilir	53
	Öğrencilerin/öğretmen adaylarının/öğretmenlerin bilimin doğasıyla ilgili görüşleri daha kapsamlı şekilde araştırılabilir ve bilimin doğası profilleri çıkarılabilir	4
	Bilimin doğasının öğretiminde farklı yaklaşımların birlikte uygulandığı ve etkisinin karşılaştırıldığı deneysel çalışmaların sayısı artırılabilir	3
	Farklı yaş gruplarındaki öğrencilere bilimin doğasının hangi unsurlarının nasıl bir yolla öğretilmesi gerektiği araştırılabilir	5
	Öğretmenlerin/akademisyenlerin bilimin doğası hakkındaki görüşleri, bu görüşleri öğretim uygulamalarına ne ölçüde yansıtıtları ve karşılaştıkları zorluklar araştırılabilir	9
	Tarihsel yaklaşımın kullanıldığı deneysel çalışmaların sayısı artırılabilir	2
Kullanılan ölçek uzunsa, tek oturum yerine birkaç oturumda uygulanabilir	1	

Alanyazında yaygın kullanılan doğrudan-yansıtıcı etkinliklerin dışında konu bağlamında ya da bağlam dışı orijinal etkinlikler geliştirilebilir	3
Alanyazında, Türkçe çevirisi yapılarak yaygın biçimde kullanılan anketlerin dışında öğrenci yapısına daha uygun anketler geliştirilmelidir	12
Farklı veri toplama araçlarıyla daha detaylı verilere ulaşılabilir	8
İlkokulda yapılan çalışma sayısı artırılmalıdır	3
Bilimin doğasına yönelik görüşlerin kalıcılığını inceleyen daha fazla çalışma yapılabilir	2
Öğrencilerin ailelerinin bilimin doğasına yönelik görüşleri araştırılabilir	2
Alanyazında öğrencilerin özellikle gelişim gösteremedikleri ya da sınırlı gelişim gösterdikleri bilimin doğası unsurları tespit edilerek bu durumun nedenleri araştırılabilir, bu unsurlarda gelişimlerini sağlayacak özel etkinlikler tasarlanabilir	10
Alanyazında bilimin doğası hakkındaki görüşlerin değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan ve üç kategoriden oluşan rubriklerin kapsamının genişletilmesi önerilmektedir	2

Tablo 6'ya göre, en çok önerinin araştırmacılara (f=170) ve MEB'e (f=98) yönelik olarak yapıldığı görülmektedir. MEB'e yönelik yapılan öneriler arasında en çok "öğretmenlere, bilimin doğasının öğretimi konusunda uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmesi (f=32)", "ders kitaplarının, bilimin doğasına yönelik etkinlikler açısından zenginleştirilmesi (f=20)" ve "bilimin doğası ve unsurlarının, fen öğretim programında bilişsel bir öğretim hedefi olarak yer alması (f=17)" bulunmaktadır. Öğretmenlere yönelik ise en çok "bilimin doğasının, fen konularıyla ilişkilendirilerek öğretilmesi (f=22)", "öğrencilere bilimin doğası anlayışı kazandırmak için özel zaman ayrılması ve yoğun çaba harcanması (f=12)" ve "bilimin doğasının öğretiminde dolaylı yaklaşım yerine doğrudan-yansıtıcı öğretim yaklaşımının kullanılması (f=12)" önerilmektedir. YÖK'e en çok önerilen "hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının yeniden yapılandırılması, Bilimin Doğası, Bilim Tarihi, Bilim Felsefesi, Bilim Sosyolojisi, Fen-Teknoloji-Toplum gibi zorunlu derslerin ilave edilmesidir (f=16)". Akademisyenlere en çok "bilimin doğasının planlı-programlı bir şekilde öğretmen adaylarına öğretilmesi (f=13)" önerilmektedir. Araştırmacılara en çok önerilenler arasında "farklı sınıf seviyelerinde veya farklı konular üzerinde benzer çalışmaların yürütülmesi (f=53)", "daha uzun süreli çalışmaların planlanması (f=32)" ve "daha büyük örneklerle çalışılması (f=19)" yer almaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye'de 2005-2020 yılları arasında yayınlanmış ve bilimin doğası öğretimini konu alan 124 tez "tezin türü ve yılı, çalışmanın yapıldığı üniversite ve il, araştırma yöntemi (çalışma grubu, veri toplama aracı ve analiz yöntemleri), tezlerin derslere/konu alanlarına göre dağılımı, bilimin doğası öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve etkisi, öneriler" olmak üzere altı ana başlık ve alt başlıklar çerçevesinde incelenmiştir. İncelenen tezlerin 72 tanesi yüksek lisans, 52 tanesi doktora tezidir.

Tez çalışmalarının yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2005 ve 2006 yıllarında konuyla ilgili yüksek lisans çalışmasının bulunmadığı, doktora çalışmasının ise çok az sayıda olduğu belirlenmiştir. Erdaş vd. (2016) tarafından 1998-2012 yılları arasında Türkiye'de bilimin doğası ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bilimin doğası kavramının Türkiye'deki fen eğitimi literatürüne 1998 yılında girmesine rağmen, konuyla ilgili çalışmaların sayısında 2004 yılından itibaren düzenli bir artışın başladığı, araştırmacıların ilgilerinin bu alana 2004 yılından itibaren kaydığı görülmüştür. Bilimin doğasıyla ilgili yapılan araştırmalar diğer ülkelerde olduğu gibi aşamalı değil, öğrencilerin/öğretmen adaylarının/öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi/geliştirilmesi şeklinde eş zamanlı olarak yürütülmüştür (Erdaş vd.,



2016). Bu durum, bilimin doğasının öğretimiyle ilgili çalışma sayısının az oluşunu açıklar niteliktedir. Sonraki yıllarda hem yüksek lisans hem de doktora tez sayısında artış eğilimi olduğu, bu artışın sürekli olmadığı, en fazla sayıda tezin 2019 yılında yayınlandığı tespit edilmiştir. Güncellenen öğretim programlarında bazı becerilere ve duyuşsal özelliklere vurgu yapılması, araştırmacıların ilgisini bu alana yönlendirmekte, ilgini alanda yapılan araştırma sayısını da etkilemektedir. Vizyon olarak fen okuryazarı bireylerin yetişmesini hedefleyen fen bilimleri öğretim programının amaçları, bilimin doğasının öğretimini de kapsayacak şekilde güncellenmiştir (MEB, 2005, 2013, 2018). Yapılan güncellemelerin, bilimin doğasıyla ilgili araştırmaların artışına katkı sağladığı söylenebilir. Ancak, bilimin doğası konusundaki araştırma sayısının 2019 yılında zirve yapmasına rağmen 2020 yılında çok ciddi şekilde düşmesi de oldukça dikkat çekmektedir. 2018 yılında yapılan değişiklikle fen öğretim programına “mühendislik ve tasarım becerileri” adı altında beceri alanı eklenmiştir (MEB, 2018). Programa ilk kez dahil edilen bu alanla birlikte, araştırmaların ilgisi farklı alanlara yönelmiş olabilir. Taşkın (2021), 2002-2020 yılları arasında yayınlanmış bilimin doğasının öğretimini içeren makaleleri incelemiş, bazı yıllarda çalışma sayısının zirve yaptığı bazı yıllarda ise düşüş olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ocak ve Yeter (2018), 2006-2016 yılları arasında yayınlanmış tezleri ve makaleleri inceleyerek benzer bulgulara ulaşmıştır. Bu bulgular, mevcut araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Tezlerin üniversitelere dağılımına bakıldığında, birçok üniversitede bilimin doğası öğretimiyle ilgili yüksek lisans çalışmasının gerçekleştirildiği, doktora tez çalışmasının ise sınırlı sayıdaki üniversitede gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, konuyla ilgili en fazla sayıda çalışma sırasıyla Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi gibi sınırlı sayıdaki üniversitede yürütülmüştür. Tezlerin illere dağılımına bakıldığında, çalışmaların belli bölgelerde yoğunlaştığı, belli bölgelerde ise hiç yapılmadığı belirlenmiştir. Yüksek lisans tezi çalışılan konuda uzmanlaşmayı sağlarken, doktora tezi ise daha uzun süreli ve kapsamlı bir çalışmanın ürünü olup çalışılan konunun felsefesini derinlemesine anlamayı gerektirir (Şen, 2013). Bu bakımdan doktora tezlerinin önemi ve alanyazına katkısı yadsınmaz bir gerçektir. Bilimin doğasının öğretimiyle ilgili doktora tez sayısının az olması, bu sayının belli illerde ve üniversitelerde yoğunlaşması alanyazındaki ihtiyacı ortaya koymaktadır. Farklı bölgelerde, farklı illerde ve hatta farklı üniversitelerde yapılan tez sayısının artmasının “bilimin doğası öğretimiyle ilgili daha geniş bir veri havuzunun oluşması, alandaki ihtiyaçların yerel ve ulusal düzeyde tespit edilmesi, yapılacak çalışmalar ve öğretimsel planlamalar” açısından yararlı ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Tezlerde, araştırma yöntemi olarak en çok nicel araştırma yöntemine başvurulduğu, nitel ve da karma araştırma yöntemlerine dayalı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Katılımcıların olaylara bakış açısını, onlara ne tür anlamlar yüklediklerini açığa çıkarması bakımından nitel araştırmaların nicel araştırmalardan daha üstün olduğu belirtilmektedir (Storey, 2007). Hem nicel hem de nitel verilerin toplanması ve bu iki veri setinin analizinin bütünleştirilmesi esasına dayanan karma yaklaşımın, tek başına her bir yaklaşımın (nicel veya nitel) kullanımına kıyasla daha da avantajlı olacağı vurgulanmaktadır (Creswell, 2017; Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Bu bakımdan karma yaklaşımın esas alındığı daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı incelendiğinde, okul öncesinde bu konu bağlamında tez çalışmasının hiç yapılmadığı, ilkökul düzeyinde ve öğretmenlerle çok sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Çalışmaların çoğu ortaokul öğrencileriyle ve öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Ayvaci ve Akdemir (2017), 2013-2015

yılları arasında yapılan bilimin doğası konulu tezleri incelemiş ve örneklem grubu olarak en çok ortaokul öğrencileri ile öğretmen adaylarının tercih edildiği bulgusuna ulaşmıştır. Taşkın (2021), bilimin doğası konulu makaleleri incelemiş ve benzer bulgulara ulaşmıştır. Bilimin doğası eğitime erken yaşlardan itibaren başlanmasının, çağdaş bilim anlayışı geliştirmede oldukça önemli ve yararlı olduğu bilinmektedir (Akerson, Weiland, Pongsanon ve Nargund, 2010). Bu nedenle okul öncesinden başlayarak, ilkokullarda da bilimin doğası öğretimine yer verilmeli ve bu düzeylerde de araştırmalar yürütülmelidir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilimin doğası anlayışlarının öğrencilere bu anlayışı kazandırmada tek etken olmadığı bilinse de, öğrencilerde bu anlayışı geliştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin doğru ve yeterli bir anlayışa sahip olmaları gerektiği, bu bakımdan da hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları bir gerçektir. Bilimin doğası ve öğretimini içeren mesleki çalışmanın çok az sayıda olması ve öğretmenlerin uygulamalı eğitimlere ihtiyaçları göz önünde bulundurulursa, öğretmen eğitimi içeren çok daha fazla sayıda araştırma yapılması gerektiği söylenebilir. Tezlerin çoğunda birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı belirlenmiştir. Bunlar içerisinde en çok ölçek veya anketin tercih edildiği, bazı çalışmalarda ise daha detaylı bilgi edinmek için görüşmelerin de yapıldığı görülmüştür. Farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Nicel verilerin analizinde çoğunlukla parametrik testler ve betimsel istatistikler, nitel verilerin analizinde ise sıklıkla içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına uygun analiz yöntemleri tercih edilmiştir; fakat bazı tezlerde bazı verilerin analiz yöntemine ilişkin yeterli açıklamanın yapılmadığı görülmüştür. Araştırmacılara bu hususa dikkat etmeleri, veri analiz yöntemi bölümünde nasıl bir yol izlediklerini açıkça ifade etmeleri önerilmektedir. Farklı nitel veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmasının da yararlı olacağı düşünülmektedir.

Tezlerde, bilimin doğasına yönelik görüşlerin belirlenmesi için çoğunlukla kaynağı yabancı olan ve Türkçe uyarlaması yapılmış ölçme araçlarının kullanıldığı, Türkçe kaynaklı bazı ölçme araçlarının ise alanyazında var olanlardan esinlenerek ya da farklı ölçme araçlarından alınan bazı soruların birleştirilip düzenlenerek geliştirildiği belirlenmiştir. Farklı bir dilden tercüme edilerek uyarlaması yapılan ölçme araçlarında, sadece sorunsuz bir çevirinin yapılmış olması yeterli olmaz. Kültürler arası farklılıkların da dikkate alınması, ölçme aracının bu açıdan da geçerliğinin sağlanması oldukça önemlidir (Bayık ve Gürbüz, 2016). Örneğin, bilimin doğasıyla ilgili Türkçe uyarlaması yapılmış bir ölçme aracı bir örneklem grubuna uygulandığında, bilimin doğası görüşlerinin yetersiz çıkması durumunda, bunun orijinal dilden başka dile çevirisi yapılan ölçme aracından mı etkilendiği yoksa gerçekten örneklem grubundan mı kaynaklandığı sorusu akla gelebilir. Benzer sorun Türkçe olarak hazırlanmış ve farklı örneklem üzerinde uygulanan ölçme araçları içinde geçerlidir. Dil aynı olsa bile farklı örneklemdeki farklı kültürel özelliklere sahip olma ihtimali, her ölçme aracının her örneklem grubu için uygun olamayacağı durumu göz ardı edilmemelidir (Erdemir, 2018). Bu bağlamda bir ölçme aracı ister orijinal diliyle kullanılıyor olsun ister başka bir dilden uyarlanmış olsun, araştırmacılar, kullanacağı tüm hazır ölçekler için geçerleme çalışmaları yapmalıdır (Bayık ve Gürbüz, 2016; Erdemir, 2018). Tez çalışmaları incelendiğinde, en çok Türkçe uyarlaması yapılmış VNOS-C ve VOSTS formunun kullanıldığı görülmüştür. Yapılacak yeni araştırmalarda orijinal dili Türkçe olan ölçme araçlarının kullanılması ve farklı örneklem üzerindeki etkisinin görülmesi, gerekirse örneklem grubunun kültürel özelliklerine göre uyarlama çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Ayrıca, ulusal alanyazında orijinal dili Türkçe olan, farklı kademelerin özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış bilimin doğasıyla ilgili ölçme araçlarının geliştirilmesine de ihtiyaç duyulmaktadır. Uluslararası

alanyazında, yerel ve kültürel bağlamda ölçek geliştirme çalışmaları yapılmaktadır ve bu tarz çalışmaların her ülkede yapılması önerilmektedir. Örneğin, Cronje vd. (2015) Güney Afrikalı fen bilimleri öğretmenlerine yönelik, Yuenyong ve Thao-Do (2020) ise Vietnamlı fizik öğretmen adaylarına yönelik yerel ölçek geliştirmiş, alanyazında var olan ölçekleri kullanmak yerine ölçeğin uygulanacağı örneklemin sosyal ve kültürel özelliklerini dikkate alarak hazırlanmış bir ölçeğin kullanımının daha etkili olacağını belirtmiştir.

Tezlerde tercih edilen derslerin/konu alanlarının çalışma gruplarına göre dağılımı incelendiğinde, ilkökul ve ortaokul düzeyindeki tüm çalışmaların fen bilimleri dersi kapsamında yürütüldüğü, ortaokul düzeyindeki çalışmaların fiziksel olaylar ile madde ve doğası konu alanlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Ortaokul düzeyinde *dünya ve evren* konu alanında oldukça az çalışma yapılmış olması, bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Nitekim PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlarda, öğrencilerin bu alanda oldukça başarısız oldukları rapor edilmiştir. Önceki programlarda son ünite olarak işlenen astronomi konuları, 2018’de güncellenen fen öğretim programıyla ilköğretimin tüm kademelerinde birinci üniteye taşınmıştır (Çevik, Ezberci-Çevik, Saylan-Kırmızıgül ve Kaya, 2018). Lise düzeyinde en çok sayıdaki çalışma kimya dersi bağlamında yürütülmüş, bunu fizik ve biyoloji dersleri takip etmiştir. Üniversite düzeyindeki çalışmalar incelendiğinde, bilimin doğası ve bilim tarihi dersinin en çok tercih edilen ders olduğu, bunu fen-teknoloji-toplum dersinin takip ettiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalarda çoğunlukla bilimin doğası konusunu kapsayan derslerin tercih edildiği, bununla birlikte farklı seçmeli ve zorunlu derslerinde araştırmada kullanıldığı görülmüştür. Oldukça sınırlı sayıda olmasına rağmen, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarıyla (BİDOMEĞ projesi) bilimin doğası öğretimine yönelik çalışmalar da yürütülmüştür. Hazırlanacak çok daha fazla sayıdaki mesleki gelişim programıyla, öğretmenlerin bilimin doğası ve öğretimi konusunda daha bilinçli görüşler geliştirmeleri desteklenebilir. Elbetteki öğretmenlerin bilimin doğasına ilişkin yeterli anlayışa sahip olması, bu anlayışı öğretim planlarına veya sınıf uygulamalarına otomatik olarak yansıtacağı anlamına gelmez. Yapılan araştırmalarda bu konunun oldukça karmaşık olduğunu desteklemekte (Abd-El-Khalick vd., 1998; Bell vd., 2000), bu karmaşıklığa katkıda bulunan faktörlerin belirlenmesi ve sistematik olarak araştırılması gerektiğini savunmaktadır (Lederman, 1999). Erdaş-Kartal vd. (2019), fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası ile ilgili mesleki yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan uzun süreli bir mesleki gelişim programının öğretmenlerin bilimin doğasını öğrenme ve öğretme inançları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular uzun süreli mesleki gelişim programının öğretmenlerin bilimin doğasını öğretmeye yönelik öz yeterlilik inançlarını geliştirdiğini göstermiştir. Tekin vd. (2019), uzun süreli mesleki gelişim programının fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası öğretimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğretmenlere bu kapsamda bir yıllık eğitim verilmiş, öğretim materyalleri geliştirilmiş ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları süreç boyunca desteklenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinde gelişme olduğu, fakat bilimin doğası görüşleriyle sınıf içi uygulamaları arasında tutarlı bir ilişkinin olmadığı gözlenmiştir. Türkiye’de bilimin doğası ve öğretimi konusunda öğretmenlere yönelik daha fazla sayıda araştırma yapılması, öğretmenlerin bilimin doğası anlayışları iyileştirildikten sonra bunu sınıf ortamına aktarmalarını kolaylaştıran ya da zorlaştıran faktörlerin derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.

Tezler, bilimin doğası öğretiminde kullanılan yaklaşımlar açısından incelendiğinde, en çok tercih edilen yaklaşımın doğrudan-yansıtıcı yaklaşım olduğu, bunu dolaylı ve tarihsel

yaklaşımın takip ettiği belirlenmiştir. Dolaylı yaklaşıma dayalı yapılan öğretimsel çalışmaların yaklaşık yarısının olumlu, diğer yarısının ise kısmen etkili olduğu ya da hiç etkili olmadığı belirtilmiştir. Tarihsel yaklaşımın, içerikle ilişkilendirilmiş ve içerikten bağımsız olan doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın kullanıldığı çalışmaların çoğunda öğretimin katılımcılar üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karma yaklaşımın uygulandığı sınırlı sayıda çalışma olmakla birlikte bu çalışmaların bulgularının tutarlı olmadığı görülmüştür. Farklı yaklaşımların öğretimsel etkilerinin karşılaştırıldığı çalışmalarda bulunmaktadır. Bir çalışmada doğrudan-yansıtıcı, dolaylı ve tarihsel yaklaşımın ayrı ayrı uygulandığı üç grup karşılaştırılırken, iki çalışmada ise fen içeriğiyle ilişkilendirilmiş ve içerikten bağımsız olan doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın uygulandığı gruplar karşılaştırılmıştır. Söz konusu karşılaştırmalarda, gruplar arasında bilimin doğasının tüm unsurları açısından bariz bir üstünlük ortaya çıkmazken, bazı unsurlarda eşitlik, bazı unsurlarda ise bir tarafın üstünlüğü gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bilimin doğası öğretiminde kullanılan yaklaşımların bilimin doğası anlayışı kazandırmaya/geliştirmeye etkisi bakımından çalışma sonuçlarında tam bir tutarlılık olmadığı görülmüştür. Ancak bununla birlikte, tarihsel ve doğrudan-yansıtıcı yaklaşıma dayalı çalışmalarda, dolaylı yaklaşıma kıyasla nispeten daha olumlu sonuçlar alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde de benzer durumun çoğu çalışmada rapor edildiği görülmektedir (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Bell, Matkins ve Gansneder, 2011; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002; Yalçınoğlu ve Anagün, 2012). Ayrıca, fen içeriğiyle ilişkilendirilmiş ve fen içeriğinden bağımsız doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın karşılaştırıldığı çalışma sayısı oldukça azdır. Alanyazında, içerikle ilişkilendirilmiş ve içerikten bağımsız yapılan öğretim arasında belirgin bir farkın olmadığı sonucuna ulaşan çalışma olduğu gibi (Khishfe ve Lederman, 2006), içerikle ilişkilendirilmiş doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın bilimin doğası öğretiminde daha etkili olduğu sonucuna ulaşan ve derslerin bu şekilde planlaması gerektiğini savunan araştırmalarda mevcuttur (Clough, 2003; Erdoğan ve Köseoğlu, 2015; Schwartz, 2009). Farklı yaklaşımların etkilerinin karşılaştırıldığı çok daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bilimin doğası öğretiminde kullanılan yaklaşımların zayıf ve üstün yanları dikkate alınarak, birden fazla yaklaşımın birlikte kullanıldığı öğretimsel çalışmaların yapılması gerekmektedir. Tespit edilen bir başka husus, bazı çalışmalarda yapılan öğretimin sonuçlarının sadece niceliksel olarak vurgulanmasıdır. Söz konusu çalışmalarda deney grubu ile kontrol grubunun bilimin doğası anlayışları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark olup olmadığına bakılmış, anlamlı farkın bulunduğu çalışmalarda yapılan öğretimin olumlu etki yarattığına dair genel ifadeler yer verilmiştir. Yapılan öğretimin bilimin doğasının hangi unsuru/unsurları üzerinde etki yarattığı ya da yaratmadığına dair detaylı açıklama sunulmamıştır. Bu tarz çalışmalarda bilimin doğasının unsurlarına yönelik detaylı analiz yapılması ve sunulması hem ileride yapılacak araştırmalara hem de bu yaklaşımları uygulayacak olan eğitimcilere yol gösterecektir. Bu bakımdan kullanılan yaklaşımın bilimin doğasının unsurları üzerinde nasıl bir etki yarattığının detaylı olarak açıklanması önerilmektedir.

Tez yazarları tarafından sunulan öneriler incelenmiş, “MEB’e, öğretmenlere, YÖK’e, akademisyenlere ve araştırmacılara” yönelik olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. MEB’e en çok “öğretmenlere, bilimin doğasının öğretimi konusunda uygulamalı hizmet içi eğitim verilmesi, ders kitaplarının bilimin doğasına yönelik etkinlikler açısından zenginleştirilmesi ve bilimin doğası ve unsurlarının fen öğretim programında bilişsel bir öğretim hedefi olarak yer alması” önerilmektedir. Öğretmenlere en çok önerilenler arasında “bilimin doğasının fen konularıyla ilişkilendirilerek öğretilmesi, öğrencilere bilimin doğası anlayışı kazandırmak için özel zaman ayrılması ve yoğun çaba harcanması ve bilimin doğasının öğretiminde dolaylı yaklaşım

yerine doğrudan-yansıtıcı öğretim yaklaşımının kullanılması” yer almaktadır. YÖK’e en çok “hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının yeniden yapılandırılması, Bilimin Doğası, Bilim Tarihi, Bilim Felsefesi, Bilim Sosyolojisi, Fen-Teknoloji-Toplum gibi zorunlu derslerin ilave edilmesi” önerilirken, akademisyenlere en çok “bilimin doğasının planlı-programlı bir şekilde öğretmen adaylarına öğretilmesi” önerilmektedir. Araştırmacılara en çok önerilenler arasında “farklı sınıf seviyelerinde veya farklı konular üzerinde benzer çalışmaların yürütülmesi, daha uzun süreli çalışmaların planlanması ve daha büyük örneklerle çalışılması” bulunmaktadır. Ayvacı ve Akdemir (2017), 2013-2015 yılları arasındaki bilimin doğası konulu tezleri incelemiş, en çok “öğretim programlarında bilim tarihi ve bilim felsefesi gibi derslerin yer alması ile öğretmenlere bilimin doğası konusunda hizmet içi eğitim verilmesi” önerilerinin sunulduğunu saptamıştır. Alanyazındaki çalışma ile mevcut çalışmanın bazı bulguları benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada, bilimin doğası öğretimini konu alan tez çalışmaları belli ana başlıklar ve alt başlıklar çerçevesinde incelenmiştir. İlgili başlık altında, alanyazında görülen eksiklikler ya da az çalışılan alanlar tespit edilerek bu yönde öneriler sunulmuştur. Sunulan bu önerilerin ileride yapılacak olan araştırmalar için yol gösterici olacağı ve benzer çalışmaların tekrarlanmasının önüne geçileceği düşünülmektedir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” kısmında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma insan üzerinden gerçekleştirilmediğinden etik kurul izni gerektirmemektedir

### Kaynakça/References

- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L. and Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82(4), 417-436.
- Abd-El-Khalick, F. and Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701. <http://dx.doi.org/10.1080/09500690050044044>
- Akerson, V. L., Weiland, I., Pongsanon, K. and Nargund, V. (2010). Evidence-based strategies for teaching nature of science to young children. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(4), 61-78.
- Alshammari, A. S., Alshou, H. J. and Alshemmari, J. M. (2020). Views of trainee science teachers in Kuwait regarding the NOS dimensions and their conception of creativity in science education. *Journal of Education and Training Studies*, 8(12), 1-15. doi:10.11114/jets.v8i12.5073
- American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1989). *Science for all americans: Project 2061*. Retrieved from <http://www.project2061.org/publications/sfaa/online/sfaatoc.htm> on 22.04.2020
- American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1993). *Benchmarksfor science literacy: Project 2061*. Retrieved from <http://www.project2061.org/publications/bsl/online/bolintro.htm> on 22.04.2020
- Aslan, O. ve Taşar, M. F. (2013). Fen öğretmenlerinin bilimin doğası görüşleri ve öğretimleri nasıldır? Bir sınıf içi araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 65-80.
- Aydemir, S., Kazanç, S. ve Karakaya-Cirit, D. (2016). Fen bilgisi öğretmen ve öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin araştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(3), 42-70.
- Ayvacı, H. Ş. ve Akdemir, E. (2017). Bilimin doğası alanında 2013 yılından itibaren yayımlanmış tezlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1178-1218. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.43>
- Ayvacı, H. Ş. ve Muradoğlu, B. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası ve bilim tarihine yönelik görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 519-550. <https://doi.org/10.7822/omuefd.848960>
- Ayyılmaz-Çelik, H. (2019). Ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası ve bilimsel sorgulama hakkındaki bilgi ve görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. *Adnan Menderes Üniversitesi*. Aydın.
- Bayık, M. E. ve Gürbüz, S. (2016). Ölçek uyarlamada metodoloji sorunu: Yönetim ve örgüt alanında uyarlanan ölçekler üzerinden bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 1-20.
- Bayır, E. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri: Bilişsel harita örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1419-1436.
- Bell, R. L., Lederman, N. G. and Abd-El-Khalick, F. (2000). Developing and acting upon one's conception of the nature of science: A follow-up study. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 563-581.
- Bell, R. L., Matkins, J. J. and Gansneder, B. M. (2011). Impacts of contextual and explicit instruction on preservice elementary teachers' understandings of the nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(4), 414-436. <https://doi.org/10.1002/tea.20402>

- Brickhouse, N. W. (1990). Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 53-62.  
<https://doi.org/10.1177/002248719004100307>
- Clough, M.P. (2003, January). Explicit but insufficient: Additional considerations for successful NOS Instruction. *Paper presented at the annual meeting of the Association for the Education of Teachers*, St. Louis, MO.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cronje, A., De Beer, J. and Ankiewicz, P. (2015). The development and use of an instrument to investigate science teachers' views on Indigenous knowledge. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 19(3), 319-332.  
<http://dx.doi.org/10.1080/10288457.2015.1108567>
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çevik, A., Ezberci-Çevik, E., Saylan-Kırmızıgöl, A. ve Kaya, H. (2018). 5. sınıf fen bilimleri dersi yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(2), 29-56.
- Erdaş, E., Doğan, N. ve İrez, S. (2016). Bilimin doğasıyla ilgili 1998-2012 yılları arasında Türkiye'de yapılan çalışmaların değerlendirmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 17-36.
- Erdaş-Kartal, E., Doğan N., İrez, S., Çakmakçı, G. ve Yalaki, Y. (2019). Mesleki gelişim programı: Öğretmenlerin bilimin doğasını öğrenme ve öğretme inançları. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 291-307. DOI: 10.15390/EB.2019.7690
- Erdemir, E. (2018). Yönetim araştırmalarında ölçek kullanımı. *Yönetim ve Organizasyon Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 5-32.
- Erdoğan, M. N. ve Köseoğlu, F. (2015). Kimyasal denge konusuna entegre edilmiş açık-düşündürücü yaklaşımla bilimin doğası öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 717-741.
- İnce, K. ve Özgelen, S. (2015). Bilimin doğası alanında son 10 yılda yapılan çalışmaların farklı değerşkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 447-468. DOI: 10.17860/efd.77894
- Khishfe, R. and Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 551-578. DOI 10.1002/tea.10036
- Khishfe, R. and Lederman, N. (2006). Teaching nature of science within a controversial topic: Integrated versus nonintegrated. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 395-418. DOI 10.1002/tea.20137
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Leech, N. L. and Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.  
<https://doi.org/10.1002/tea.3660290404>
- Lederman, N. G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 916-929.

- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L. and Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 497–521. DOI 10.1002/tea.10034
- Lederman, N. G. (2007). Nature of science: past, present, and future. S. K. Abell, K. Appleton & D. Hanuscin (Eds.), *Handbook of Research on Science Education (1st ed.)* (pp. 831-880). New York: Routledge.
- McComas, W., Clough, M. and Almazroa, H., (1998). The role and character of the nature of science in science education. W. McComas (Ed.), *The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies* (pp. 3-39). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Mesci, G. and Cobern, W. W. (2020). Middle school science teachers' understanding of nature of science: A q-method study. *Ilkogretim Online*, 19(1), 118-132. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.85927>
- Mihladiz, G. and Doğan, A. (2014). Science teachers' views about NOS and the place of NOS in science teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3476-3483. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.787
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- National Research Council (NRC) (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academic Press.
- National Science Teachers Association (NSTA) (2000). NSTA position statement: The nature of science. Retrieved from [www.nsta.org/159&psid=22](http://www.nsta.org/159&psid=22) on 10.05.2020
- Ocak, İ. ve Yeter, F. (2018). 2006–2016 yılları arasında çalışılmış “bilimin doğası” konulu ulusal tez ve makalelerin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 522-543. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.344726>
- Schwartz, R. S. (2009). The approach and effectiveness of integrating nature of science instruction during an undergraduate biology course. *Paper presented at the International History and Philosophy in Science Teaching conference*. Notre Dame.
- Shallow, A. D. and Tadese, A. L. (2021). The effects of some selected demographic characteristics on in-service teachers' views of nature of science and process skills. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 14(3), 471-487. <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v14.n3.471-487>
- Smith, K. V., Loughran, J., Berry, A. and Dimitrakopoulos, C. (2012). Developing scientific literacy in a primary school. *International Journal of Science Education*, 34(1), 127-152. doi:10.1080/09500693.2011.565088
- Stefanidou, C., Skordoulis, C. and Kechagias, C. (2018). The relationship between student science teachers' views on nature of science and classroom practice: Is there any? *Journal of Studies in Education*, 8(4), 28-44. doi:10.5296/jse.v8i4.13720



- Storey, L. (2007). Doing interpretative phenomenological Analysis. E. Lyons & A. Coyle (Eds.), *Analysing Qualitative Data in Psychology* (pp. 51-64). Los Angeles: SAGE Publications.
- Şen, Z. (2013). Türkiye'de yüksek lisans ve doktora eğitimi kalitesinin iyileştirilmesi için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 10-15. DOI: 10.5961/jhes.2013.054
- Taşkın, T. (2021). Bilimin doğası konulu makalelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-20. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-794024>
- Tekin, G., Doğan, N., İrez, S., Yalaki, Y. ve Çakmakçı, G. (2019). Mesleki gelişim programının fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf içi performansına etkisi: Bilimin doğası öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 307-327. <https://doi.org/10.9779/pauefd.455694>
- Torres, J. and Vasconcelos, C. (2015). Nature of science and models: Comparing Portuguese prospective teachers' views. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(6), 1473-1494.
- Yalçınoğlu, P. ve Anagün, Ş. S. (2012). Teaching nature of science by explicit approach to the preservice elementary science teachers. *Elementary Education Online*, 11(1), 118-136.
- Yuenyong, C. and Thao-Do, T. P. (2020). Developing a tool to assess students' views of nature of science in Vietnam. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 9(1), 135-145. DOI: 10.15294/jpii.v9i1.22043

**İletişim/Correspondence**

Dr. Belkız CAYMAZ  
[caymazbelkiz@gmail.com](mailto:caymazbelkiz@gmail.com)

## EK-1. Araştırma Kapsamında İncelenen Tezler

	Yıl	Tez Yazarı	Tez Türü	Tez Danışmanı	Üniversite
1.	2005	Kaya, O. N.	Doktora	Kılıç, Z.	Gazi Üniversitesi
2.	2005	Turgut, H.	Doktora	Fer, S.	Yıldız Teknik Üniversitesi
3.	2006	Küçük, M.	Doktora	Çepni, S.	Karadeniz Teknik Üniversitesi
4.	2007	Ayvaci, H. Ş.	Doktora	Çepni, S.	Karadeniz Teknik Üniversitesi
5.	2007	Kaya, A.	Yüksek Lisans	Kocakulah, S.	Balıkesir Üniversitesi
6.	2007	Yeşiloğlu, S. N.	Yüksek Lisans	Köseoğlu, F.	Gazi Üniversitesi
7.	2008	Beşli, B.	Yüksek Lisans	Bağcı-Kılıç, G.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
8.	2008	Can, B.	Doktora	Şahin-Pekmez, E.	Dokuz Eylül Üniversitesi
9.	2008	Muşlu, G.	Doktora	Gürdal, A.	Marmara Üniversitesi
10.	2008	Pabuçcu, A.	Doktora	Geban, Ö.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
11.	2008	Şahin, M. G.	Doktora	Geban, Ö.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
12.	2008	Uluçınar-Sağır, Ş.	Doktora	Kılıç, Z.	Gazi Üniversitesi
13.	2009	Aslan, Ö.	Yüksek Lisans	Gücüm, B.	Hacettepe Üniversitesi
14.	2009	Aydoğdu, B.	Doktora	Ergin, Ö.	Dokuz Eylül Üniversitesi
15.	2009	Bilen, K.	Doktora	Aydoğdu, M.	Gazi Üniversitesi
16.	2009	Gültekin, Z.	Yüksek Lisans	Akinoğlu, O.	Marmara Üniversitesi
17.	2009	Metin, D.	Yüksek Lisans	Bağcı-Kılıç, G.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
18.	2009	Özcan, M. B.	Yüksek Lisans	Doğan, N.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
19.	2009	Tekeli, A.	Yüksek Lisans	Köseoğlu, F.	Gazi Üniversitesi
20.	2009	Yücel, M.	Yüksek Lisans	Taşar, M. F.	Gazi Üniversitesi
21.	2010	Ağgül-Yalçın, F.	Doktora	Bayrakçeken, S.	Atatürk Üniversitesi
22.	2010	Altındağ, C.	Yüksek Lisans	Sevim, S.	Pamukkale Üniversitesi
23.	2010	Altun, E.	Yüksek Lisans	Yalçın, N.	Gazi Üniversitesi
24.	2010	Arik, S.	Yüksek Lisans	Taşar, M. F.	Gazi Üniversitesi
25.	2010	Avinç-Akpınar, İ.	Doktora	Bayrakçeken, S.	Atatürk Üniversitesi
26.	2010	Çavuş, S.	Yüksek Lisans	Doğan, N.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
27.	2010	Çil, E.	Doktora	Çepni, S.	Karadeniz Teknik Üniversitesi
28.	2010	Demirtel, Ş.	Yüksek Lisans	Çokadar, H.	Pamukkale Üniversitesi
29.	2010	Erenoğlu, C.	Yüksek Lisans	Şahin-Pekmez, E.	Ege Üniversitesi
30.	2010	Kara, U.	Yüksek Lisans	Apaydın, Z.	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
31.	2010	Köksal, M. S.	Doktora	Geban, Ö.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
32.	2010	Özgelen, S.	Doktora	Yılmaz-Tüzün, Ö.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
33.	2011	Akşan, P.	Yüksek Lisans	Yiğit, N.	Karadeniz Teknik Üniversitesi
34.	2011	Bektaş, O.	Doktora	Geban, Ö.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
35.	2011	Damlı-Pervan, S.	Yüksek Lisans	Ünlü, P.	Gazi Üniversitesi
36.	2011	Erdoğan, M. N.	Doktora	Köseoğlu, F.	Gazi Üniversitesi
37.	2011	Kaya, G.	Yüksek Lisans	Çakmakçı, G.	Hacettepe Üniversitesi
38.	2011	Önen, F.	Doktora	Bayram, H.	Marmara Üniversitesi
39.	2011	Özkara, D.	Yüksek Lisans	Aydın, M.	Adıyaman Üniversitesi
40.	2012	Aydemir, S.	Yüksek Lisans	Kaya, O. N.	Fırat Üniversitesi
41.	2012	Baraz, A.	Yüksek Lisans	Çakıroğlu, J.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
42.	2012	Ceylan, K. E.	Yüksek Lisans	Altun, Y.	Gazi Üniversitesi
43.	2012	Demirdöğen, B.	Doktora	Uzuntiryaki, E.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
44.	2013	Bala, V. G.	Yüksek Lisans	Yalaki, Y.	Hacettepe Üniversitesi
45.	2013	Gümrah, A.	Doktora	Kabapınar, F.	Marmara Üniversitesi
46.	2013	İmer-Çetin, N.	Doktora	Taşar, M. F.	Gazi Üniversitesi
47.	2013	Özbek, D.	Yüksek Lisans	Ayvaci, H. Ş.	Karadeniz Teknik Üniversitesi
48.	2013	Özcan, H.	Doktora	Taşar, M. F.	Gazi Üniversitesi
49.	2013	Seçkin-Kapucu, M.	Doktora	Aydoğdu, C.	Hacettepe Üniversitesi
50.	2014	Ağlarci, O.	Doktora	Şahin, M.	Marmara Üniversitesi
51.	2014	Bakırcı, H.	Doktora	Çepni, S.	Karadeniz Teknik Üniversitesi
52.	2014	Batı, K.	Doktora	Kaptan, F.	Hacettepe Üniversitesi
53.	2014	Benli-Özdemir, E.	Doktora	Hamzaoğlu, E.	Gazi Üniversitesi
54.	2014	Bilican, K.	Doktora	Çakıroğlu, J.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
55.	2014	Boran, G. H.	Doktora	Bağ, H.	Pamukkale Üniversitesi
56.	2014	Cansz, M.	Doktora	Sungur-Vural, S.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
57.	2014	Gül, E. M.	Yüksek Lisans	Birhanlı, A.	İnönü Üniversitesi
58.	2014	Özer, F.	Yüksek Lisans	Doğan, N.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi

59.	2014	Sönmez, E.	Yüksek Lisans	Pektaş, M.	Kastamonu Üniversitesi
60.	2014	Yeşiloğlu, S. N.	Doktora	Köseoğlu, F.	Gazi Üniversitesi
61.	2015	Balci, C.	Yüksek Lisans	Yenice, N.	Adnan Menderes Üniversitesi
62.	2015	Çavuş-Güngören, S.	Doktora	Hamzaoğlu, E.	Gazi Üniversitesi
63.	2015	Çikrik, S.	Doktora	Yel, M.	Gazi Üniversitesi
64.	2015	Deve, F.	Yüksek Lisans	Küçük, M.	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
65.	2015	Erdaş, E.	Doktora	Doğan, N.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
66.	2015	Ertuğrul, N.	Yüksek Lisans	Demirbaş, M.	Kırıkkale Üniversitesi
67.	2015	İnce, K.	Yüksek Lisans	Özgelen, S.	Mersin Üniversitesi
68.	2015	Türköz, G.	Doktora	Akyıldız, H.	Pamukkale Üniversitesi
69.	2016	Çelik, S.	Yüksek Lisans	Kocakulah, A.	Balıkesir Üniversitesi
70.	2016	Dereli, F.	Yüksek Lisans	Mihladiç, G.	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
71.	2016	Kutluca, A. Y.	Doktora	Aydın, A.	Kastamonu Üniversitesi
72.	2016	Küçük, A.	Yüksek Lisans	Yangın, S.	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
73.	2016	Tola, Z.	Yüksek Lisans	Acar, Ö.	Kocaeli Üniversitesi
74.	2016	Yıldırım, F. S.	Doktora	Mirici, S.	Gazi Üniversitesi
75.	2016	Yılmaz, A.	Yüksek Lisans	Sinan, O.	Balıkesir Üniversitesi
76.	2017	Arı, Ü.	Doktora	Baykara, O.	Fırat Üniversitesi
77.	2017	Ataç-Özdemir, İ. B.	Doktora	Kabapınar, F.	Marmara Üniversitesi
78.	2017	Ayık, Z.	Yüksek Lisans	Coştı, B.	Yıldız Teknik Üniversitesi
79.	2017	Başkalyoncu, H.	Yüksek Lisans	Doğan, N.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
80.	2017	Cengiz, C.	Doktora	Kabapınar, F.	Marmara Üniversitesi
81.	2017	Çekbaş, Y.	Doktora	Özel, M.	Pamukkale Üniversitesi
82.	2017	Çetinkaya, E.	Doktora	Taşar, M. F.	Gazi Üniversitesi
83.	2017	Dalak, D.	Yüksek Lisans	Açıl, E.	Mustafa Kemal Üniversitesi
84.	2017	Duruk, Ü.	Doktora	Akgün, A.	Adıyaman Üniversitesi
85.	2017	Han, B.	Yüksek Lisans	Bilican, K.	Kırıkkale Üniversitesi
86.	2017	Köylü, Z. N.	Yüksek Lisans	İrez, O. S.	Marmara Üniversitesi
87.	2017	Tekin, G.	Yüksek Lisans	Doğan, N.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
88.	2017	Yıldızbaş, H.	Yüksek Lisans	Güzel, H.	Necmettin Erbakan Üniversitesi
89.	2018	Aksoy, K.	Yüksek Lisans	Küçük, M.	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
90.	2018	Altay, C. A.	Doktora	Tufan, Y.	Gazi Üniversitesi
91.	2018	Çaymaz, B.	Doktora	Aydın, A.	Kastamonu Üniversitesi
92.	2018	Doruk, O.	Yüksek Lisans	Sarıkaya, R.	Gazi Üniversitesi
93.	2018	Ecevit, T.	Doktora	Kaptan, F.	Hacettepe Üniversitesi
94.	2018	Emren, M.	Yüksek lisans	İrez, O. S.	Marmara Üniversitesi
95.	2018	Eroğlu, S.	Doktora	Bektaş, O.	Erciyes Üniversitesi
96.	2018	Hoşbaş, A. A.	Yüksek Lisans	Demirbaş, M.	Kırıkkale Üniversitesi
97.	2018	Köprübaşı, M.	Yüksek Lisans	Akgün, A.	Adıyaman Üniversitesi
98.	2018	Şener-Çanlı, D.	Yüksek Lisans	Afacan, Ö.	Ahi Evran Üniversitesi
99.	2018	Taşdere, A.	Doktora	Özsevgeç, T.	Karadeniz Teknik Üniversitesi
100.	2019	Açar-Erılmaz, B.	Yüksek Lisans	Kıvılcın-Doğan, Ö.	Marmara Üniversitesi
101.	2019	Bahçeci, E.	Yüksek Lisans	Orhan, A. T.	Cumhuriyet Üniversitesi
102.	2019	Bakan, Ü.	Yüksek Lisans	Buldur, S.	Cumhuriyet Üniversitesi
103.	2019	Çetin, G.	Yüksek Lisans	Koç, Y.	Mustafa Kemal Üniversitesi
104.	2019	Çilekrenkli, A.	Yüksek Lisans	Kaya, E.	Boğaziçi Üniversitesi
105.	2019	Efe, H.	Yüksek Lisans	Topsakal, Ü. U.	Yıldız Teknik Üniversitesi
106.	2019	Ertaş, H.	Yüksek Lisans	Bilican, K.	Kırıkkale Üniversitesi
107.	2019	Et, S. Z.	Doktora	Gömleksiz, M. N.	Fırat Üniversitesi
108.	2019	Gülbaş, E.	Doktora	Gürçay, D.	Hacettepe Üniversitesi
109.	2019	Karaman, E.	Yüksek Lisans	Kocakulah, A.	Balıkesir Üniversitesi
110.	2019	Kardaş, S.	Yüksek Lisans	Şahin, F.	Marmara Üniversitesi
111.	2019	Kasar, Y.	Yüksek Lisans	Taştan-Kırık, Ö.	Çukurova Üniversitesi
112.	2019	Keklik, M. E.	Yüksek Lisans	Öztuna-Kaplan, A.	Sakarya Üniversitesi
113.	2019	Kıvılcım, H.	Yüksek Lisans	Öztuna-Kaplan, A.	Sakarya Üniversitesi
114.	2019	Köseler, C.	Yüksek Lisans	Şahin-Kalyon, D.	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
115.	2019	Ozan, F.	Yüksek Lisans	Uluçınar-Sağır, Ş.	Amasya Üniversitesi
116.	2019	Patan, A.	Yüksek Lisans	Küçük, M.	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
117.	2019	Seyis-Uğurlu, K.	Yüksek Lisans	Özdilek, Z.	Uludağ Üniversitesi
118.	2019	Şeref-Güryuva, S.	Yüksek Lisans	İrez, O. S.	Marmara Üniversitesi

119.	2019	Şık, N. Ü.	Yüksek Lisans	Kocakūlah, A.	Balıkesir Üniversitesi
120.	2019	Uzunkaya, M.	Yüksek Lisans	Gūzel, H.	Necmettin Erbakan Üniversitesi
121.	2020	Özbek, D.	Doktora	Ayvacı, H. Ş.	Trabzon Üniversitesi
122.	2020	Pehlivan, T.	Yüksek Lisans	İrez, O. S.	Marmara Üniversitesi
123.	2020	Türk, F. Z.	Yüksek Lisans	Akgūn, A.	Adıyaman Üniversitesi
124.	2020	Türksoy, N.	Yüksek Lisans	Bilen, K.	Alaaddin Keykubat Üniversitesi

## EK-2. Tezlerde Bilimin Doğasına Yönelik Kullanılan Ölçek/Anket/Test Bilgileri

Ölçek/Anket/Test adı	Kim(ler) tarafından, hangi yıl geliştirildi?	Tezinde Kullanan Araştırmacı	f
Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeği (Nature of Scientific Knowledge Scale- NSKS)	Rubba ve Anderson (1978)	Yeşiloğlu (2007), Gültekin (2009), Tekeli (2009), Ceylan (2012), Balcı (2015), Çıkrık (2015), Bakan (2019), Seyis-Uğurlu (2019)	8
Bilim-Teknoloji-Toplum Üzerine Görüşler Ölçeği (Views on Science-Technology- Society-VOSTS)	Aikenhead, Ryan ve Fleming (1989)	Kaya (2007), Beşli (2007), Pabuçcu (2008), Şahin (2008), Ağgūl-Yalçın (2010), Arık (2010), Avingç-Akpınar (2010), İmer-Çetin (2013), Özbek (2013), Arı (2017), Altay (2018), Doruk (2018), Kasar (2019), Seyis-Uğurlu (2019)	14
Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (Views of Nature of Science-VNOS-B)	Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman (1998)	Özgelen (2010), Gül (2014), Köseleler (2019)	3
Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (Views of Nature of Science-VNOS-C)	Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz (2002)	Kaya (2005), Turgut (2005), Ayvacı (2007), Uluçınar-Sağır (2008), Bilen (2009), Özcan (2009), Altındağ (2010), Çavuş (2010), Köksal (2010), Bektaş (2011), Damlı-Pervan (2011), Erdoğan (2011), Önen (2011), Aydemir (2012), Baraz (2012), Demirdöğen (2012), Gūmrah (2013), Özbek (2013), Özcan (2013), Ağlarıcı (2014), Bilican (2014), Boran (2014), Özer (2014), Yeşiloğlu (2014), Çavuş-Gūngören (2015), Çıkrık (2015), Erdaş (2015), Çelik (2016), Yıldırım (2016), Ataç-Özdemir (2017), Ayık (2017), Cengiz (2017), Duruk (2017), Han (2017), Eroğlu (2018), Taşdere (2018), Et (2019), Gūlbaş (2019), Kasar (2019), Uzunkaya (2019), Özbek (2020), Türk (2020)	42
Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (Views of Nature of Science-VNOS-D)	Lederman ve Khishfe, (2002)	Metin (2009), Balcı (2013), Özer (2014), Erdaş (2015), İnce (2015), Türköz (2015), Başkalyoncu (2017), Çetinkaya (2017), Ertaş (2019)	9
Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (Views of Nature of Science-VNOS-E)	Lederman ve Ko (2004)	Erenoğlu (2010), Seçkin-Kapucu (2013), Benli-Özdemir (2014), Cansız (2014), Yılmaz (2016), Şener (2018), Keklik (2019), Ozan (2019)	8
Bilimin Doğası Anketi (Nature of Science-NOS Questionnaire)	Khishfe ve Abd-El-Khalick (2002)	Muşlu (2008), Kıvılcım (2019)	2
Bilimsel Bilginin Epistemolojisi (Perspectives on Scientific Epistemology-POSE)	Abd-El-Khalick (2002)	Kaya (2011)	1
Argūmantasyon Açısından Bilimin Doğası Testi (Nature of Science As Arqumentation Questionnaire-NSAAQ)	Sampson ve Clark (2006)	Kutluca (2016), Açar-Erılmaz (2019), Şeref-Gūryuva (2019)	3

Yabancı

	Bilimin Doğasına İlişkin Okuryazarlık Testi (Nature of Science Literacy Test-NSLT)	Wenning (2006)	Köksal (2010)	1
	Bilimsel Bilgi Anketi	Küçük (2006)	Küçük (2006), Aydoğdu (2009), Altındağ (2010), Demirtel (2010), Dereli (2016), Efe (2019), Patan (2019)	7
	İlköğretim Düzeyi İçin Bilimin Doğası Ölçeği	Çelikdemir (2006)*	Aslan (2009), Tola (2016)	2
	Bilimin Doğasını Anlama Ölçeği	Can (2008)*	Can (2008), Demirtel (2010), Bahçeci (2019)	3
	Bilimin Doğası Ölçeği	Muşlu (2008)*	Muşlu (2008), Kıvılcım (2019)	2
	Bilimin Doğasını Değerlendirme Ölçeği	Muşlu (2008)	Muşlu (2008), Dalak (2017), Kıvılcım (2019)	3
	Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüş Ölçeği	Ünal-Çoban ve Ergin (2008)	Özkara (2011), Köprübaşı (2018), Efe (2019), Kardaş (2019)	4
	Bilimin Doğası Anketi	Yücel (2009)*	Yücel (2009)	1
	Bilimin Doğasını Anlama Ölçeği	Taşkın-Can ve Şahin-Pekmez (2008)*	Altun (2010)	1
Yerli	Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi	Çil (2010)*	Çil (2010), Bakırcı (2014), Deve (2015), Küçük (2016), Yıldızbaş (2017), Caymaz (2018), Karaman (2019), Şık (2019)	8
	Bilimin Doğası Anketi	Hacıeminoğlu (2010)	Sönmez (2014), Hoşbaş (2018)	2
	Bilimsel Bilgiyi Anlama Ölçeği	Akşan (2011)*	Akşan (2011)	1
	Bilimsel Bilgi Anketi	Akşan (2011)	Akşan (2011)	1
	Bilimin Doğası Hakkında Görüş Formu	Önen (2011)	Önen (2011)	1
	Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği	Özcan (2011)*	Çekbaş (2017), Duruk (2017), Köylü (2017), Emren (2018)	4
	Bilimin Doğası Görüşleri Testi (BİLTEST)	Yalaki, İrez, Doğan ve Çakmakçı (2014)	Batı (2014), Ecevit (2018)	2
	Bilimin Doğası Anketi	Kaya, Erduran, Akgün ve Aksöz (2017)	Çilekrenkli (2019)	1
	Bilimle İlgili Görüşler Anketi	Aksoy (2018)	Aksoy (2018)	1
	Bilimin Doğasına Yönelik Pedagojik Alan Bilgisi Anketi	Taşdere (2018)	Taşdere (2018)	1

# ***The Relationship between Organizational Resilience and Organizational Health in Educational Institutions During the Covid-19 Pandemic Period***

**Mustafa ALTINTAŞ, Yozgat Bozok University, ORCID ID: 0000-0002-9846-5513**  
**Musa ÖZATA, Kırşehir Ahi Evran University, ORCID ID: 0000-0003-1742-0215**

## **Abstract**

*The purpose of this research is to investigate the relationship between organizational resilience and organizational health in schools affiliated to the Ministry of National Education in Yozgat. For this purpose, it was aimed to determine the resilience indicators of educational institutions against the epidemic and the relationship between this situation and organizational health according to the restriction decisions taken by the state in Turkey during the Covid-19 epidemic period. Teachers working in primary, secondary, and high schools in Yozgat participated in the study, which was planned in a quantitative research design. The data obtained from the study were analyzed with SPSS 22.00 and AMOS 24.00 package programs. According to the findings obtained from the research, it was determined that there is a positive and significant relationship between organizational resilience and organizational health. The increase in organizational resilience in educational institutions also increases the level of organizational health. It has been observed that the organizational resilience and organizational health status of educational institutions are at a moderate level.*

**Keywords:** Covid-19 pandemic, Organizational Resilience, Organizational Health



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 787-810  
DOI:10.17679/inuefd.1062251

Article Type  
Research Article

Received  
24.01.2022

Accepted  
04.08.2022

## **Suggested Citation**

Altıntaş, M. & Özata, M. (2022). The relationship between organizational resilience and organizational health in educational institutions during the Covid-19 pandemic period, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 787-810. DOI:10.17679/inuefd.1062251

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The concept of endurance, which is a feature of both humans and inanimate beings, is expressed as fortitude shown in the face of a situation or event. Individuals show resilience by coping with the difficulties they encounter, maintaining their current situation, maintaining their physical and mental balance, and protecting themselves against threats from outside. The durability of inanimate objects, on the other hand, is defined as the restoration of the equilibrium state of an object by the effect of an external force (www.tdk.gov.tr, 2021). Based on this, it can be interpreted that organizations resemble the resilience of people and inanimate objects. Because an organization is more like a human than an inanimate entity, it has to cope with social difficulties, maintain its position, and balance, and protect itself against threats from the external environment. In addition, the ability to take advantage of opportunities is also related to an organization's resilience.

Similar to the presentation of resilience as a metaphor, the concept of organizational health is a concept that emerges because the organization is likened to human beings. As it is known, health refers not only to the absence of disability or disease but also to a state of social, physical, and spiritual well-being. In addition, health is seen as a means of achieving a result and a resource that enables people to lead their lives efficiently individually, socially, and economically (Health Promotion Dictionary, 2011, 1). Researchers based on human health have described the concept of organizational health as a state of well-being of institutions or organizations in social, economic, managerial, and many aspects. In addition, another aspect of organizational health is the well-being of the employees as well as the well-being of the organizational structure.

It is an important issue for educational institutions to be durable and healthy in current life and especially during the Covid-19 epidemic. For this reason, in this study, it was tried to determine the relationship between organizational resilience and organizational health in educational institutions during the Covid-19 epidemic period.

### Purpose

Within the scope of this research, it was tried to determine the relationship between organizational resilience and organizational health in educational institutions according to the perceptions of teachers working in public schools.

For this purpose, answers to the following questions were sought. According to teacher perceptions;

1. What is the organizational resilience of educational institutions?

2. What is the organizational health status of educational institutions?

3. Is there a significant relationship between organizational resilience and organizational health?

4. Is there a significant relationship between organizational resilience sub-dimensions and organizational health sub-dimensions?

## Method

This research is a descriptive research using quantitative research techniques and is a research in relational screening model. Relational survey research examines the relationship and degree between two or more variables (Karasar, 2006). In this study, the effect of organizational resilience of educational institutions on the perception of organizational health was examined in the context of the relational screening model.

The universe of the research consists of teachers working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in the central district of Yozgat province. The snowball sampling method was used in the process of determining the teachers who would participate in the research. In the study, in which the snowball sampling method was chosen, 400 education employees who agreed to participate in the study were asked to return questionnaires from online platforms. Among the questionnaires obtained from the feedback, those that were not suitable for the analysis were excluded, and 389 questionnaires were subjected to analysis. Due to the fact that the study was carried out during the Covid-19 epidemic period, not only one educational institution was adhered to, but all educational institutions that could be reached in Yozgat were evaluated.

## Findings

When the data obtained from the research were examined, the average of organizational endurance of educational institutions was determined as 3.12. This shows that educational institutions have a medium level of resilience. When the organizational health average of educational institutions was examined, it was found to be 3.29 and it was seen that the health level of educational institutions was medium.

Structural equation model was established to determine the effect of organizational resilience on organizational health. Considering the goodness of fit values of this structural equation model, all of them are acceptable. In addition, when the coefficients of the model are examined, it is seen that organizational resilience sub-dimensions have a positive and significant effect on organizational health sub-dimensions.

## Discussion & Conclusion

In the research, the relationship between organizational resilience and organizational health, which has not been examined in the literature before, has been revealed. In addition, the study addressed educational organizations during the Covid-19 pandemic process. Because the concept of organizational resilience is a concept that is used to measure how the organization responds to unexpected situations. In addition, organizational health is to be in a state of well-being with all units of the organization and to fulfill the elements expected from the organization in accordance with its purpose. The data obtained from the research carried out in this context were examined with structural equation modeling, and the model was verified. Accordingly, the perceptions of employees in educational organizations during the Covid-19 pandemic period were found that organizational resilience would increase organizational health.

Although there is no study in the literature on organizational resilience and organizational health, it is seen that there are studies examining organizational resilience, especially during the Covid-19 pandemic period. Looking at the studies, Yüksel et al. (2021)



examined the perceptions of healthcare professionals about the durability of the organization they work in during the Covid-19 pandemic period and concluded that healthcare professionals found the organization they work for durable. This situation includes similar results to this study. In the studies in the literature, it is stated that situations, such as receiving feedback, organizational learning, and adaptive capacity are affected (Duchek, 2019; Heath et al., 2020; Orth & Schuldis, 2021).

It is seen that many studies have been done in the literature on organizational health. It is seen that the concept, which generally deals with school health, was later explored in business organizations. When we look at the studies on organizational health, the variables that affect and have a relationship with organizational health are organizational culture, performance, virtuous reporting, whistleblowing, organizational citizenship, organizational integrity, morale, organizational structure, communication skills, organizational justice, organizational support, organizational commitment, equal to personnel behavior, trust, customer feedback, and personality traits (Aslan et al., 2008, p. 158; Arokiasamy et al., 2016; Browne et al., 2018; Ertaş & Töre, 2016; Gül, 2007, p. 329; Gül et al., 2020; Hicks, 2020; Kipfelsberger et al., 2016; Korkmaz, 2007, p. 76; Min & Su, 2020; Ordu & Tanrıoğen, 2013, p. 93; Özdemir, 2012, p. 611; Türkan et al., 2018;).

The study, which examined the relationship between organizational resilience and organizational health, was conducted on education workers and provided an understanding of the importance of education, especially during the pandemic period. Considering that different variables may mediate the relationship between organizational resilience and organizational health, future studies can be conducted. Conducting the research in only one city makes it difficult to generalize the research results. Therefore, in future studies, it is thought that taking different target groups as samples in different sectors and different cities will be beneficial in terms of the contribution of the results to the literature.

## **Covid-19 Pandemi Döneminde Eğitim Kurumlarında Örgütsel Dayanıklılık ve Örgütsel Sağlık İlişkisi**

**Mustafa ALTINTAŞ, Yozgat Bozok Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9846-5513**

**Musa ÖZATA, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1742-0215**

### **Öz**

*Bu araştırmanın amacı Yozgat ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda örgütsel dayanıklılık ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Bu amaçla Covid-19 salgın döneminde Türkiye’de devlet tarafından alınan kısıtlama kararlarına göre eğitim kurumlarının salgına karşı dayanıklılık göstergeleri ve bu durum ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki belirlenmek istenmiştir. Nicel araştırma deseninde planlanan çalışmaya, Yozgat ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler katılım göstermiştir. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 22.00 ve AMOS 24.00 paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre örgütsel dayanıklılık ve örgütsel sağlık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Eğitim kurumlarında örgütsel dayanıklılığın artması örgütsel sağlık düzeyinin de artırmaktadır. Eğitim kurumlarının örgütsel dayanıklılıkları ve örgütsel sağlık durumlarının orta seviyede olduğu görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19 Salgını, Örgütsel Dayanıklılık, Örgütsel Sağlık



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 787-810  
DOI:10.17679/inuefd.1062251

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
24.01.2022

Kabul Tarihi  
04.08.2022

### **Önerilen Atıf**

Altıntaş, M. ve Özata, M. (2022). Covid-19 pandemi döneminde eğitim kurumlarında örgütsel dayanıklılık ve örgütsel sağlık ilişkisi *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 787-810. DOI:10.17679/inuefd.1062251

## **Covid-19 Pandemi Döneminde Eğitim Kurumlarında Örgütsel Dayanıklılık ve Örgütsel Sağlık İlişkisi**

İnsanlar, yaşadıkları toplumun içerisinde çeşitli davranış kalıplarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunun yanı sıra insanın yaşadığı birçok olayın başka olgulara benzetilmesi geçmişte de günümüzde de devam etmektedir. Geçmişten günümüze gelen süreçte özellikle bilimsel olarak yönetim alanında birçok farklı kavramın ortaya çıktığı görülmektedir. Yönetim bilimi diğer bilimlerle iç içe fakat diğer bilimlerden bambaşka bir konumdadır. Çünkü bu alanda araştırma yapanlar genelde insanın davranışlarını bir metafor olarak kullanıp bunu sistemlere yansıtmaktadırlar.

Hem insanlarda bulunan hem de cansız varlıkların bir özelliği olan dayanıklılık kavramı, bir durum veya olay karşısından gösterilen metanet olarak ifade edilmektedir. Bireyler karşılaştıkları zorluklarla baş edebilme, mevcut durumlarını devam ettirebilme, fiziksel ve ruhsal olarak dengelerini sağlama, dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı kendini korumaya alma şeklinde dayanıklılık göstermektedirler. Cansız varlıkların dayanıklılığı ise bir nesnenin dışarıdan bir kuvvetin etkisiyle denge durumunun bozulduktan sonra eski haline gelmesi olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr, 2021). Buradan yola çıkarak örgütlerin insanların ve cansız varlıkların dayanıklılıklarına benzediği yorumu yapılabilir. Çünkü bir örgüt, cansız varlıktan çok insana benzediği için sosyal anlamda zorluklarla başa çıkmak, konumunu devam ettirmek, dengeleri sağlamak, dış çevreden gelebilecek tehditlere karşı kendisini korumak zorundadır. Ayrıca karşısına çıkan fırsatlardan yararlanabilme yeteneği de bir örgütün dayanıklılığı ile ilgilidir.

Dayanıklılığın bir metafor olarak sunulmasına benzer şekilde örgütsel sağlık kavramı da örgütün insana benzetilmesinden dolayı ortaya çıkan bir kavramdır. Bilindiği üzere sağlık sadece sakatlık veya hastalık durumunun olmaması değil aynı zamanda sosyal, fiziksel ve ruhsal olarak bir refah durumuna işaret etmektedir. Ayrıca sağlık bir sonuca ulaşma aracı olarak görülmekte ve insanların hem bireysel hem sosyal hem de ekonomik olarak yaşamlarını verimli sürdürmelerini sağlayan bir kaynaktır (Sağlığın Teşviki ve Geliştirilmesi Sözlüğü, 2011: 1). İnsan sağlığından yola çıkan araştırmacılar örgütsel sağlık kavramının kurum veya kuruluşların sosyal, ekonomik, yönetsel ve birçok yönden iyi olma hali olarak nitelendirmişlerdir. Ayrıca örgütsel sağlığın bir diğer yönü de örgüt yapısının iyilik hali içerisinde olmasının yanı sıra çalışanların iyi olmasıdır.

Bu araştırmanın temel problemi ise Covid-19 pandemi döneminde eğitim kurumlarında örgütsel dayanıklılık ile örgütsel sağlık ilişkisinin belirlenmesidir. Bilindiği üzere Covid-19 pandemisi Çin'de Aralık 2019'da ortaya çıkmış ve ortaya çıktığı günden bu yana tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Aralık 2019'da ortaya çıkan Covid-19 salgını, Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020 tarihinde pandemi olarak ilan edilmiştir. Bu süreçte neredeyse tüm dünyada birçok kısıtlamalar getirilmiş, insanlar evlerine kapanmış, bazı işletmelerin faaliyetlerine ara verilmiş, kamu kurumları uzaktan çalışmaya başlamış ve eğitim-öğretim online bir şekilde devam etmiştir (Altıntaş ve Özata, 2021: 173). Örgütler bu süreçte ve normalleşme adımları atılmasıyla birlikte faaliyetleri yeniden başlamış, tedbirlere uygun olarak faaliyetlerini sürdürmeye devam etmektedir. Buradan yola çıkarak Covid-19 pandemi sürecinde eğitim kurumlarının böylesi bir krize karşı nasıl dayanıklılık gösterdiği ve bunun örgütsel sağlık algısı ile ilişkisi araştırılmak istenmiştir.

Yukarıda bahsedilen değişkenler, örgütsel davranış literatüründe güncel konular olarak bilinmektedir. Bu araştırmada örgütsel dayanıklılığın ele alınması, kavramın bir adaptasyon kapasitesi olmasından kaynaklanmaktadır. Örgütsel dayanıklılık araştırmaları genellikle, güncel olarak yaşanan ve örgütlerin faaliyetlerini büyük ölçüde etkileyen olaylardan meydana gelmektedir. Küresel terör saldırıları, pandemiler, ekonomik krizler ve diğer öngörülemez olaylar, örgütlerin bu durumlara karşı geliştirdiği ve sergiledikleri durumu ifade etmektedir (Okun, 2021). Bunun yanı sıra örgütsel sağlık ise kuruluşların yaşamlarını sürdürmekte iken yapmış oldukları faaliyetlerde, çalışanların, süreçlerin, sistemin iyilik halini ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak örgütlerin beklenmeyen olay ve durumlar karşısında dayanıklılık kapasiteleri ile sistemler, süreçler ve çalışanlar ile sağlam temeller üzerinde oturması beklenmektedir.

Literatürde de görüleceği üzere örgütsel dayanıklılık konusunda Amerikan Ulusal Standartlar Enstitüsü tarafından kabul edilen standartlar özel sektörler, kamu sektörleri ve üçüncü sektör olarak kabul edilen kuruluşlar için uygulanabilir (ANSI, 2009; 2012). Ülkemizde de ISO 22301, örgütsel dayanıklılık konusunda uluslararası standartlar geliştirilmesini doğrulamaktadır. Bunun yanı sıra bir örgüt için işler bir yönetim sistemi, proaktif stratejiler geliştirme, performans kriterleri oluşturma, iyileştirmeler sunma gibi durumlar örgütsel dayanıklılığın temellerini oluşturmaktadır. Örgütsel sağlık kavramında da benzer unsurlar bulunduğu kavramlar arası ilişkilerin belirlenmesi literatür adına sevindirici bir durumdur. Ayrıca literatürde iki kavramın birbiri ile olan ilişkisini araştıran bir çalışmaya rastlanamaması, çalışmaya değer atfetmektedir. Yapılan bu çalışmanın hem örgütsel davranış alanına hem de bu alanda çalışma yapan araştırmacılara farklı bir pencereden bakma imkânı sunacağı öngörülmektedir. Bu alanda geçmişte yapılmış çalışmaların belli başlı kavramlar üzerine odaklanması, sadece örneklerin ve yöntemlerin değiştirilerek yeni ve güncel kavramların derinliklerine inilmemesi, alanyazını kısırlaştırmaktan öteye geçmemektedir. Aralarında ilişki olduğu düşünülen kavramların uygulamalı bir şekilde araştırılması önem arz etmektedir.

### **Örgütsel Dayanıklılık**

Dayanıklılık kavramı dayanıklı olma durumunu ifade eden bir kavramdır. Genel olarak kavram dışarıdan gelebilecek tehlikelere karşı bir duruş sergilemedir. Akgün ve Keskin (2014: 6920), dayanıklılığın disiplinler arası bir kavram olduğu ifade etmek ve bu tanımlar arasında farklılıklar olduğunu dile getirmektedirler. Genel olarak psikoloji, ekolojik sistemler, mühendislik, yönetim gibi alanlarda kullanılan dayanıklılık kavramı bunlardan farklı olarak birçok disiplinde ilgi görmektedir.

Gerçek ve Yılmaz Börekçi (2019) çalışmasında dayanıklılık kavramının kelime kökeni ile ilgilenmiş ve örgütsel anlamda literatürde yapılan tanımlamalara değinmiştir. İngilizce kelime karşılığı "resilience" olan dayanıklılık için çeşitli öneriler getirmişlerdir. "Yine/yenilenme kapasitesi" araştırmacıların resilience kavramına getirdiği Türkçe öneridir (Gerçek ve Yılmaz Börekçi, 2017). Ayrıca başka araştırmacılar da bu konuda önerilerde bulunmuşlardır. Dayanıklılık, dirençlilik, kendini toparlama, esneklik, sağlamlık ve yılmazlık bunlardan bazılarıdır (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009; Gizir, 2016; Yıldırım, 2016; İşcan ve Malkoç, 2017). Kırbaşlar ve Yılmaz Börekçi (2014) bir çalışmasında "resilience" kelime yerine rezilyans ifadesini kullanmıştır.

Dayanıklılık kavramı özellikle yönetim literatüründe farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; psikolojik dayanıklılık, çalışan dayanıklılığı ve örgütsel dayanıklılık olarak ifade edilebilir. Psikolojik dayanıklılığın temelinde bireylerin karşılaştıkları zorluklara, problemlere vb. durumlara nasıl dayanabildiklerini, bu zorluk ve problemlerin üstesinden hangi yolları kullanarak kendilerini geliştirebildiklerini çözmeye çalışmaktadır (Fletcher & Sarkar, 2013: 14). Çalışan dayanıklılığı ise bireylerin çalıştıkları örgütlerde karşılaştıkları zorlukların ve değişimlerin üstesinden gelme yollarını nasıl bulduklarını ve çalışma ortamına uyum sağlamalarını ifade eder (Näswall vd., 2015: 1). Bunun yanı sıra çalışan dayanıklılığı psikolojik dayanıklılık ile ilişkili bir kavram olup, çalışanlara özgü bir yetenek olarak tanımlanmıştır (Kuntz vd., 2016: 460). Örgütsel dayanıklılık ise Holling (1973)'in çalışmasından sonra dikkat çeken bir kavram olup, birçok alanda kabul edilen bir kavramdır (Ma vd., 2018: 247).

Örgütler sistem yaklaşımına göre açık sistemler olduğundan dış çevre ile sürekli iletişim halindedir. Dolayısıyla dış çevre örgütlerin etkileşim içinde bulunduğu alanlar olduğu için bazen olumsuz yönde etkileri olabilmektedir. Örneğin afet kaynaklı durumlar, sağlık problemleri (bkz. Covid-19), terör saldırıları, ekonomik krizler, temel ihtiyaç malzemelerinde yaşanan sorunlar, insan kaynaklı problemler örgütleri olumsuz yönde etkilemektedir (Sullivan-Taylor & Branicki, 2011: 5566). Örgütsel dayanıklılık kavramının çıkış noktası olarak dış çevre önemli bir etkidir. Bütün ülkelerde yaşanan kriz zamanları örgütleri dolaylı yoldan etkilemekte ve araştırmacılar bu krizlerden dolayı örgütsel dayanıklılık kavramı üzerinde durmaktadırlar (Annarelli & Nonino, 2016: 2).

Örgütsel dayanıklılık ile ilgili birçok teori öne sürülmüştür. Dayanıklılığın örgütlerin hayatta kalmasını sürdürülebilirliğinin devamını tehdit eden yıkıcı olaylara tepki verme durumu olduğu ifade edilmektedir. Bu durumlara epistemolojik varsayımlar denilmektedir. Burnard & Bhamra (2011: 5586)'nın ifade ettiğine göre; dayanıklılık çok disiplinli ve çok yönlü bir kavramdır. Örgütsel dayanıklılık, Holling (1973) tarafından ifade edildiği üzere ekolojik perspektifi takip eder. Bir organizasyon problemlere karşı çeşitli tepkiler verme yeteneğine sahiptir. Dayanıklılık örgütsel sistemler için sınırlar yaratır. Değişen çevre koşulları sebebiyle örgütsel başarı zorlaşmış olup, dayanıklılık için esnek bir sistem oluşturulmalı ve tepkiler yüksek düzeyde verilmelidir.

Kısaca ifade etmek gerekirse örgütsel dayanıklılık somut ve soyut anlamlarda kullanılan bir kavramdır. Örgütler için somut anlamda dayanıklılık fiziksel olarak bir nesnenin darbe alması durumunda eski haline dönmesinin dayanıklılık kabul edilmesidir. Soyut anlamda ise örgütlerdeki davranışlar, kültürler ve psikoloji gibi durumların hasarı durumunda örgütün bu olaylardan daha güçlü bir şekilde kurtulmasını ifade etmektedir.

### **Örgütsel Sağlık**

Sağlık kavramı, her birey için dünyadaki bütün unsurlardan önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun en iyi tanımını yapan Dünya Sağlık Örgütüne göre sağlık; bir engelin veya hastalığın olmaması değil aynı zamanda fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan tam bir iyilik hali olduğu ifade etmektedir. Türk Dil Kurumu (2021) na göre sağlığa eklenen unsurlar ise bireyin, vücut esenliği, sıhhat ve afiyet olarak nitelendirilmektedir. Sağlık, bir organizmada hastalığın, rahatsızlığın ve acı çekmenin olmaması, klinik belirtilerin ve hastalık olarak nitelendirilen durumların bulunmaması sağlık kavramını temsil etmektedir (Cengiz, 2008: 49).

Örgütsel sağlık kavramı ise metaforlaştırılmış bir kavramdır. Tıpkı insanlardaki sağlık gibi organların işlevlerini yerine getirmesi durumu örgütlerin de belirlenen işlevleri yerine getirmesi ile örgütsel sağlığın meydana geldiği ifade edilmektedir (Çelik ve Tosun, 2019: 100). Örgütlerin insana benzemesi, yaşayan ve çevre ile etkileşim içerisinde olan sistemler olmasından, kendi ihtiyaçlarını kendilerinin karşılayabilmesinden kaynaklanmaktadır. Örgütler de insanlar gibi hastalanmakta, tedaviye ihtiyaç duymaktadır. Örgütlerin bağışıklık sistemleri bulunmaktadır. Hatta insanlarda olduğu gibi örgütler de genetik olarak avantajlı olabilmekte ve bazen de kronik olarak rahatsızlıkları bulunabilmektedir (Altıntaş ve Özata, 2020a: 41).

Örgütsel sağlık kavramı 1958'lerde Arygris tarafından verimlilik çalışmaları sürecinde ortaya atılan bir kavram olup, bu çalışmada çalışan devir hızı, sadakat gibi kavramların örgüte etkisi araştırılırken bulunduğu ifade edilmektedir (Schuyler, 2004: 60). Daha sonra Miles (1965), Hoy ve Feldman (1987), Lyden ve Klingele (2000) gibi araştırmacılar örgütsel sağlığı çeşitli sektörlerde araştırarak alanyazına katkı sağlamaya çalışmışlardır. Yerli alanyazına baktığımızda da kavramın yeni olmakla beraber birçok örgütsel davranış araştırmacısının çalışma yaptığı göze çarpmaktadır (Altıntaş ve Özata, 2020a; Altıntaş ve Özata, 2020b; Çelik ve Tosun, 2019; Aksulu Köse ve Güçlü, 2018; Tuğal vd., 2017).

### **Örgütsel Dayanıklılık ve Örgütsel Sağlık İlişkisi**

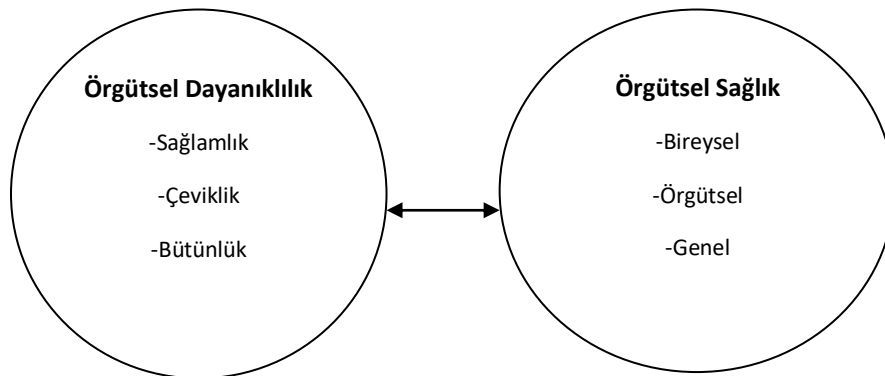
Örgütsel dayanıklılık kavramı, hem bir örgütün beklenilmeyen, stresli ve aşılması zor durumları aşarak başarılı haline geri gelmesi hem de bu zor durumlardan güçlü ve yetenekli bir şekilde çıkarak bağışıklık kazanmayı ifade etmektedir (Sutcliffe & Vogus 2003; Denhardt ve Denhardt 2010; Lengnick-Hall vd., 2011). Örgütsel dayanıklılık kavramına genel olarak bakıldığında birçok kavram ile karıştırıldığı görülmektedir. Örneğin örgütsel çeviklik, örgütsel esneklik, adaptasyon, kriz ve risk yönetimi kavramları bunlardan birkaçıdır. Bu kavramlar örgütsel dayanıklılık kavramı ile ortak noktalara sahip olsa da diğerlerinden farklı özelliklere sahiptir (Kumbalı, 2018: 67).

Örgütsel dayanıklılığa ilişkin literatürdeki teorilere bakıldığında davranışsal yaklaşım, sezgisel yaklaşım, yenilenme süreci yaklaşımı, risk yönetimi yaklaşımı ve sistem yaklaşımı olduğu görülmektedir (Chan, 2011: 5547). Davranışsal yaklaşıma göre bir örgüt eğer dayanıklı ise davranış kalıplarına uyan ve değişime ayak uyduran örgüttür. Mallak (1998: 3) davranışsal yaklaşıma göre örgütlerin somut adım atmasını, yapıcı deneyime sahip olmasını, olumlu uyarlanabilir davranışların gösterilmesini, yeterli dış kaynağın sağlanmasını, karar verme sınırlarının genişletilmesini, bir şey meydana getirebilme yeteneğini, tolerans sağlanmasını ve sanal roller oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Sezgisel yaklaşıma göre dayanıklı bir örgüt; sorunları, değişimleri ve tehditleri önceden anlama yeteneğine sahip örgüttür (Kumbalı, 2018: 69). Yenilenme süreci yaklaşımına göre örgütsel dayanıklılık olgusuna sahip olan örgüt yaşanan herhangi bir değişimin sonrasında çevresine uyum süreci hızlı olan örgüttür (Valikangas vd., 2009: 226). Risk yönetimi yaklaşımına göre dayanıklı örgütler; beklenmeyen ve yıkıcı değişimlere karşı geliştirilen kapasite olarak tanımlanmaktadır. Sistem yaklaşımına göre ise dayanıklı örgüt; hayatta kalabilmesi için potansiyelini bilen, krizlere farklı bir bakış açısı ile yaklaşan örgüttür (Chan, 2011: 5548). Bir örgütte beklenmeyen değişimlerin üstesinden gelenebilmesi ve buna göre dayanıklılık oluşturulması şebeke sisteminin oluşturulmasına bağlıdır (Helbing vd, 2006: 145).

Yukarıda belirtilen yaklaşımlara göre örgütsel sağlığın örgütsel dayanıklılık ile yakından ilişkisi vardır. Sağlıklı bir örgütün özelliklerine bakıldığında liderlik, verimlilik, sadakat, strateji, iletişim, insan kaynakları yönetimi, sorumluluk, öğrenme, yenilenme, değişim, bağlılık gibi unsurların olduğu göze çarpmaktadır (Altıntaş, 2021: 369). Buradan yola çıkarak örgütsel dayanıklılık kavramının açıklandığı teoriler örgütsel sağlık kavramı ile örtüşmektedir. Ayrıca bir örgütün dayanıklı olması, dışarıdan gelebilecek tehditlere hazır olması, yıkıcı durumların bertaraf edilmesi için yetenekli olması gibi durumların sonucunun, örgütün sağlıklı bir örgüt olduğuna işaret etmektedir.

### Şekil 1

#### Araştırmanın Modeli



Şekil 1’de görüldüğü üzere araştırma modeli dikkate alınarak araştırmanın hipotezlerinin oluşturulması hedeflenmiştir. Araştırma değişkenleri olarak belirlenen örgütsel dayanıklılık ve örgütsel sağlık ile ilgili literatürde yapılan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ayrıca iki kavram da yerli literatürde az sayıda çalışmanın bulunduğu kavramlardandır. Covid-19 pandemi döneminde eğitim kurumlarında örgütsel dayanıklılık ve örgütsel sağlık ilişkisi eğitim çalışanları özelinde incelendiği bu çalışmada araştırmanın amacına uygun bir şekilde sınanmak üzere aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

- H1: Sağlamlık alt boyutu ile genel düzey alt boyutu arasında pozitif ilişki vardır.
- H2: Sağlamlık alt boyutu ile bireysel düzey alt boyutu arasında pozitif ilişki vardır.
- H3: Sağlamlık alt boyutu ile örgütsel düzey alt boyutu arasında pozitif ilişki vardır.
- H4: Çeviklik alt boyutu ile genel düzey alt boyutu arasında pozitif ilişki vardır.
- H5: Çeviklik alt boyutu ile bireysel düzey alt boyutu arasında pozitif ilişki vardır.
- H6: Çeviklik alt boyutu ile örgütsel düzey alt boyutu arasında pozitif ilişki vardır.
- H7: Bütünlük alt boyutu ile genel düzey alt boyutu arasında pozitif ilişki vardır.
- H8: Bütünlük alt boyutu ile bireysel düzey alt boyutu arasında pozitif ilişki vardır.
- H9: Bütünlük alt boyutu ile örgütsel düzey alt boyutu arasında pozitif ilişki vardır.

## Yöntem

Bu araştırma betimsel nitelikte, kesitsel bir alan araştırması olarak planlanan amacı Covid-19 pandemi döneminde eğitim kurumlarının örgütsel dayanıklılıklarının örgütsel sağlığa etkisinin belirlenmesidir. Nicel araştırma deseninde planlanan çalışmada Yozgat ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan eğitim çalışanlarının üzerinde bir çalışma yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın bilimsel etik kurallara uygunluğu için, Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 26.05.2021 tarihli 22/22 karar nolu etik kurul onayı alınmıştır.

### Araştırmanın Evreni, Örnekleme ve Verilerin Toplanması

Nicel araştırma deseninde planlanan çalışmada araştırmanın evrenini Yozgat ilinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan eğitim çalışanları oluşturmaktadır. Araştırma, Yozgat il merkezindeki okulların tamamını kapsadığı için örnekleme yöntemi olarak kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi, evrene üye olanların tam ve kesin olarak belirlenemediği durumlarda kullanılmaktadır. Bu yöntemde evrene üye olan biriyle temas kurulur ve onun yardımıyla başka bir üye ile temasa geçilir. Bu yolla zincirleme olarak örnek büyütülmektedir (Coşkun vd., 2019: 170). Kartopu örnekleme yönteminin seçildiği çalışmada, araştırmaya katılmayı kabul eden 400 eğitim çalışanı (öğretmen-yönetici) ile online platformlardan anketler dağıtılarak geri dönüş yapmaları istenmiştir. Bu veri toplama sistemi, eğitim çalışanların sosyal mecralardan ulaşılabilirliği sayesinde hızlı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Geri dönüşlerden elde edilen anketlerden analize uygun olmayanlar çıkartılmış ve analize 389 adet anket analize tabi tutulmuştur. Coşkun ve arkadaşlarının (2019:164) ifade ettiğine göre 10.000.000 kişilik bir evrende 384 örnekleme sayısı, araştırma için yeterli bir sayıdır. Ayrıca güven aralığı olarak %95 güven düzeyi esas alınmıştır. Katılımcıların ankete içten ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmakta olup, Covid-19 pandemi döneminde çalışmanın yapılması sebebiyle sadece bir eğitim kurumuna bağlı kalınmamış, Yozgat ilinde ulaşılabilen bütün eğitim kurumları değerlendirilmiştir. Aşağıda Tablo 1'de araştırmaya katılım gösterenlerin sosyo-demografik bilgilerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.**

#### *Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri*

		n	%
Yaş	25-31 Yaş Arası	99	25,4
	32-38 Yaş Arası	135	34,7
	39-45 Yaş Arası	127	32,6
	46 Yaş ve Üzeri	28	7,2
Cinsiyet	Kadın	287	73,8
	Erkek	102	26,2
Medeni Durum	Evli	222	57,1
	Bekâr	167	42,9
Öğrenim Durumu	Lisans	304	78,4
	Lisansüstü	84	21,6
Öğretmenlik Yapılan Alan	Ana Okulu	51	13,1
	Sınıf Öğretmeni	192	49,4
	Branş Öğretmeni	146	37,5
İdari Göreviniz Var Mı?	Evet	74	19,0
	Hayır	315	81,0
Kurumda Çalışma Süresi	0-5 Yıl Arası	178	45,8



	6-11 Yıl Arası	123	31,6
	12-17 Yıl Arası	54	13,9
	18 Yıl ve Üzeri	34	8,7
Öğretmenlik Yapma Süreniz	0-5 Yıl Arası	112	28,8
	6-11 Yıl Arası	104	26,7
	12-17 Yıl Arası	82	21,1
	18 Yıl ve Üzeri	91	23,4
Örgütsel Dayanıklılık Kavramını Duyma Durumu	Evet	177	45,5
	Hayır	212	54,5
Örgütsel Sağlık Kavramını Duyma Durumu	Evet	155	39,8
	Hayır	234	60,2
Toplam		389	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırma kapsamında incelenen eğitim çalışmalarına ilişkin sosyo-demografik bilgiler verilmektedir. Tabloya göre 25-29 yaş aralığında 99 kişi (%25,4), 32-38 yaş aralığında 135 (%34,7), 39-45 yaş aralığında 127 kişinin (%32,6) olduğu ve 46 yaş ve üzerinde 28 (%7,2) katılımcının olduğu görülmektedir. Katılımcıların 287’si (%73,8) kadın ve 102’si (26,2) erkektir. 222 (%57,1) evli ve 167 (%42,9) bekârdır. 304 (%78,4) kişi lisans öğrenimine sahipken, 84 (%21,6) kişi lisansüstü öğrenim durumuna sahiptir. Branş ayrımında 51 (%13,1) kişi ana okulu öğretmenliği yaparken, 192 (%49,4) kişi sınıf öğretmeni ve geriye kalan 146 (%37,5) kişi branş öğretmenidir. 74 (%19,0) kişinin eğitim kurumlarında idari görevi bulunurken; 315 (%81,0) kişinin herhangi bir idari görevi bulunmamaktadır. Katılımcılara yöneltilen şu anki kurumlarında çalışma süreleri incelendiğinde 178 (%45,8) kişinin yaklaşık 5 yıldır aynı kurumda çalıştığı görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenlik yapma sürelerinde yaklaşık 5 yıldır öğretmenlik yapan 112 (%28,8) kişinin olduğu görülmüştür. Örgütsel dayanıklılık kavramını 177 (%45,5) kişi duymuş iken, örgütsel sağlık kavramını 155 (%39,8) duymuştur.

### Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Çalışmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan sosyo-demografik bilgiler formu, Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği ve Örgütsel Sağlık Ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği Kantur ve İşeri Say (2015) tarafından geliştirilmiş olup, sağlamlık, çeviklik ve bütünlük olmak üzere üç boyuttan ve dokuz sorudan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert yapıya sahip olup, “(1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, (4), Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Örgütsel Dayanıklılık Ölçeğinde; “Dik bir duruş sergileyerek konumunu korumayı başarır.”, “Yapılması gerekenleri tüm çalışanların kenetlenerek yaptığı bir kurumdur.” gibi ifadeler yer almaktadır. İlgili çalışmada Örgütsel Dayanıklılık Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı 0,92 olarak belirlenmiştir. Örgütsel Sağlık Ölçeği ise Rosen ve Berger (1992) tarafından geliştirilmiş, Emhan (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Emhan (2005)’in çalışmasında geçerlilik yapılmadığı ve tek boyuttan meydana geldiği görülen ölçeğe, Altıntaş (2019) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik yapılmış ve bu işlem sonucunda ölçeğin üç boyuttan ve yirmi sorudan oluştuğu görülmüştür. Ayrıca Altıntaş (2019), ölçek sorularına uygun olarak boyutlara “genel”, “bireysel” ve “örgütsel” boyut isimlerini vermiştir. İlgili çalışmada Örgütsel Sağlık Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı 0,96 olarak belirlenmiştir. Örgütsel Sağlık Ölçeğinde; “Kurumda çalışanlar, maliyet unsuru olarak görülmez. Yatırım yapılması gereken değerler olarak görülür.”, “Meydana gelen değişimler ve krizler iyi yönetilir.” şeklinde ifadeler yer almaktadır. Bu çalışmada ise Örgütsel Sağlık Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı 0,97 olarak belirlenirken; Örgütsel Dayanıklılık Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı

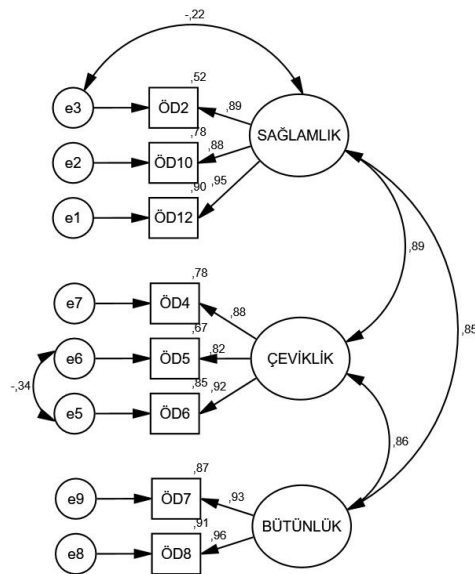
0,95 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk ve arkadaşlarına göre (2014) güvenilirlik katsayısının 0,70 ve üzeri bir puana sahip olması, anket puanlarının geçerliliği için yeterlidir.

### Ölçeklerin Geçerlilik Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerliliklerini test etmek için SPSS AMOS 24.00 programında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak Örgütsel Dayanıklılık Ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi daha önce keşfedilmiş ölçeklerin, çalışmanın yapıldığı örnekleme de benzer olup olmadığını test etmek için yapılmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2015: 21).

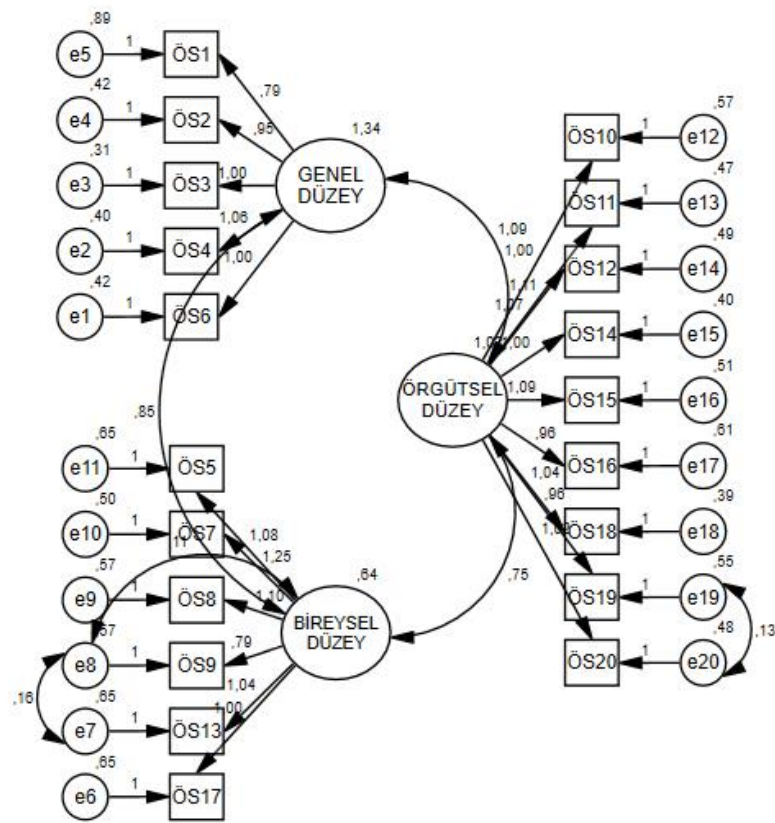
### Şekil 2.

Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı



CMIN=47,311; DF=15, CMIN/DF=3,154, p=,000; RMSEA=,075; CFI=,990; GFI=,971

Şekil 2’de görüldüğü üzere ölçeğin geçerliliği test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 1. ifadenin yol katsayısı kabul edilebilir değerde olmadığı için analiz dışı kalmıştır. Diğer ifadeler, orijinal ölçekteki ifadelerle aynı şekilde boyutlara ayrıldığı için Örgütsel Dayanıklılık Ölçeğinin geçerli bir ölçek olduğu görülmüştür. İlgili analizdeki sonuçlar ele alındığında Şekil 2’de verilen değerlerin kabul edilebilir sınırlarda olduğu görülmektedir. Ayrıca uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir seviyeye gelmesi için “Sağlamlık” alt boyutu ile e3 hata katsayısı arasında modifikasyon uygulanmıştır.

**Şekil 3.***Örgütsel Sağlık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı*

CMIN=466,726; DF=164; CMIN/DF=2,846; p=,000; RMSEA=,069; CFI=,956; GFI=,894

Şekil 3'te görüldüğü üzere ölçeğin geçerliliği test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Örgütsel Sağlık Ölçeğinin geçerli bir ölçek olduğu görülmüştür. İlgili analizdeki sonuçlar ele alındığında Şekilde verilen değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Ayrıca uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir seviyeye gelmesi için "Bireysel Düzey ve e8", "e7 ve e8", "e19 ve e20" arasında modifikasyon uygulanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi IBM SPSS 22.00 ve IBM SPSS AMOS 24.00 paket programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu kapsamda araştırmadan elde edilen veriler üzerinde betimleyici istatistikler, korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modellemesine yer verilmiştir. Yapısal eşitlik modeli (YEM) dışındaki istatistiksel yöntemler, veri seti üzerinden ilişkileri keşfetmeye yarar; Yapısal eşitlik modelinde kuramsal olarak oluşturulmuş modelde yer alan ilişkilerin veri seti ile uygunluğu doğrulanmaktadır. Dolayısıyla diğer yöntemlere göre yapısal eşitlik modellemesinin hipotez testleri için daha uygun olduğunu söylemek mümkündür (Civelek, 2018: 7). Aşağıda Tablo 2'de araştırma verilerinden elde edilen betimleyici istatistikler sunulmaktadır.

**Tablo 2.***Betimleyici İstatistikler*

	n	Min.	Max.	Ortalama	ss.	Çarpıklık	Basıklık
Örgütsel Sağlık	389	1,00	5,00	3,29	1,00	-0,24	-0,81
Genel Düzey	389	1,00	5,00	3,21	1,18	-0,33	-0,90
Bireysel Düzey	389	1,00	5,00	3,51	0,92	-0,42	-0,22
Örgütsel Düzey	389	1,00	5,00	3,19	1,07	-0,21	-0,88
Örgütsel Dayanıklılık	389	1,00	5,00	3,12	0,96	-0,58	-0,25
Sağlamlık	389	1,00	5,00	3,28	0,99	-0,68	-0,04
Çeviklik	389	1,00	5,00	3,15	0,96	-0,52	-0,31
Bütünlük	389	1,00	5,00	2,88	1,17	-0,19	-1,03

Tablo 2’de örgütsel dayanıklılık ve örgütsel sağlık ölçeğine ilişkin betimleyici istatistikler yer almaktadır. Araştırma verilerin normal dağılıma uygunluk gösterip göstermediğini incelemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları verilmiştir. Örgütsel sağlık ölçeği için çarpıklık değeri -0,24 ve basıklık değeri -0,81 olarak bulunmuştur. Örgütsel dayanıklılık ölçeği için çarpıklık değeri -0,58 ve basıklık değeri -0,25 olarak bulunmuştur. Diğer betimleyici istatistikler Tablo 2’de verilmiştir. Normallik varsayımında çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,96 ve -1,96 arasında olması verilerin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Can, 2017: 85)

**Tablo 3.***Değişkenler Arası İlişkiye Ait Korelasyon Analizi*

n=389	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.Örgütsel Dayanıklılık	r 1							
2. Sağlamlık	r 0,976**	1						
3. Çeviklik	r 0,906**	0,837**	1					
4. Bütünlük	r 0,905**	0,858**	0,746**	1				
5.Örgütsel Sağlık	r 0,710**	0,760**	0,480**	0,722**	1			
6. Genel	r 0,590**	0,830**	0,651**	0,581**	0,940**	1		
7. Bireysel	r 0,811**	0,730**	0,612**	0,623**	0,820**	0,799**	1	
8. Örgütsel	r 0,730**	0,804**	0,671**	0,880**	0,910**	0,873**	0,825**	1

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır. \* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

r = Pearson Korelasyon,  $r < 0,30$ =değerler düşük düzeyde ilişki,  $0,30 < r < 0,69$ =orta düzeyde ilişki,  $r \geq 0,70$ =yüksek düzeyde ilişki (Coşkun vd., 2019, s. 264).

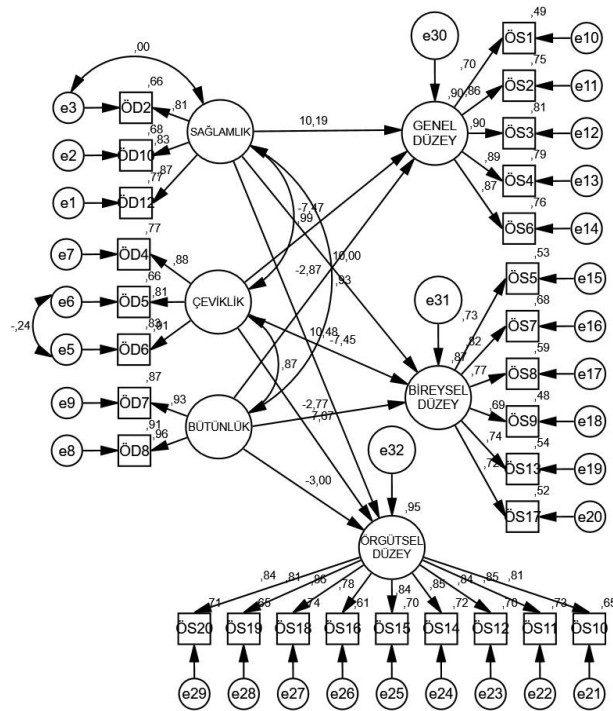
Tablo 3’te araştırma kapsamındaki örgütsel dayanıklılık ve örgütsel sağlık ilişkisine ait korelasyon değerleri verilmiştir. Tablo 3’e göre Örgütsel Dayanıklılık ve Örgütsel Sağlık arasında

%71'lik bir ilişki bulunmaktadır. İlgili sonuçlara göre örgütsel dayanıklılık ve alt boyutları ile örgütsel sağlık ve alt boyutlarının tamamı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin varlığı tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli analizine dahil edilen araştırma değişkenleri arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını incelemek amacıyla varyans artış faktörleri (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Çoklu bağlantı, araştırma kapsamında incelenen değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişki bulunduğu zaman ortaya çıkmaktadır. Varyans artış faktörlerinin 10'a eşit veya büyük olması ile tolerans değerlerinin 10'a eşit veya küçük olması çoklu bağlantı probleminin olduğunu ifade etmektedir (Çokluk vd., 2012). Bu araştırma kapsamında incelenen değişkenlerde varyans artış faktörleri 2,25 ve 3,32 arasında değerler almıştır. Tolerans değerleri ise 0,31 ve 0,44 arasında değerler almıştır. Bu durum, araştırma kapsamında kullanılan değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığını ve verilerin çok değişkenli analizler için ihtiyaç duyulan varsayımları karşıladığını ifade etmektedir.

SPSS 24.00 paketi programı aracılığıyla yapılan korelasyon analizinden sonra SPSS AMOS 24.00 programı aracılığıyla değişkenler arası ilişkileri göstermek için yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Literatürden yararlanılarak oluşturulan araştırmanın hipotezleri yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Araştırma hipotezlerine yönelik örgütsel dayanıklılık ve örgütsel sağlık ilişkisini gösteren yapısal eşitlik modeli Şekil 4'te gösterilmektedir.

#### Şekil 4.

#### Örgütsel Dayanıklılık ve Örgütsel Sağlık Arasında Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeli



Örgütsel dayanıklılık ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak kurulmuş olan yapısal eşitlik modellemesi sonucu çıkan uyum iyiliği değerleri Tablo 4'te gösterilmektedir.

**Tablo 4.**

*Örgütsel Dayanıklılık ve Örgütsel Sağlık Arasında Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeli Uyum Değerleri*

	$\chi^2/df \leq 5$	GFI $\geq 0,90$	CFI $\geq 0,90$	RMESEA $\leq 0,08$	SRMR $\leq 0,10$
YEM Modeli	2,492	0,903	0,946	0,062	0,056

Tablo 4 incelendiğinde kurulan yapısal eşitlik modelinin sonuçlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre yapısal modelin doğrulandığı ve sonuçlarının yorumlanabileceği anlaşılmıştır. Oluşturulan modelde değişkenler arası  $\beta$  katsayıları, Standardize  $\beta$  katsayıları, standart hata, kritik oran ve p değerleri aşağıdaki Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Örgütsel Dayanıklılık ve Örgütsel Sağlık Arasında Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeli Katsayıları*

Bağımlı	Bağımsız	$\beta 1$	$\beta 2$	S.E.	C.R.	p
Genel Düzey	<--- Sağlık	9,673	9,859	2,454	3,942	***
Bireysel Düzey	<--- Sağlık	8,879	9,664	2,261	3,927	***
Örgütsel Düzey	<--- Sağlık	11,073	10,137	2,776	3,989	***
Genel Düzey	<--- Çeviklik	8,226	8,083	2,153	3,82	***
Bireysel Düzey	<--- Çeviklik	7,673	8,053	1,986	3,864	***
Örgütsel Düzey	<--- Çeviklik	9,41	8,306	2,437	3,862	***
Genel Düzey	<--- Bütünlük	1,492	1,825	0,666	2,242	0,02
Bireysel Düzey	<--- Bütünlük	1,334	1,742	0,615	2,168	0,03
Örgütsel Düzey	<--- Bütünlük	1,751	1,924	0,759	2,307	0,02

\*\*\*:  $p < 0,001$   $\beta 1$ : Regresyon Katsayısı  $\beta 2$ : Standardize Regresyon Katsayısı S.E: Standart Hata C.R.: Kritik Oran

Tablo 5 incelendiğinde örgütsel dayanıklılık bağımsız değişkeninin örgütsel sağlık üzerinde pozitif etkisinin olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre örgütsel dayanıklılık alt boyutları olan sağlık, bütünlük ve çeviklik; örgütsel sağlık alt boyutları olan genel düzey, bireysel düzey ve örgütsel düzey üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla kurulan yapısal eşitlik modeli doğrulanmıştır. Bunun sonucunda araştırma kapsamında oluşturulan H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8, H9 hipotezleri doğrulanmıştır. SPSS 24.00 programında yapılan korelasyon analizinden sonra yapısal eşitlik modelinin kurulması, değişkenler arası ilişkilerin daha net bir şekilde ortaya konulması içindir. Yapısal eşitlik modeli; regresyon analizi, korelasyon analizi, faktör analizi gibi istatistikî yöntemlerin bir bütünleştiricisi olarak görülmektedir (İlhan ve Çetin, 2014: 28).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Yozgat ilinde faaliyet gösteren eğitim kurumlarının Covid-19 pandemi döneminde örgütsel dayanıklılıkları ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bilimsel etik kurallara uygunluğu için, Yozgat Bozok Üniversitesi Etik

Kurulu'ndan 26.05.2021 tarihli 22/22 karar nolu etik kurul onayı alınmıştır. Bu çalışma, araştırma ve yayın etiğine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Araştırma; veri toplama araçları, katılımcıların verdikleri cevaplar, araştırma yapılan örneklem grubu nedeniyle kişi sayısının sınırlı olması, Covid-19 pandemi dönemi içerisinde ve online bir şekilde yapıldığı için araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Araştırmadaki veri toplama araçları, daha önce geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçeklerdir. Fakat ölçme araçlarındaki soruların bazen kuramsal temellerdeki bazı unsurları göz ardı etmeleri, çalışmalarda bir sınırlılık olarak görülebilmektedir. Bir diğer yandan çalışmaya katılım gösteren kişilerin Covid-19 pandemi döneminde veya normal zamanlardaki hisleri, ölçme aracına cevap verdikleri zamanlardaki düşünceleri değişkenlik gösterebilmektedir. Bu yüzden de katılımcıların verdikleri cevaplar bir sınırlılık oluşturmaktadır. Araştırma yapılan örneklem grubunu Yozgat ilinde eğitim kurumlarında (ilkokul, ortaokul ve lise düzeyi) çalışanların oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda yoğun bir şekilde uzaktan eğitim sürecinden geçmekte olması, geleneksel yöntemlerden uzak ve değişen teknoloji koşullarına ayak uydurmaya çalışması gibi sebepler bir sınırlılıktır. Ayrıca veriler toplanırken bir bilgisayar veya akıllı telefon ile internet bağlantısına ihtiyaç duyulmuştur. Bu araçlara ulaşamayanlar için bu durum, bir sınırlılık oluşturmuştur.

Araştırmada literatürde daha önce irdelenmediği görülen örgütsel dayanıklılık ve örgütsel sağlık ilişkisi ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışma Covid-19 pandemi sürecinde eğitim örgütlerini ele almıştır. Çünkü örgütsel dayanıklılık kavramı beklenmedik zamanlarda ortaya çıkabilecek durumlarda örgütün nasıl tepki verdiğini ölçmeye yarayan bir kavramdır. Bunun yanı sıra örgütsel sağlık ise örgütün tüm birimleri ile iyilik hali içerisinde olması, örgütten beklenen unsurların amacına uygun bir şekilde yerine getirilmesidir. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen veriler yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiş ve model doğrulanmıştır. Buna göre Covid-19 pandemi döneminde eğitim örgütlerinde çalışanlarına algıları örgütsel dayanıklılığın örgütsel sağlığı artıracağı yönünde bulunmuştur.

Örgütsel dayanıklılık ve örgütsel sağlık ile ilgili literatürde birlikte irdelenen bir çalışma bulunmamasına rağmen özellikle Covid-19 pandemi döneminde örgütsel dayanıklılığı irdeleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında Yüksel ve arkadaşlarının (2021) yapmış olduğu çalışmada Covid-19 pandemi döneminde sağlık çalışanlarının, çalıştıkları örgütün dayanıklılığı ile ilgili algılarını incelemiş ve sağlık çalışanlarının görev yaptıkları örgütü dayanıklı bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum bu araştırma ile benzer sonuçları içermektedir. Literatürde yapılan çalışmalarda örgütün dayanıklılığını; geri bildirim alma, örgütsel öğrenme ve uyum kapasitesi gibi durumların etkilediği ifade edilmektedir (Duchek, 2019; Heath vd., 2020; Orth & Schuldis, 2021). Benzer şekilde Ngoc Su ve arkadaşlarının (2021) yapmış olduğu çalışmada, örgütsel dayanıklılık oluşturma yolu iletişim doyumu, geri bildirim ve çalışanlar arasında karşılıklı faydadan geçtiği bildirilmiştir. Özbudak ve Işık (2020)'ın örgütsel dayanıklılık ve örgütsel travma ilişkisini araştırdığı çalışmalarında örgütsel dayanıklılığın travmatik durumlara yönelik risk algısını etkilediği ve örgütlerin dayanıklılıklarını artırmada çalışanların bakış açılarını dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Hundal ve arkadaşlarının (2020) Covid-19 pandemi dönemi ve örgütsel sağlığı ele aldıkları çalışma çok değerli görülmektedir. İlgili çalışmada amaç, sağlık hizmetlerinin sunulduğu ortamlarda Covid-19'un etkisini Altı Sigma tekniği ile azaltmak ve bunun örgütsel dayanıklılığa etkisini araştırmaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre çalışanların değil örgütsel

yapının ele alınması gerektiği, araçların, uygulamaların, fırsatlar ve tehditlerin ele alınması gerektiği belirtilmiştir.

Örgütsel sağlık konusunda literatürde birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Genellikle okul sağlığını ele alan kavramın daha sonra iş örgütlerinde araştırıldığı görülmektedir. Örgütsel sağlık ile ilgili yapılmış olan çalışmalara bakıldığında örgütsel sağlığı etkileyen ve ilişkisi olan değişkenlerin örgüt kültürü, performans, erdemli raporlama, whistleblowing, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bütünlük, moral, örgütsel yapı, iletişim becerileri, örgütsel adalet, örgütsel destek, örgütsel bağlılık, personele eşit davranış, güven, müşteri geri bildirimleri, kişilik özellikleri olduğu görülmektedir (Korkmaz, 2007; 76; Özdemir, 2012: 611; Gül, 2007: 329; Aslan vd., 2008: 158; Ordu ve Tanrıöğen, 2013: 93; Ertaş ve Töre, 2016: Arokiasamy vd., 2016; Kipfelsberger vd., 2016; Browne vd., 2018; Türkan vd., 2018; Gül vd., 2020; Hicks, 2020; Min ve Su, 2020; Altıntaş ve Özata, 2020a, s.106; Altıntaş ve Özata, 2020b). Covid-19 ve örgütsel sağlık ile ilgili salgın sürecinin başlangıcından bu yana çok sınırlıdır. Sadece Sentell ve arkadaşlarının (2021) yapmış olduğu çalışmada örgütsel sağlık okuryazarlığı ile ilgili bir çalışma bulunmaktadır. Araştırmacılar örgütsel sağlık okuryazarlığının Covid-19 pandemi döneminde ne gibi faydalar sağlayacağı hakkında bilgiler vermiştir.

Son olarak Covid-19 pandemi döneminde örgütlerin bu süreçte yaşadıkları durumlara ilişkin literatürde çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Örneğin Yılmaz ve Sağlam (2021)'in yapmış olduğu çalışmada Covid-19 pandemi döneminde stres ve tehdit unsurlarının iş yaşam dengesi ve motivasyon üzerindeki etkisi incelenmiştir. Negatif yönlü etkilerin bulgu olarak elde edildiği çalışma referans alınarak hem örgütsel dayanıklılık hem örgütsel sağlığın bu kavramlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Bir diğer yandan Akbaş Tuna ve Türkmendağ (2020)'nin çalışmasında Covid-19 pandemi sürecinde çalışma motivasyonu, nitel bir araştırma şeklinde incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre uzaktan çalışmanın motivasyonu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma Covid-19 pandemi döneminde eğitim kurumlarının örgütsel dayanıklılıkları ile örgütsel sağlık durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, eğitim çalışanları üzerinde yapılmış ve eğitimin özellikle pandemi döneminde önemini anlaşılmasını sağlamıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda örgütsel dayanıklılık ve örgütsel sağlık ilişkisine farklı değişkenlerin aracılık edebileceği göz önünde bulundurularak araştırmalar yapılabilir. Araştırmanın sadece bir şehirde yapılması araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini zorlaştırmaktadır. Bu yüzden gelecekteki çalışmalarda, farklı sektörlerde, farklı şehirlerde farklı hedef kitlelerin örneklem olarak alınması, sonuçların literatüre katkısı bakımında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Sadece eğitim kurumları değil birçok kurumda örgütsel dayanıklılık ve örgütsel sağlığın artırılması için stratejik planlamanın yapılması, değişen ve gelişen teknolojiye hızlı bir şekilde uyum sağlanması bu araştırma kapsamında verilebilecek öneriler arasındadır.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir. Yazarların çalışmaya katkılarının eşit oranda olduğu beyan edilmiştir.



**Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (26.05.2021 tarihli-22/22sayılı) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Akgün, A.E. ve Keskin, H. (2014). Organisational resilience capacity and firm product innovativeness and performance. *International Journal of Production Research*, 52 (23), 6918-6937.
- Aksulu Köse, A. ve Güçlü, N. (2018). Özel okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5 (3) , 241-252.
- Altıntaş, M. (2019). *Örgütsel sağlık ve erdemli raporlama (whistleblowing) arasındaki ilişkinin araştırılması: eğitim ve sağlık kuruluşları örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Altıntaş, M. (2021). *Yönetim, strateji ve örgütsel davranış bağlamında metafor kavramlar: örgütsel sağlık ve örgütsel hastalıklar*, (Editör, Karabulut, Ş.) Yönetim-Strateji-Organizasyon: Teoride ve Uygulamada, Gazi Kitabevi, Cilt-2, 1. Baskı, Ankara.
- Altıntaş, M. ve Özata, M. (2020). *Erdemli Raporlama ve Örgütsel Sağlık İlişkisi (Eğitim ve Sağlık Çalışanlarında Bir Araştırma)*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Altıntaş, M. ve Özata, M. (2020b). Researching the relationship between organizational health and whistleblowing behavior: education and health organizations version. *Journal of International Health Sciences and Management*, 6 (10), 12-34.
- Altıntaş, M. ve Özata, M. (2021). Toplumun COVID-19 pandemisi sürecinde uygulamaya konulan tedbirlere yönelik düşüncelerinin ve tedbirlere uyma durumlarının incelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 172-185.
- American National Standard. (2010). Organizational resilience: Security, preparedness, and continuity management systems-Requirements with guidance for use. Alexandria, VA: ASIS International, ANSI/ASIS SPC.01-2009.
- American National Standard. (2012). Maturity model for the phased implementation of the organizational resilience management system. Alexandria, VA: ASIS International, ANSI/ASIS SPC.4-2012.
- Annarelli, A. & Nonino, F. (2016). Strategic and operational management of organizational resilience: current state of research and future directions. *Omega*, 62, 1-18.
- Burnard, K., & Bhamra, R. (2011). Organisational resilience: development of a conceptual framework for organisational responses. *International Journal of Production Research*, 49 (18), 5581-5599.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cengiz, R. (2008). *Profesyonel Futbol Kulübü Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Stilleri İle Kulüplerinin Örgüt Sağlığı ve Futbolcuların Yıldırma (Mobbing) Yaşamaları Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chan, J. W. K. (2011). Enhancing organisational resilience: application of viable system model and mcda in small hong kong company. *International Journal of Production Research*, 49(18), 5545-5563.
- Civelek, M. E. (2018). *Yapısal eşitlik modellemesi metodolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

- Çelik, K. ve Tosun, A. (2019). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 99-121.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Denhardt, J., & Denhardt, R. (2010). Building organizational resilience and adaptive management. *Handbook of adult resilience*, (Ed. J. W. Reich, A. J. Zautra, H. S. Hall), The Guilford Press, New York.
- Duchek, S. (2019). Organizational resilience: a capability-based conceptualization. *Business Research*, 13 (1), 215-246.
- Emhan, A. (2005). *Organizasyon sağlığı ve iş örgütlerinde bir uygulama. (yayınlanmamış doktora tezi)*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European psychologist*, 18(1), 12-23.
- Gerçek, M. ve Yılmaz Börekçi, D. (2019). "Resilience" kavramına örgüt bağlamında türkçe karşılık önerileri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (2), 198-213.
- Gerçek, M. ve Yılmaz Börekçi, D. (2017). Birey düzeyinde ilişkisel ve operasyonel rezilyans (yine/yenilenme) kapasitesi: bir ölçek geliştirme çalışması. *İşletme Araştırmaları Dergisi İSARDER*, 9(3), 149-176.
- Gizir, C. A. (2016). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Heath, C., Sommerfield, A., & von Ungern-Sternberg, B. S. (2020). Resilience strategies to manage psychological distress among healthcare workers during the COVID-19 pandemic: a narrative review. *Anaesthesia*, 75(10), 1364-1371.
- Helbing, D., Ammoser, H. & Kühnert, C. (2006). Information flows in hierarchical networks and the capability of organizations to successfully respond to failures, crises, and disasters. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, 363 (1), 141-150.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (1987), Organizational health: the concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20, 30-38.
- <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 8 Ocak 2021.
- Hundal, G. S., Thiyagarajan, S., Alduraibi, M., Laux, C. M. Furterer, S. L., Cudney, E. A., & Antony, J. (2020). Lean six sigma as an organizational resilience mechanism in health care during the era of covid-19. *International Journal of Lean Six Sigma*, 12 (4), 762-783.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5 (2), 26-42.
- İşcan, G. Ç., ve Malkoç, A. (2017). özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin umut düzeylerinin başa çıkma yeterliği ve yılmazlık açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 120-127.
- Kantur, D. ve İşeri Say, A. (2015). Measuring organizational resilience: a scale development. *Journal of Business Economics and Finance*, 4 (3), 456-472.
- Kırbaşlar, M. ve Yılmaz Börekçi, D. (2015). İnsan kaynakları yönetimi aracılığıyla ilişkisel ve operasyonel rezilyans kapasitesi oluşturma, 23. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Muğla, Türkiye, 14-16 Mayıs, Cilt 1, 436-441.

- Kumbalı, H. Ç. (2018). *Örgüt yapısına göre bilgi yönetimi ve örgütsel dayanıklılık ilişkisi, (yayınlanmamış doktora tezi)*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kuntz, J. R., Näswall, K., & Malinen, S. (2016). Resilient employees in resilient organizations: Flourishing beyond adversity. *Industrial and Organizational Psychology, 9(2)*, 456-462.
- Lengnick-Hall, C. A., Beck, T.E., & Lengnick-Hall, M.L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review, 21(3)*, 43-255.
- Lyden, J. A. & Klingele, W. E. (2000). Supervising organizational health. *Supervision, 61 (12)*, 3-6.
- Ma, Z., Xiao, L., & Yin, J. (2018). Toward a dynamic model of organizational resilience. *Nankai Business Review International, 9 (3)*, 246-263.
- Mallak, L. (1998). Putting organizational resilience to work. *Industrial Management, December*, 1-9.
- Miles, M.B. (1969). *Planned change and organizational health: Figure and ground*. F. Carver ve T. J. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and human behavior: Focus on schools* (375-391). New York: McGraw-Hill.
- Näswall, K., Kuntz, J., & Malinen, S. (2015). *Employee resilience scale (EmpRes): Technical report (Resilient Organisations Research Report 2015/04)*. Christchurch, New Zealand: University of Canterbury.
- Ngoc Su, D., Luc Tra, D., Thi Huynh, H. M., Nguyen, H. H. T., & O'Mahony, B. (2021). Enhancing resilience in the Covid-19 crisis: *lessons from human resource management practices in Vietnam*. *Current Issues in Tourism*, 1-17.
- Okun, O. (2021). *Örgütsel Dayanıklılık. Örgütsel Davranış Üzerine Literatürel Analiz ve Ölçekler (İçinde)* Editör: Murat Ak, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Orth, D., & Schuldis, P.M. (2021). Organizational learning and unlearning capabilities for resilience during COVID-19. *The Learning Organization, 1 (12)*, 509-522.
- Öz, P. D. F., ve Yılmaz, U.H.E B.(2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 16(3)*, 82-89.
- Özbudak, E.Ç., & Işık, İ. (2020). Organizational traumas: Perceived trauma risk in white collar workers and its relation to organizational resilience. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry and Psychology, 2(2)*, 97-105.
- Sağlığın Teşviki ve Geliştirilmesi Sözlüğü (2011). *Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü*, 1. Baskı, Anıl Matbaacılık, Ankara.
- Schuyler, K.G. (2004). The possibility of healthy organizations: toward a new framework for organizational theory and practice. *Journal of Applied Sociology / Sociological Practice, 21(2) / 6(2)*, 57-79.
- Sullivan-Taylor, B. & Branicki, L. (2011). Creating resilient SMEs: Why one size might not fit all. *International Journal of Production Research, 49(18)*, 5565-5579.
- Sutcliffe, K.M., & Vogus, T.J. (2003) *Organizing For Resilience*, (Ed. K. Cameron; J. E. Dutton; R. E. Quinn) Positive Organizational Leadership İçinde, 94-110, Borret Koehler: San Francisco.
- Tuğal, F. N. , Topsakal, Y. ve İplik, E. (2017). Örgütsel sağlığın çalışanların iş tatmini ve yabancılaşma düzeyine etkisinde örgütsel adaletin aracı rolü. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 7 (3)*, 479-488.

- Tuna, A. A. ve Türkmendağ, Z. (2020). Covid-19 pandemi döneminde uzaktan çalışma uygulamaları ve çalışma motivasyonunu etkileyen faktörler. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 3246-3260.
- Valikangas, L., Hoegl, M. & Gibbert, M. (2009). why learning from failure isn't easy (and what to do about it): Innovation trauma at sun microsystems. *European Management Journal*, 27, 225-233.
- Yıldırım, G. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin meslekten tükenmişlik ve psikolojik yılmazlık düzeyi ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 811-826.
- Yılmaz, B. ve Sağlam, M. (2021). COVID-19 Algılanan stres ve tehdidinin, çalışanların iş yaşam dengesi ve motivasyonu üzerindeki etkisi. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 13 (25), 518-538.
- Yüksel, D., Yabana Kiremit, B. ve Aydın, G.Z. (2021), Organizational resilience perception of health care personnel during the covid-19 pandemic, *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(1), 79-91.

**İletişim/Correspondence**

Öğr. Gör. Mustafa ALTINTAŞ

[mustafaltintas40@gmail.com](mailto:mustafaltintas40@gmail.com)

Prof. Dr. Musa ÖZATA

[musaozata@gmail.com](mailto:musaozata@gmail.com)

# ***The Relationship Between The Motivational Language used by School Administrators and The Quality of Leader-Member Exchange According to Teacher Perceptions***

**Ramazan ERTÜRK, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-8140-0895**

## **Abstract**

*The aim of the research is to determine the relationship between the motivational language used by school administrators and leader member exchange. In the research, survey model, which is one of the quantitative research designs, was used. The universe of the research study consisted of 564 teachers working in primary schools in the city center of Bolu, and 368 teachers participated in the study. As a data collection tool; "Motivational Language Scale" was used. Parametric tests were conducted, because the research data were in accordance with the normal distribution. According to the results of the research, teachers' perceptions of the motivational language used by school administrators were moderate in the motivational language scale total score and in the dimensions of encouraging language and belongingness-creating language. The guiding language is low in dimension. Considering the guidance and supervision duties of school administrators, it is a thought-provoking and remarkable result that teachers' perceptions of school administrators' use of guiding language are at a low level. The low level of teacher perceptions of school administrators, who are primarily responsible for motivating teachers and increasing their performance, also necessitates professional development of school administrators. Therefore, school administrators should have competence in organizational behavior, such as motivation and communication. Teachers' perceptions of leader member exchange quality are moderate. There is a positive and highly significant relationship between the motivational language used by school administrators and the quality of leader member exchange. The motivational language used by school administrators significantly predicts the quality of leader member interaction. As the motivating language used by school administrators increases, the quality of interaction between administrators and teachers increases, as well. Therefore, it would be beneficial for school administrators to pay attention to the use of motivational language in order to increase the quality of their exchange with teachers.*

**Keywords:** motivational language, leader member exchange, administrator, teacher



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 811-826  
DOI:10.17679/inuefd.1001010

Article Type  
Research Article

Received  
26.09.2021

Accepted  
10.08.2022

## **Suggested Citation**

Ertürk, R. (2022). The relationship between the motivational language used by school administrators and the quality of leader-member exchange according to teacher perceptions, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 811-826. DOI: 10.17679/inuefd.1001010

This research was presented as an oral presentation at the International Education Management Forum held between 8-12 September 2021.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

It will be a successful choice in the delivery of these products to be used in community education. It helps in planning, which plays a good role in helping out in schools. Because school administrators are the ones who undertake the vehicles in a vehicle, are guided by the teachers, can direct them, can make a motivational gathering, undertake their teams in the activities to be held, and guide them. Administrators who have leadership duties in schools need to have high communication skills in order to enable teachers to reveal their potential and performance. A leader with good communication skills is expected to be highly empathetic, inspiring and directing (Murray, 2016). This is possible with their use of positive and constructive language. School administrators' encouraging and guiding teachers by using a constructive and positive language emphasizes their use of motivational language. Motivational language, enables the leader to perform management, procedures and practices more effectively by increasing his communication power. According to the motivational language theory, motivating language has functions, such as establishing interpersonal bonds and creating meaning (Sarros et al., 2014). Therefore, it is thought that the motivational language used by school administrators will also positively affect the interaction of the administrator-teacher. In order for the exchange between managers and employees to be of high quality, healthy, continuous and trust-oriented, managers should meet with their members one by one and develop a communication model according to their communication perceptions. Likewise, it is important for members to carefully examine the communication skills of leaders (Uğurluoğlu, Şantaş, & Demirgil, 2013). Leader-member exchange ensures that a strong communication is established between the leader and the employees, making it possible for the parties to benefit from this process. The leader-member interaction approach is more effective than different approaches in this direction. It is emphasized that not the dominance of the leader, but the effectiveness of the employees is seen as important and valuable, and it is thought that the relations between the parties will not be harmed as long as it is carried out correctly (Winkler, 2010). In schools, this interaction takes place between school administrators, teachers and other school employees. The type of exchange between the school administrator and the teacher is of great importance for the education system. The low or high quality of this exchange may affect the organizational behavior of the teacher and thus the outputs of the education system positively or negatively (Korkmaz, 2005). The quality of the exchange between school administrators and teachers in schools will contribute to student success, efficiency and effectiveness of the school. In this sense, the aim of this research study is to determine the relationship between the motivational language used by school administrators and leader member exchange. For this purpose, answers to the following questions were sought in the study:

- 1- What is the teachers' perception of the motivational language used by school administrators and the quality of leader member exchange?
- 2- Are there any significant relationships between the motivational language used by school administrators and the quality of leader member exchange?
- 3- Does the motivational language used by school administrators predict the quality of leader-member exchange?

### **Method**

The research was designed in relational survey model. The universe of the research consisted of 564 teachers working in primary schools in Bolu city center. The participation of the teachers in the study was based on volunteerism, and 368 teachers wanted to participate in the study. The data of the research were collected with the Motivational Language Scale and the Leader-Member Interaction Quality Scale. Since the data showed normal distribution, parametric tests were used in the analysis of the data.

### **Findings**

According to the research findings, teachers' perceptions of the motivational language used by school administrators were moderate in the motivational scale total score and in the dimensions of encouraging language and belongingness-creating language; The guiding language is low in dimension. Teachers' perceptions of the quality of leader-member exchange were found to be moderate. A positive and highly significant relationship was found between the motivational language used by school administrators and the quality of leader member exchange. It was found that the motivational language used by school administrators significantly predicted the quality of leader member exchange.

### **Discussion & Conclusion**

The motivational language used by school administrators has a significant effect on leader-member exchange. Therefore, communication is mandatory. It can be stated that the interaction of school administrators and teachers should be of high quality in schools where cooperation, cooperation and teamwork are frequently carried out. For the quality of this interaction, it is very important for school administrators to use motivational language. However, according to teachers' perceptions, it is an important and remarkable result that the motivational language used by school administrators is at a medium level in general, and it appears at a low level in the guiding language dimension. Because school administrators, who are primarily responsible for influencing teachers and raising their motivation levels, have a low level of directive language use, which may reduce the performance of teachers, student success, efficiency of the school, and indeed the quality of the interaction between administrators and teachers.

Considering the course supervisions of school administrators, the low level of their use of guiding language makes it necessary to reconsider these roles. Because, like all activities in the school, its success in its supervision depends on the quality of the exchange of the members. Therefore, it will be difficult for a manager with low use of guiding language to succeed in the auditing process, whose main function is guidance, direction and development. All these results reveal the originality of this research, which approaches motivational language use and leader-member exchange from a different perspective.



**Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kullandıkları  
Motivasyonel Dil ile Lider Üye Etkileşimi Kalitesi Arasındaki İlişki**  
Ramazan ERTÜRK, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-8140-0895

**Öz**

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile lider üye etkileşimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Bolu il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan toplam 564 öğretmen oluşturmuş, 368 öğretmenden dönüt sağlanmış. Veri toplama aracı olarak; "Motivasyonel Dil Ölçeği" ve "Lider-Üye Etkileşimi Kalitesi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri normal dağılıma uygun olduğundan parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile yönelik algıları motivasyonel dil ölçeği toplam puanı ile cesaretlendirici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutlarında orta düzeyde; yönlendirici dil boyutunda düşük düzeydedir. Okul yöneticilerinin rehberlik ve denetim görevleri de göz önüne alındığında öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönlendirici dil kullanmalarına yönelik algılarının düşük düzeyde olması düşündürücü ve dikkat çekici bir sonuçtur. Öğretmenlerin motive edilmesinde ve performanslarının artırılmasında birinci derecede sorumlu olan okul yöneticilerinin yönlendirici dil kullanımına yönelik öğretmen algılarının düşük düzeyde olması, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin sağlanmasını da gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda okul yöneticileri motivasyon, iletişim gibi örgütsel davranış konularında yeterlilik sahibi olmalıdırlar. Öğretmenlerin lider üye etkileşimi kalitesine yönelik algıları orta düzeydedir. Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile lider üye etkileşimi kalitesi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil lider üye etkileşimi kalitesini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Okul yöneticilerinin kullandığı motive edici dil yükseldikçe yönetici ve öğretmenler arasındaki etkileşimin kalitesi de artmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları etkileşimin kalitesini artırmak için motivasyonel dil kullanımına özen göstermeleri faydalı olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** motivasyonel dil, lider üye etkileşimi, yönetici, öğretmen

**Önerilen Atıf**

Ertürk, R. (2022). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile lider üye etkileşimi kalitesi arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 811-826. DOI: 10.17679/inuefd.1001010  
Bu araştırma, 8-12 Eylül 2021 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 811-826  
DOI:10.17679/inuefd.1001010

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
26.09.2021

Kabul Tarihi  
10.08.2022

## **Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Lider Üye Etkileşimi Kalitesi Arasındaki İlişki**

Toplum eğitiminde önemli bir yeri olan okulların bu işlevini yerine getirebilmesi yürütülen faaliyetlerin etkili ve verimli olmasına bağlıdır. Okullarda yürütülen faaliyetlerin yerine getirilmesinde etkin rol alan öğretmenlerin işbirliği içinde bu faaliyetlerin yürütülmesi ve başarıya ulaştırılmasında yönetici davranışları oldukça önemlidir. Çünkü okul yöneticileri bir anlamda okulda liderlik rolünü üstlenen, öğretmenleri yönlendiren, onları etkileyen, bir amaç etrafında toplanmalarını sağlayan, motive eden, ikna edebilen, yapılan etkinliklerde takım liderliği rolünü üstlenen, onlara kılavuzluk yapan kişilerdir. Dahası günümüzde okul yöneticilerinin mükemmel liderler olarak başarıya ulaşmalarında öğretmen ve diğer çalışanlarla kişilerarası ilişkilerde kullandıkları dilin önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir. Dolayısıyla okul çalışanlarının zihinsel ve psikolojik olarak etkilenmesi ve kazanılmasında okul yöneticilerine okul lideri olarak büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Liderin amacı, takipçilerini olabildiğince etkilemek ve kendine bağlamaktır (Saygın ve Saygın, 2016). Liderler, çalışan davranışlarını anlama ve yönlendirmede önemli bir role sahiptir (Sun, Pan ve Ho, 2016). Liderin her bir çalışanın potansiyelini açığa çıkarmak ve örgütsel performansta hissedilir olumlu değişiklik yaratmak için sadece çalışanların zihinlerini değil, yüreklerini de kazanması gerekmektedir (Murray, 2015). Davranışların tutumları takip ettiği göz önünde bulundurulduğunda; ilham vermek ve teşvik etmek amacıyla liderlerin astlarının tutumlarını anlamaları davranışlarını doğru yönlendirmeleri önemlidir. İnsan sermayesinin yönetimi ve bu sermayeden etkili bir şekilde yararlanılması liderin iletişim becerisine bağlıdır (Mayfield ve Mayfield, 2012). Okullarda liderlik görevi olan yöneticilerin öğretmenlerin potansiyellerini ve performanslarını ortaya çıkarmalarını sağlamak için iletişim becerilerinin yüksek olması gerekmektedir. İyi iletişim becerilerine sahip liderin ise empati yeteneği yüksek, esinleyici ve yönlendirici olması beklenmektedir (Murray, 2016). Bu da onların olumlu ve yapıcı dil kullanmalarıyla mümkündür. Okul yöneticilerinin yapıcı ve olumlu bir dil kullanarak öğretmenleri cesaretlendirmeleri, yönlendirmeleri motivasyonel dil kullanmalarını ön plana çıkarmaktadır. Motivasyonel dil; liderin iletişim gücünü artırma yoluyla yönetim, prosedür ve uygulamalarını daha etkili bir şekilde yerine getirmesini sağlar. Okul yöneticilerinin sözel iletişimi bir araç olarak kullanmaları motivasyonel dil teorisinin odak noktasını oluşturmaktadır. Motivasyonel dil teorisi, iletişimin belirsizliği azaltıcı yönüne odaklanan motivasyon kuramlarına ilave olarak, sözel iletişimin başka unsurlarının da bulunduğu vurgu yapmaktadır (Gutierrez-Wirching, Mayfield, Mayfield ve Wang, 2015). Sullivan (1988), çalışanların olumlu çıktılar elde etmelerinde başarılı yöneticilerin iletişimlerine odaklanma yoluyla etkili iletişim taktiklerinin sunulmasına ilişkin liderlerin kullanacağı anlaşılır bir model öneren Motivasyonel Dil Teorisini geliştirmiştir. Motivasyonel dil teorisinde, lider iletişimde kaliteyi daha da arttırmak amacıyla anlaşılması ve uygulanması kolay iletişim taktiklerine yönelik bir model sunmaktadır. Liderin motive edici dili ile çalışanın işyerindeki yaratıcılığı arasında güçlü bir ilişki vardır. Böylesine güçlü bir ilişki, motivasyonel dilin yaratıcılığı teşvik ettiğini göstermekte ve bir çalışanın iş yaşamını iyileştirme potansiyeli olduğunun altını çizmektedir (Mayfield ve Mayfield, 2017). Ayrıca liderin stratejik sözlü iletişimi ile çalışanların etkili bir şekilde karar vermesi arasında güçlü ve anlamlı bir bağlantı vardır. Liderin motivasyonel dili etkili kullanarak konuşması, çalışanları karar verme sürecinde kararın niteliğini ve miktarını olumlu olarak etkilemektedir (Mayfield ve Mayfield, 2016). Motivasyonel dil, lider ile astları arasında

etkileşimin kaliteli olmasında ve olumlu çalışan çıktıları elde etmede liderlere uygulanabilir iletişim taktiklerine dair bir model önermektedir (Mayfield ve Mayfield, 2012; Sullivan, 1988). Kaliteli etkileşimin oluşumunda en önemli faktörlerden birisi, liderin kullandığı motive edici dildir (Brannon, 2011; Sullivan, 1988). Motivasyonel dil teorisine göre, motive edici dilin kişilerarası bağ kurma ve anlam oluşturma gibi fonksiyonları bulunmaktadır (Sarros vd., 2014). Dolayısıyla okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin yönetici öğretmen etkileşimini de olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda lider-üye etkileşimini incelemek yerinde olacaktır.

Çalışanlar, işlerini gerçekleştirirken bireysel ve örgütsel çıktılara ulaşmak için destek ve yardım beledikleri yöneticileri ile sürekli bağlantı ve etkileşim içerisindeyler. Bu nedenle liderlerin üyelerine yaklaşımı ve davranışları, üyelerin tutum ve davranışlarını ve çalışma şekillerini yönlendirebilme etkisine sahiptir. Bu açıdan liderle çalışan arasındaki ilişkilerin niteliği ve liderin üyelerine yaklaşım tarzı, örgüt içerisinde önem ve değer arz eden kritik bir durumdur (Agarwal vd., 2012). Bu durum, yöneticilerin lider-üye etkileşimini ön plana çıkarmaktadır. Yönetici ile çalışan arasındaki ilişkinin geliştirilmesini inceleyen lider-üye etkileşimi teorisi, liderliği, lider ile üyeleri arasındaki ikili ilişkiler olarak değerlendirmekte (Çalışkan, 2009), lider ile üyeleri arasındaki ilişki ve etkileşimin boyutları, örgüt liderin planlama faaliyetlerinden zaman ve kaynaklarının kullanımına, örgütsel verimlilikten üyelerin tutum ve davranışlarına kadar farklı yönlerden incelemektedir (Gündüz-Çekmecelioglu ve Ülker, 2014). Lider ile çalışanlar arasında farklı ilişkiler gelişebileceğini gösteren teorinin temeli, dikey ilişkiler ve değişim sürecinde saptanan veya gelişen iş rolleriyle lider üye etkileşimine dayanmaktadır (Bauer ve Green, 1996). Lider-üye etkileşimi (LÜE), bireylerin örgüt içerisindeki pozisyonlarının güçlenmesine yardımcı olan sosyo duygusal bir kaynaktır (Kang, Stewart ve Kim, 2011). Bu bağlamda, üyeler liderleriyle nitelikli bir etkileşim kurabilmek için daha fazla çaba harcamaktayken, liderler de bu üyelere ödül vererek, örgütün kaynaklarını sunarak ve daha fazla destek vererek karşılık vermektedirler (Schriesheim, Neider, Scandura ve Tepper, 1992; Akt. Turgut, Tokmak ve Ateş, 2015). Örgütte yönetici ve çalışanlar (lider ve üyeler) arasındaki sosyal etkileşim temelinde gelişen ilişkiye yönelik bir liderlik modeli (Deluga, 1994) olan teori, karşılıklı etkileşim içinde olan lider ve üyenin, birbirinden etkilenen davranış kalıplarını değerlendirip, taraflar arasındaki paylaşım sonucu ortaya çıkan ortak kültürü ve değer yaratan davranışları incelemektedir (Scandura, Graen ve Novak, 1986). Yöneticiler ve çalışanlar arasında etkileşimin yüksek nitelikli, sağlıklı, sürekli ve güven odaklı olması için yöneticilerin, üyeleri ile tek tek görüşmeleri ve onların iletişim algılarına göre bir iletişim modeli geliştirmeleri; aynı şekilde üyelerin de liderlerin iletişim becerilerini dikkatle incelemeleri önemli bir noktadır (Uğurluoğlu, Şantaş ve Demirgil, 2013). LÜE, lider ile çalışanlar arasında güçlü bir iletişim kurulmasını sağlayarak tarafların bu süreçten fayda sağlayarak çıkmasını mümkün kılmakta, lider ekseninde, her bir üyenin varlığı önemsenmekte ve ön plana çıkarılmaktadır. LÜE yaklaşımı, bu doğrultudaki farklı yaklaşımlardan daha etkili olmakta, liderin egemenliği değil, çalışanların etkililiği de önemli ve değerli görülerek ön plana çıkarılmakta ve doğru şekilde gerçekleştirildiği sürece, taraflar arasındaki ilişkilerin zarar görmeyeceği düşünülmektedir (Winkler, 2010). Örgütlerde liderle çalışanın ilişkilerine odaklanarak, bu ilişkileri tarafların birbirlerine olan davranışlarını inceleyen teori, sosyal değişimi ele alan kişi ve kaynaklarla birlikte bu sürecin sonucunun kalitesini incelerken (Scandura, Graen ve Novak, 1986; Martin, Thomas, Charles, Epitropaki ve Mcnamara, 2005); liderin yanı sıra lider ve üyeler arasındaki ilişki ve etkileşimin kalitesini de önemli görmektedir (Yaşlıoğlu, Pekdemir ve Toplu,

2013). Okullarda ise bu etkileşim, okul yöneticileri ile öğretmenler ve diğer okul çalışanları arasında gerçekleşmektedir. Okul yöneticisi ile öğretmen arasında yaşanan etkileşimin türü eğitim sistemi için büyük önem taşımaktadır. Bu etkileşimin türünün düşük ya da yüksek nitelikte olması öğretmenin örgütsel davranışlarını ve dolayısıyla eğitim sisteminin çıktılarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilir (Korkmaz, 2005). Okullarda okul yöneticisi ile öğretmenler arasındaki etkileşimin kalitesi öğrenci başarısına, okulun verimliliğine ve etkili olmasına katkı sunacaktır.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile lider üye etkileşimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: 1- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ve lider üye etkileşimi kalitesine yönelik algıları ne düzeydedir? 2- Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile lider üye etkileşimi kalitesi arasında anlamlı ilişkiler var mıdır? 3-Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil, lider üye etkileşimi kalitesini yordamakta mıdır?

### **Yöntem**

Araştırma bağımsız değişkenin (okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil) bağımlı değişken (lider üye etkileşimi kalitesi) üzerindeki doğrudan yordayıcılık gücünü ortaya koymak üzere ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

#### **Çalışma Evreni**

Araştırmanın çalışma evrenini Bolu il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan toplam 564 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşıldığından örneklem alınmamıştır. Çalışma evrenindeki öğretmenlerin katılımında gönüllük esas alınmış olup 368 öğretmenden dönüt sağlanmıştır. Bu araştırma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 30 Temmuz 2021 tarih ve 2021/8 toplantısında değerlendirilerek 311 protokol no ile etik olarak uygun bulunmuştur.

#### **Veri toplama Araçları**

##### ***Motivasyonel Dil Ölçeği***

Mayfield ve diğerleri (1995) tarafından geliştirilmiş ve Özen (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Motivasyonel Dil Ölçeği, yönlendirici dil, cesaret verici dil, aitlik oluşturuçu dil olmak üzere üç boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde geliştirilen ölçek, Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Özen (2013) ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını yönlendirici dil boyutu için 0,94; cesaret verici dil boyutu için 0,93 ve aitlik oluşturuçu dil boyutu için 0,88 olarak hesaplamıştır. Bu araştırmada ise, ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçek toplam puanında .91; yönlendirici dil boyutunda 0,92; cesaret verici dil boyutunda 0,90 ve aitlik oluşturuçu dil boyutunda 0,89 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

##### ***Lider-Üye Etkileşimi Kalitesi Ölçeği***

Janssen ve Van Yperen (2004) tarafından geliştirilen ve Gürler (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve yedi maddeden oluşan Lider-Üye Etkileşimi Kalitesi Ölçeği tek boyutludur. Beşli Likert tipinde geliştirilen ölçek Çok Düşük Ölçüde (1), Düşük Ölçüde (2), Orta

Ölçüde (3), Yüksek Ölçüde (4), Çok Yüksek Ölçüde (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı Janssen ve Van Yperen (2004) tarafından .93; Gürler (2020) tarafından .95; bu araştırmada ise .94 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık (Skewness and Kurtosis) katsayılarına bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ve -1.5 arasında olması verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan inceleme sonucunda, motivasyonel dil ölçeği toplamı (Skewness: -.103; Kurtosis: .452), yönlendirici dil (Skewness: -.714; Kurtosis: .664), cesaret verici dil (Skewness: -.381; Kurtosis: .923) ve aitlik oluşturuçu dil (Skewness: -.051; Kurtosis: .511) boyutları ile lider-üye etkileşimi kalitesi ölçeği (Skewness: -.201; Kurtosis: .453) toplam puanlarının +1.5 ve -1.5 arasında olması sonucu verilerin normal dağılıma uygun olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla araştırmada parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Araştırmada otokorelasyon sorununa yönelik hesaplanan Durbin-Watson katsayısının 1.5-2.5 arasında olduğu ( $d=1.91$ ); değişkenler arasındaki r katsayılarının .90'dan düşük; Varyans Büyütme Faktör değerinin 10'dan küçük (VIF: 1.92-4.27 aralığında) ve tolerans değerlerinin 0.2'den büyük olduğu tespit edilmiştir (Tolerans değerleri: .39 - .44 aralığında). Ulaşılan bu değerler, araştırmada otokorelasyon ve çoklu bağıntı probleminin olmadığını göstermektedir (Field, 2009; Kalaycı, 2009; Stevens, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013).

### Bulgular

Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile yönelik öğretmen algıları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dile Yönelik Öğretmen Algıları*

Ölçek ve boyutları	N	$\bar{x}$	SS
Yönlendirici dil	368	2.53	0.46
Cesaret verici dil	368	3.02	0.51
Aitlik oluşturuçu dil	368	3.11	0.76
Motivasyonel dil toplam	368	2.94	0.59

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile yönelik algıları motivasyonel dil ölçeği toplam puanı ( $\bar{x}=2.94$ ) ile cesaret verici dil ( $\bar{x}=3.02$ ) ve aitlik oluşturuçu dil ( $\bar{x}=3.11$ ) boyutlarında orta düzeyde; yönlendirici dil ( $\bar{x}=2.53$ ) boyutunda düşük düzeydedir. Okul yöneticilerinin rehberlik ve denetim görevleri de göz önüne alındığında öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönlendirici dil kullanmalarına yönelik algılarının düşük düzeyde olması düşündürücü bir durum olarak yorumlanabilir. Çünkü okul yöneticilerinin yönlendirici dil kullanımının öğretmenler tarafından düşük düzeyde algılanması okul yöneticilerinin yönlendiricilik ve rehberlik edebilme rollerini yerine getirmelerindeki başarılarının da düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi kalitesine yönelik algıları Tablo 2 'de sunulmuştur.

**Tablo 2.***Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimi Kalitesine Yönelik Algıları*

Ölçek ve boyutları	N	$\bar{x}$	SS
Lider-üye etkileşimi kalitesi	368	3.25	0.52

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin lider-üye etkileşimi kalitesine yönelik algıları orta düzeydedir ( $\bar{x}=3.25$ ). Bu bulgu, okullarda yönetici-öğretmen etkileşimi kalitesinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Okullar, etkileşimin en yoğun yaşandığı örgütlerdir. Dolayısıyla okullarda yönetici ve öğretmenlerin arasındaki etkileşimin kalitesi eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili olmasını ve sonuç olarak öğrenci ve okulun başarısını da etkileyecektir. Bu anlamda okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki etkileşim kalitesinin orta düzeyde olması eğitim öğretim faaliyetlerindeki niteliğin sürekliliğini olumsuz etkileyebilir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile lider-üye etkileşimi kalitesi arasındaki ilişkilere yönelik yapılan pearson korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.***Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Lider-Üye Etkileşimi Kalitesi Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları*

Motivasyonel dil ölçeği ve alt boyutları		Lider-üye etkileşimi kalitesi
Yönlendirici dil	r	.89**
Cesaret verici dil	r	.83**
Aitlik oluşturuucu dil	r	.81**
Motivasyonel dil ölçeği toplam puan	r	.86**

\*\* $p < 0.05$

Not: Mutlak değer olarak korelasyon katsayısı 0.71-1.00 arasında yüksek; 0.70-0.31 arasında orta; 0.30-0.00 arasında düşük düzeyde bir ilişkiyi işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 3 'te okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile lider-üye etkileşimi kalitesi arasındaki ilişkinin varlığı, yönü ve derecesi verilmiştir. Tablo incelendiğinde motivasyonel dil ölçeği toplam puanı ( $r=.86$ ;  $p<0.05$ ), yönlendirici dil ( $r=.89$ ;  $p<0.05$ ), cesaret verici dil ( $r=.83$ ;  $p<0.05$ ) ve aitlik oluşturuucu dil ( $r=.81$ ;  $p<0.05$ ) boyutları ile lider-üye etkileşimi kalitesi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

**Tablo 4.***Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dilin Lider-Üye Etkileşimi Kalitesini Yordamasına Yönelik Regresyon Sonuçları*

Bağımlı değişken Lider-üye etkileşimi kalitesi				
Model 1				
Bağımsız değişken	$\beta$	t	p	
Sabit	1,11	3,42	0.00*	F 77.11
Yönlendirici dil	0.76	2.51	0.00*	p 0.00*
Cesaret verici dil	0.62	3.97	0.00*	R <sup>2</sup> 0.75
Aitlik oluşturuucu dil	0.80	5.18	0.00*	
Model 2				F 81.02

Sabit	1,23	3,44	0.00*	p	0.00*
Motivasyonel dil	0.69	2.37	0.00*	R <sup>2</sup>	0.78

\* $p < 0.01$

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil boyutları birlikte ( $F=77.11$ ;  $p<0.01$ ) ve motivasyonel dil ölçeği toplam puanının lider üye etkileşimi kalitesinin ( $F=81.02$ ;  $p<0.01$ ) anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Motivasyonel dil ölçeği boyutları birlikte öğretmenlerin lider-üye etkileşimi kalitesi algılarında toplam varyansın % 75'ini ( $R^2 =0.75$ ); motivasyonel dil ölçeği toplam puanı öğretmenlerin lider-üye etkileşimi kalitesi algılarında toplam varyansın % 78'ini ( $R^2 =0.78$ ) açıklamaktadır. p değerleri incelendiğinde motivasyonel dil ölçeği boyutlarının her birinin lider-üye etkileşimi kalitesini yordadığı saptanmıştır ( $p<0.01$ ). Bu bulgular, okul yöneticilerini motivasyonel dil kullanımlarının artmasıyla birlikte yönetici-öğretmen etkileşimi kalitesinin de artacağı anlamına gelmektedir. Okul yöneticilerinin yönlendirici, cesaretlendirici ve aitlik oluşturuçu dil kullanmaları öğretmenlerle kurdukları etkileşimin kaliteli olmasına katkı sağlayacaktır.

### Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile yönelik algıları motivasyonel ölçeği toplam puanı ile cesaretlendirici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutlarında orta düzeyde; yönlendirici dil boyutunda düşük düzeydedir. Demir (2019), araştırmasında öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan motivasyonel dil boyutunun yönlendirici dil, en düşük düzeyde algılananın ise anlam oluşturuçu dil olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda bu araştırmanın sonuçları ile zıt bir sonucun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu farklılık, araştırmaların örneklem farklılıklarından veya teknolojinin ve bilimin hızla geliştiği 21. yüzyılda bu değişim ve yeniliklerden haberdar olma ve bunu öğretmenlere iletmenin zorluğundan kaynaklanıyor olabilir. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında gerçekleştirilen etkileşimde ve liderlik sürecinin temelinde iletişim bulunmaktadır. Söz kullanma sanatının ve bireyleri etkileyebilme gücünün ortaya koyulduğu liderlik sürecinde; okul müdürlerinin öğretmenlerle kurmuş oldukları ikili ilişkilerin temelinde ve niteliğinde kullandıkları motivasyonel dil belirleyici olabilmektedir. Çünkü etkileşimin unsurları olan karşılıklı sevgi, saygı güven ilişkisi dil aracılığıyla kendini gösterebilecektir (Sivik, 2018). Dolayısıyla öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil algılarının orta düzeyde olması okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemede yetersiz kalmalarına sebep olabilir. Öğretmenlerin desteklenmesi, başarılarının takdir edilmesi, kariyer gelişimlerine fırsat verilmesi ve desteklenmesi, mesleki doyumlarının sağlanmasında okul yöneticilerinin cesaretlendirici dil kullanımlarının önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin yönlendirici dil kullanmalarının düşük düzeyde olması ise düşünülmesi ve çözüm bulunması gereken bir sorun olarak ifade edilebilir. Çünkü, öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getirirken işleriyle ilgili yönlendirme ve rehberlik ihtiyaçları olabilmektedir. Öğretmenlere karşılaştıkları problemlerin çözümünde destek olma, ödüllendirme hakkında bilgilendirmeler yapma, eğitim ile ilgili yöntem, teknik vb. gelişmelerden haberdar edebilme gibi konularda öğretmenlerin yönlendirilmesi ve bilgilendirilmesi okul yöneticilerinin yönlendirici dil kullanımıyla mümkün olacaktır. Dahası okul yöneticilerinin rehberlik ve denetim görevleri göz önüne alındığında yönlendirici dil kullanımlarının düşük düzeyde olması, eğitim sistemi açısından ele alınması ve çözülmesi

gerekli bir problem olarak ifade edilebilir. Bu durum, okul yöneticilerinin öğretmenlere rehberlik etme ve onları yönlendirme açısından mesleki gelişimlerinin sağlanmasını da gerekli kılmaktadır.

Öğretmenlerin lider üye etkileşimi kalitesine yönelik algıları da orta düzeydedir. Alanyazında bu araştırmanın sonucu ile benzerlik gösteren çalışmalara (Altay, 2011; Tüzün-Karahan, 2014; Öztürk, 2015; Eryılmaz, 2017) rastlamak mümkün iken; Öğretmenlerin lider-üye etkileşimine yönelik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalara (Altay, 2011; Argon ve Ertürk, 2018; Cevrioğlu, 2007; Dal, 2014; Gökgöz, 2016; Kuzucu, 2013; Sivik, 2018; Uğurluoğlu vd., 2013; Ülker, 2015) rastlamak da mümkündür. Kaliteli bir etkileşim sonucunda çalışanların iş tatmini, yüksek performans ve örgüte bağlılık düzeyi üst seviyede gerçekleşirken, işten ayrılma niyeti azalmaktadır (Hogg, 2004). Yüksek kaliteli lider-üye etkileşimi, yönetici ve ast arasındaki bağlılık ve güveni artırmakta ve potansiyel çatışmaların önüne geçmektedir (Vecchio vd., 2000). Lider üye etkileşimi lider ile üyenin karşılıklı beklentilerinin karşılanması ile aralarındaki ilişkinin kalitesini artırmakta ve beklentilerinin daha üstünde faydalı sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Huang, Wright, Chiu ve Wang, 2008). Bu anlamda okullarda lider-üye etkileşimi kalitesinin yüksek düzeye çıkarılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Çünkü, lider-üye etkileşimi kalitesi yükseldikçe öğretmenlerin performansı, öğrenci ve dolayısıyla okulun başarısı yükselecektir.

Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile lider üye etkileşimi kalitesi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuç, Sivik (2018) tarafında yapılan çalışmada ulaşılan sonuçla örtüşmektedir. Motivasyonel dil, lider ile astları arasında etkileşimin kaliteli olmasında ve olumlu çalışan çıktıları elde etmede liderlere uygulanabilir iletişim taktiklerine dair bir model önermektedir (Mayfield ve Mayfield, 2012; Sullivan, 1988). Resmi, rol tanımlı görevler ve genellikle sözleşmelere dayanan değişim ilişkileri lider üye etkileşiminin kalitesini düşürmekte ve hiyerarşi temelli etkinin ortaya çıkmasına neden olmakta, taraflar arasındaki uzaklık ve algılanan güç mesafesini artırmaktadır (Janssen ve Van Yperen, 2004). Bu olumsuz durumların ortaya çıkması lider üye etkileşimini kalitesini de olumsuz etkileyecektir. Dolayısıyla okullarda resmi ve hiyerarşik bir yönetim tarzı ve iletişim biçiminden ziyade okul yöneticilerinin öğretmenleri destekleyici, yönlendirici ve cesaretlendirici bir dil kullanmaları lider üye etkileşiminin kalitesini artıracaktır. Nitekim okullar informal ilişkilerin yaşandığı örgütlerdir. Okullarda sürekli otoriter, hiyerarşik ve resmi bir dil kullanma okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşimin kalitesini düşürecektir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile lider üye etkileşimi kalitesi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişkini varlığı okul yöneticilerinin öğretmenlerle etkileşiminin kaliteli olmasında etkili iletişim taktiklerinden yararlanmalıdırlar.

Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil lider üye etkileşimi kalitesini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Okul yöneticilerinin kullandığı motive edici dil yükseldikçe yönetici-öğretmen etkileşimi kalitesi de artacaktır. Bu anlamda okul yöneticileri öğretmenlerle etkili ve kaliteli bir etkileşimi için motivasyonel dil kullanımına önem vermelidirler. Gemalmaz (2014) müdürün kullandığı motivasyonel dilin; öğretmenlerin lider üye etkileşimini arttırdığı, öğretmenlerin okula ve okulun öğretmenlere karşı sorumluluklarına ilişkin psikolojik sözleşme algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Koonce (2012) ise, liderin motive edici dili ile lider-üye etkileşiminin astların iş doyumlarını artırdığını tespit etmiştir. Karaaslan (2010),



motivasyonel dil kullanımı ile uyumlu olacak şekilde, yüksek kalitede lider-üye etkileşiminin gerekliliğini vurgulamıştır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin lider-üye etkileşimi üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bu nedenle iletişimin zorunlu olduğu; yardımlaşma, dayanışma, işbirliği ve takım çalışmalarının sıklıkla yapıldığı okullarda okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkileşiminin kaliteli olmasının gerekliliği ifade edilebilir. Bu etkileşimin kaliteli olmasında ise, okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanmaları oldukça önem taşımaktadır. Ancak öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin genel olarak orta düzeyde olması, yönlendirici dil boyutunda ise düşük düzeyde ortaya çıkması, önemli ve dikkat çekici bir sonuçtur. Çünkü öğretmenleri etkilemede, motivasyon düzeylerini yükseltmede birinci derecede sorumlu olan okul yöneticilerinin yönlendirici dil kullanımlarının düşük düzeyde olması öğretmenlerin performanslarını, öğrenci başarısını, okulun verimliliğini ve nitekim yönetici ve öğretmenler arasındaki etkileşimin kalitesini düşürebilir.

Okul yöneticilerinin ders denetimleri göz önüne alındığında yönlendirici dil kullanımlarının düşük düzeyde ortaya çıkması, bu rollerinin yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Çünkü okuldaki tüm faaliyetler gibi denetiminde başarılı olması üyelerin etkileşiminin kalitesine bağlıdır. Dolayısıyla yönlendirici dili kullanma düzeyi düşük olan bir yöneticinin asıl işlevi rehberlik, yönlendirme ve geliştirme olan denetim sürecini başarıya ulaştırması zorlaşacaktır. Tüm bu sonuçlar, motivasyonel dil kullanımı ve lider üye etkileşimine farklı bir perspektiften yaklaşan bu araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

### **Öneriler**

- 1- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları yönlendirici dile yönelik algılarının yüksek düzeye çıkarılması için; okul yöneticileri problem çözme, eğitimde güncel gelişmeler, denetim ve ödüllendirme gibi konuların yanı sıra yapılacak işler ve bu işlerin yapılma şekli hakkında öğretmenleri bilgilendirebilir, öğretmenlere gerekli açıklamaları yapabilir.
- 2- Okul yöneticilerinin yönlendiricilik, rehberlik ve denetim rollerini geliştirmelerine yönelik düzenlenen çalıştay ve kongrelere katılımları sağlanabilir, bu konularda seminerler yapılabilir.
- 3- Öğretmenlerin lider üye etkileşimi kalitesine yönelik algılarının yüksek düzeye çıkarılması için; okul yöneticileri sorunların çözümünde öğretmenlere destek olmalı, öğretmenlerin fikirlerini dikkate almalı ve önemsemeli, öğretmenlerin ihtiyaçlarını bilerek karşılamak için çaba göstermelidirler.
- 4- Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil lider üye etkileşimi kalitesini anlamlı bir şekilde yordamakta olduğu için okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları etkileşimin kalitesini artırmak için motivasyonel dil kullanımına özen göstermeleri faydalı olacaktır.
- 5- Okul yöneticilerinin motive edici dil kullanımlarına yönelik nitel bir araştırma yapılabilir.

**Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

**Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 30 Temmuz 2021 tarih ve 2021/8 toplantısında değerlendirilerek 311 protokol no ile etik olarak uygun bulunmuştur.

### Kaynakça/References

- Agarwal, U. A., Datta, S., Blake-Beard, S., & Bhargava, S. (2012). Linking LMX, innovative work behaviour and turnover intentions: The mediating role of work engagement. *Career Development International*, 17(3), 208-230.
- Altay, M. (2011). *Çatışma yönetim tarzlarının lider-üye etkileşimi üzerine etkisi: Yazılım sektöründe bir araştırma* (Yüksek lisans tezi), Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Argon, T., ve Ertürk, R. (2018). Okullarda takas kuramının uygulanma durumunun yönetici-öğretmen etkileşimine etkisi. Uğurlu vd. (Ed.), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* içinde (ss. 464-475). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayıncılık.
- Bauer, T. N., & Graen, S. G. (1996). Development of leader-member exchange: a longitudinal test. *Academy of Management Journal*, 39(6), 1538-1567.
- Brannon, K. L. (2011). *The effects of leader communication medium and motivating language on perceived leader effectiveness*. (Unpublished Doctorate Dissertation). Northcentral University, Graduate Faculty of the School of Psychology, Prescott Valley, Arizona, USA
- Cevrioğlu, E. (2007). *Lider-üye etkileşimi ile bireysel ve örgütsel sonuçlar arasındaki ilişki: Ampirik bir inceleme*. (Doktora Tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çalışkan, S. C. (2009). Turizm işletmelerinde liderlik tarzları ve lider-üye etkileşimi kalitesi üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 219-241.
- Dal, L. (2014). *Hizmetkar liderlik ile lider-üye etkileşimi arasındaki ilişki: Bir devlet üniversitesinde araştırma* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Deluga, R. J. (1994). Supervisor trust building, leader-member exchange and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 315-326.
- Demir, S. (2019). Okul yöneticisi motivasyon dilinin lider-üye etkileşimindeki rolü üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 431-456.
- Eryılmaz, İ. (2017). *Sosyal güç, lider-üye etkileşimi ve iş tatmini ilişkisinde politik yetinin düzenleyici rolü: Bankacılık sektöründe bir araştırma* (Doktora tezi), Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa, Türkiye.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (Third Edition). London: Sage Publications Ltd.
- Gemalmaz, N. (2014). *İlkokul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin psikolojik sözleşme ve lider üye etkileşimine algıları üzerine etkisi*. (Yayılanmamış Yüksek Tezi), Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gökgöz, S. (2016). *Lider üye etkileşiminin algılanan iş performansına etkisinde örgütsel vatandaşlık davranışının rolü*. (Yüksek Lisans Tezi), Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gutierrez-Wirsching, S., Mayfield, J., Mayfield, M., & Wang, W. (2015). Motivating language as a mediator between servant leadership and employee outcomes. *Management Research Review*, 38(12), 1234-1250.
- Gündüz-Çekmecelioğlu, H., ve Ülker, F. (2014). Lider-üye etkileşimi ve çalışan tutumları üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, KOSBED, 28, 35-58.

- Gürler, M. (2020). *Analyzing the mediating effect of employee voice in the relationship between the teachers' leader-member exchange and work engagement* (Doctorate dissertation). Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey.
- Hogg, M. A. (2004). Leader-member exchange (LMX) theory. G. R. Goethels, G. J. Sorenson & J. M. Burns (Ed.). *Encyclopedia of Leadership* in (ss. 835-840). California: Sage Publications Inc.
- Huang, X., Wright, R. P., Chiu, W. C., & Wang, C. (2008). Relational schemas as sources of evaluation and misevaluation of leader-member exchanges: Some initial evidence. *The Leadership Quarterly*, 19, 266-282. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.03.003>.
- Janssen, O., & Van Yperen, N. W. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47(3), 368-384.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik uygulamaları*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kang, D. S., Stewart, J., & Kim, H. (2011). The effects of perceived external prestige, ethical organizational climate, and leader-member exchange (LMX) quality on employees' commitments and their subsequent attitudes. *Personnel Review*, 40(6), 761-784.
- Karaaslan, Ö. (2010). *Motivasyonel dilin örgütsel vatandaşlık davranışı ile olan ilişkisinde lider üye etkileşiminin aracılık etkisinde incelenmesi: Yapısal eşitlik modelinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi), Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Koonce, R. (2012). *The motivational complexity of leader-follower verbal communication and job satisfaction* (Unpublished doctoral dissertation), Grand Canyon University Phoenix, Arizona.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401-422.
- Kuzucu, E. (2013). *Örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışına etkisinde lider-üye etkileşiminin aracılık rolü: Özel bir hastanede çalışan hemşireler üzerinde araştırma* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Martin, R., Thomas, G., Charles, K., Epitropaki, O. ve Mcnamara, R. (2005). The role of leader-member exchanges in mediating the relationship between locus of control and work reactions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 141-147.
- Mayfield, J., & Mayfield, M. (2012). The relationship between leader motivating language and self-efficacy: A partial least squares model analysis. *Journal of Business Communication*, 49(4), 357-376.
- Mayfield, J., Mayfield, M., & Kopf, J. (1995). Motivational language: Exploring theory with scale development. *The Journal of Business Communication*, 32(4), 329-344.
- Mayfield, M. , & Mayfield, J. (2016). The effects of leader motivating language use on worker decision making. *International Journal of Business Communication*, 53(4), 465-484.
- Mayfield, M. , & Mayfield, J. (2017). Leader talk and the creative spark: A research note on how leader motivating language use influences follower creative environment perceptions. *International Journal of Business Communication*, 54(2), 210-225.
- Murray, K. (2015). *Liderlik dili*. (Ümit ŞENSOY, çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Murray, K. (2016). *Liderlik ve iletişim*. (Ümit ŞENSOY, çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Özen, H. (2013). Motivational language scale for school principals: Adaptation for Turkish culture, language validity, and examination of factor structure. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 87–103.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: lider-üye etkileşiminin aracılık rolü* (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Sarros, J. C., Luca, E., Densten, I., & Santora, J.C. (2014). Leaders and their use of motivating language. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(3), 226-240.
- Saygın, O., ve Saygın, E. (2016). *A'dan Z'ye liderlik*. İstanbul: Karma Kitaplar.
- Scandura, T. A., Graen, G. B., & Novak, M. A. (1986). When managers decide not to decide autocratically: An investigation of leader-member exchange and decision influence. *Journal of Applied Psychology*, 71, 579-584.
- Sivik, S. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş, Türkiye.
- Stevens, J. P. (2009) *Applied multivariate statistics for the social sciences* (Fifth Edition). New York: Routledge.
- Sullivan, J. J. (1988). Three roles of language in motivating theory. *The Academy of Management Review*, 13(1),104-115.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Turgut, H., Tokmak, İ., ve Ateş, M. F. (2015). Lider-üye etkileşiminin işgören performansına etkisinde çalışanların örgütsel adalet algılarının rolü. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 417-442.
- Tüzün-Karahan, A. (2014). *Algılanan örgütsel destek ve lider-üye etkileşiminin işe yabancılaşma üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Uğurluoğlu, Ö., Şantaş, F., ve Demirgil, B. (2013). Lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisi: Hastanelerde bir uygulama. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 1-21.
- Ülker, F. (2015). *Lider üye etkileşimi ve çalışan tutumları üzerinde etkisi: Eğitim sektöründe bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, Türkiye.
- Vecchio, D. D., Stanley, D., Sullivan, G., & Winston B. (2000). High- quality leader-member exchanges minimize the potential for conflict in organizations. American Society of Business and Behavioral Sciences Conference, Las Vegas, Nevada, ss.174-184.
- Winkler, I. (2010). *Contemporary leadership theories: Enhancing the understanding of the complexity, subjectivity and dynamic of leadership*. Physica-Verlag Heidelberg: Springer Science and Business Media.
- Yaşlıoğlu, M. M., Pekdemir, I., ve Toplu, D. (2013). Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi yöntemleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide lider üye etkileşiminin rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22),191-220.

#### İletişim/Correspondence

Dr. Ramazan ERTÜRK  
koroglu522@hotmail.com

# ***The Role of Educational Policies Affecting Teachers' Assumptions for Professional Function of Teaching***

**Esen ALTUNAY, Ege University, ORCID ID: 0000-0001-8200-8871**

**Esra BAŞAK, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0002-0281-0432**

## **Abstract**

*The purpose of the current research is to examine the role of education policies affecting the assumptions of teachers' opinions about professional function. As a method of research, phenomenology, one of the qualitative research methods, was used. The study group consists of 25 teachers who work in primary and secondary schools in public schools. To identify the research sample, purposive sampling method was used. The data of the research were analysed through content analysis. According to the findings of the study, the theme of "the value of the profession" is the most used within the themes which related to the reasons for teacher's assumptions of the professional functions of teaching. The theme of "human resources policies" is the most stated opinion about the education policies. "Negative role of policies" is emphasized on the assumptions of the professional function of teaching. From the perspective of education policies, the theme of "professional-oriented regulations" is the featured one in the recommendations which contribute to assumptions about the professional functions of teaching.*

**Keywords:** Professional function, professional identity, beliefs, assumptions, educational policy,



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 827-850  
DOI:10.17679/inuefd.1022623

Article Type  
Research Article

Received  
12.11.2021

Accepted  
10.08.2022

## **Suggested Citation**

Altunay, E. & Başak, E. (2022). The role of educational policies affecting teachers' assumptions for professional function of teaching, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 827-850. DOI: 10.17679/inuefd.1022623

A part of this research was presented as an oral presentation at the 15<sup>th</sup> Congress International on Educational Administration in 2021.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Although the education system and the school process have an important social function, it comes across many criticisms. One of the criticisms leads that some prejudices for the teaching profession came across and it influences assumptions about the status and function of teaching profession. Because there are negative assumptions about teaching in society, teachers consider themselves dysfunctional and the teaching profession is no longer attractive to them. One of the reasons for the negative assumptions about the function of the teaching profession is education policies. Teachers influence education policies and are significantly influenced by policies. Teachers are affected positive or negative in every change in education policies. In addition, they may often have to be follower of these policies in the face of changes in education policies. In this way, while teachers cope with negativity about their profession, their assumptions of their professional functions are negatively affected, working satisfaction is decreasing and problems about beliefs of professional identity is seen.

### Purpose

It is aimed to develop solutions by figuring out the opinions of the teachers, as examining the role of education policies affecting the assumptions of teaching for the professional function in this research.

### Method

For the design of the research study, phenomenology, which is one of the qualitative research methods, was used. The reason for selecting phenomenology design is that it can reflect its exact meaning of phenomenon outward while teachers have “the role of education policies affecting assumptions about professional functionality” phenomenology. To identify the research sample, purposive sampling method was used. The study group consists of 25 teachers who works in public schools in Izmir and Bursa. Participants work in primary and secondary schools. The data of the research were collected by semi-structured interview form. In the first part of the form, there are some questions addressed to participants to obtain personal information; and there are questions addressing participants' opinions and suggestions in the second part of the form. Each one of the semi-structured conversations was conducted as an online meeting, and they lasted 40 minutes. Interviews were recorded by getting permission from participants. Voice recordings were turned into text, and the analysis continued with those texts. The data of the research were analyzed through content analysis. In this research, the reasons for teachers' assumptions of the professional functions of teaching is analyzed and solution suggestions were developed based on their opinions.

### Findings

The teachers' views for the role of education policies affecting presupposition about the professional function of teaching have been examined around four sub-problems. In the first sub-problem in the study, their assumption of reasons was examined with the functionality of teachers' profession. When the results of the research are examined, the assumptions of teachers are grouped under the theme of “the value of profession”, and according to opinions, the status of teaching profession in society is low. In the second sub-problem in research, teacher's views are examined on educational policies. When the results

of the research are examined, it is seen that the topics of human resources policies are emphasized. The theme of “human resources policies” includes the policies training teachers, professional development, their assignment, employment, teacher’s employee personal rights, professional organization, and professionalization criteria for teaching. The third sub-problem of research is the role of educational policies in assumptions for the professional function of teaching. According to the findings of the research, teachers have “negative role in educational policies” in their presuppositions, and it is emphasized that they feel themselves worthless across educational policies. The fourth sub-problem is the recommendations that contribute to their assumptions about function of teaching in terms of educational policies. When the results of the research are examined, the recommendations are mostly emphasized as a “professional-oriented regulations”. The theme of “professional-oriented regulations” includes teacher training, the maintenance of professional development, implementation of professional principles, the training of school administrator, legislating professional law and teacher evaluation.

### **Discussion & Conclusion**

Educational policy affecting the assumptions negatively may cause teachers to feel themselves inadequate in terms of socially, academically, and psychologically. Since the “value of the profession” is the most emphasized one for the professional functions of teaching, sociological studies in cooperation with the Ministry of National Education and universities can be useful to increase the value of profession and its statues among qualified professions. In the theme of “human resources policies” while educational policies are assessed, problems faced by teachers and the previous scientific studies should be considered and should be drawn detailed conclusion from the previously tried applications which is for human resources policy. Because “the negative role of educational policies” is emphasized on assumptions in relation to the function of professional teaching, the reasons for teachers’ assumptions about the profession within the context of policies can be examined detailly. Finally, studies which improve the teaching profession economically and socially should be included in the “professional oriented arrangement” and professional oriented educational policies can be organized that it can provide realistic solutions and services to the structure of the teaching profession.



## **Öğretmenliğin Mesleki İşlevine Yönelik Öğretmenlerin Varsayımları Etkileyen Eğitim Politikalarının Rolü**

**Esen ALTUNAY, Ege Üniversitesi, ORCID 0000-0001-8200-8871**  
**Esra BAŞAK, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID 0000-0002-0281-0432**

### **Öz**

*Araştırmanın amacı, eğitim politikalarının öğretmenlerin mesleki işlevine yönelik varsayımları üzerindeki rolünün incelenmesi ve öğretmenlerin görüşleri belirlenerek çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma grubunu ilkokul ve ortaokul kademelerinde görevli olan 25 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik öğretmenlerin varsayımlarının nedenlerine ilişkin temalardan en çok “mesleğin değeri” teması öne çıkmıştır. Eğitim politikalarına ilişkin görüşlerine yönelik en çok “insan kaynağına yönelik politikalar” teması belirtilmiştir. Öğretmenliğin mesleki işlevine yönelik varsayımları üzerinde “eğitim politikalarının olumsuz rolü” vurgulanmaktadır. Eğitim politikaları açısından öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlara katkı sağlayacak önerilerde en çok “meslek odaklı düzenlemeler” teması ön plana çıkmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** mesleki işlevsellik, mesleki kimlik, inançlar, varsayımlar, eğitim politikaları



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 827-850  
DOI:10.17679/inuefd.1022623

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
12.11.2021

Kabul Tarihi  
10.08.2022

### **Önerilen Atıf**

Altunay, E. & Başak, E. (2022). Öğretmenliğin mesleki işlevine yönelik öğretmenlerin varsayımları varsayımları etkileyen eğitim politikalarının rolü, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 827-850. DOI: 10.17679/inuefd.1022623

*Bu çalışmanın bir kısmı 15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde (2021) özet sözlü sunum olarak sunulmuştur.*

### Öğretmenliğin Mesleki İşlevine Yönelik Öğretmenlerin Varsayımları Etkileyen Eğitim Politikalarının Rolü

Uzmanlık bilgi ve becerisini gerektiren, üzerinde herkesin hassasiyetle durduğu ve toplumsal yaşam açısından önemi nedeniyle eğitim, küresel bir konudur. Eğitim toplumsal bir ihtiyaçtan doğmakta, geleneksel anlamda ekonomik, sosyal, politik ve kültürel amaçları ve değerleri en mükemmel şekilde gerçekleştirmek üzere yapılandırılmaktadır (Hoşgörür ve Taştan, 2017). Eğitim sistemi bu rolünü yerine getirirken, artık tüm toplumsal kurumlar gibi okul dışından daha şeffaf bir şekilde gözlenmektedir. Eğitim sistemi ve okul sürecinin de gözlenmesi bir taraftan beklentileri arttırırken bir taraftan da bazı eleştirileri de beraberinde getirmektedir. Eğitim sürecine yönelik getirilen bu eleştiriler, görevini yerine getiren meslek üyelerine ilişkin ön yargıların öne çıkmasına, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve öğretmenliğin mesleki işlevine yönelik mesleğin amaç, önem ve değerine ilişkin varsayımların etkilenmesine neden olmaktadır. Bu yüzden eğitim sürecinin en önemli ögesi olan öğretmenlerin sorunlarına çözümler bulunması ve onların mesleklerine ilişkin algılarını, tutumlarını, duygularını, düşüncelerini ve inançlarını olumsuz etkileyen faktörlerin iyileştirilmesi önem taşımaktadır (Uğurlu ve Polat, 2011). Buna paralel olarak toplumsal açıdan bakıldığında, Bozbayındır (2019) öğretmene atfedilen değer gittikçe azaldığını vurgulanmaktadır. Toplumdaki öğretmenliğe karşı olumsuz varsayımlardan dolayı öğretmenler de hem kendilerini işlevsiz olarak görmekte hem de öğretmenlik mesleği onlara artık cazip gelmemeye başlamakta ve meslekten ayrılmalara neden olmaktadır (Akyüz, 2018; Keçeci, 2021). Salifu'ya (2014) göre öğretmenlik mesleğinin işlevselliğine ilişkin bu tür sorunların veya görüşlerin yoğunlaşması eğitim sisteminin sürecini olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenlik mesleği, tüm toplumlarda sosyal, ekonomik, kültürel ve politik yönden değerlendirildiğinde çok önemli işlevleri ve sorumlukları olan bir meslektir (Bozbayındır, 2019; Nakip, 2015). Türk Dil Kurumuna göre (2019) Türkçe sözlükte işlev "*bir kimsenin gördüğü iş, iş görme yetisi, görev ve fonksiyon*" olarak açıklanmıştır. İlhan (2004) ise, mesleki işlevi "*insan ve toplum yararına çalışmak*" olarak ifade etmektedir. Öğretmenlik mesleğinin işlevi mesleğin önemi, öğretmenlerin görevleri ve toplum içerisindeki konumu vb. farklı açılardan tanımlanabilmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik, "*... devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği*" olarak açıklanmaktadır. Öğretmenlik mesleği toplumun gereksinimleri doğrultusunda bireylerin yetiştirilmesi, geliştirilmesi, değerlerine bağlı nitelikli bir insan olarak topluma kazandırılmasına yönelik toplumsal yararları ile toplumsal kalkınmada belirleyici ve öncü bir rol üstlenmektedir. Ulutaş' a (2017) göre, öğretmenlik mesleğinin işlevi, mesleğin toplumda statüsünün oluşmasında belirleyicidir. Öğretmenlik mesleğinin işlevselliği, hem topluma sağladığı yarar olarak açıklanırken hem de eğitimin, toplumun hangi ihtiyaçlarına karşılık geldiği bağlamında ele alınmaktadır. Mesleki işlevselliğe ilişkin varsayımlar, mesleğin amaç, önem ve değerine ilişkin ön kabullerdir ve duygusal tepkileri ortaya çıkarır (Durna, 2006). Ön kabuller, o topluluğun üyelerine olgulara ve olaylara bir bakış tarzı kazandırır, aynı zamanda da olgu ve olayları anlamının, yorumlamanın ve bilmenin dayanağı olarak işlev görür (Aysevener, 2012). Buna göre, her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de mesleğin işlevinin tam olarak gerçekleşmesi, nitelikli meslek üyeleri olan öğretmenlerle mümkündür. Nitelikli öğretmenler alan bilgisi, genel kültür ve mesleki becerileri bakımından daha öne çıkmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Taşkaya (2012) da nitelikli öğretmende bulunması gereken özellikleri,

öğretmenin alan bilgisinin yeterli olması, öğrencilerine eşit davranması, hoşgörülü, sabırlı, sevinçli ve güler yüzlü olması olarak sıralamaktadır. Özkan' a (2005) göre, üretken olarak bilinen öğretmenler “gerekli bilginin kazanılmasını kolaylaştırma” görevlerini yerine getirebilmek için yeniliklere, gelişmelere açık olması, çağını yakalaması gerekmekte ve kendini sürekli olarak geliştirerek kendi işlevlerini yerine getirmektedir. Ancak, öğretmenlerin mesleğin bu önemli özelliklerini göstermesi için okul ortamında desteklenmeleri gerekmektedir. Buna rağmen öğretmenler okul ortamında ve toplumda her zaman bu anlamda bu desteği bulamamaktadır. Birçok etken, onları olumsuz etkilemekte aynı zamanda mesleğin işlevselliğine ilişkin varsayımları değişmektedir. Tekişik (1986) da öğretmenlik mesleğinin içinde bulunduğu bu sorunların arasına bir de politik etkileri ilave etmektedir.

Eğitim politikası, geçmişin izlerini taşıyan, bugünün gereksinimlerine yanıt veren, geleceğe yönelik algılamaları bünyesinde barındıran ulusal bir projedir (Ereş, 2020). Eğitim hizmetlerinin yerine getirilmesi için politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Politikalar alınacak kararlara ve eylemlere yön vermek amacıyla konulmuş olup sorunlara çözüm yolları öneren ilkelerdir (Cemaloğlu, 2019). Altunay ve Ağaçdiken (2016) eğitim politikalarında yaşanan her değişiklikte öğretmenlerin olumlu ya da olumsuz etkilendiklerini ayrıca eğitim politikalarında yaşanan değişiklikler karşısında çoğunlukla bu politikaların izleyeni olmak zorunda kaldıklarını ifade etmektedir. Ancak, eğitimin kalitesi büyük ölçüde, öğretmenlerin öğretim gücünün kalitesine bağlı olup eğitim politikalarının öğretmenleri işe alma, yerleştirme, ücretlendirme, öğretmenlerin çalışma koşulları ve kariyer gelişimi gibi konuları, öğretmenlere olumlu veya olumsuz yansımaktadır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2016). Esen, Temel ve Demir'e (2017) göre, öğretmenlerin mesleki sorun alanları; mesleki saygınlığın azalması, MEB politikaları ile ilgili sorunlar, özlük hakları ve ekonomik sorunlar, okuldaki yönetimden kaynaklı sorunlar, öğretmen yetiştirme problemleri ve öğretmen niteliği, iş yükü fazlalığı, sendikal faaliyetlerle ilgili sorunlardır. Aslında öğretmenler, eğitim politika ve teorisini uygulamaya koymakta, uygulama sonuçları ile eğitim ve yönetim teorilerini de etkilemektedirler (Küçükahmet, 1976). Nitekim Alkan (1998) da öğretmenlik mesleğinin eğitimin yanı sıra kültürel, ekonomik, bilimsel boyutları olan öğretmenlik becerileri, uzmanlık bilgisini ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel bir alan olarak belirtmektedir. Öğretmenler tarafından alan yeterliklerinin kazanılması da devletin eğitim politikalarına göre değişmekte, yetiştirilen her öğretmen uygulamayı biçimlendirmekte eğitim politikalarının ürünlerini etkilemekte ve bu eğitim politikalarından etkilenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından bir politika belgesi olarak yayınlanan 2017-2023 Öğretmen Strateji belgesinde topluma faydalı, değişimlere uyum sağlayan bireyler yetiştirilmesi amacıyla öğretmenlere büyük rol düşmekte olduğu açıklanmış ve öğretmenlerin kişisel, mesleki gelişimlerini sürekli kılmak ve toplumdaki öğretmenlik mesleğindeki olumsuz algıyı iyileştirmenin amaçlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2017). Öte yandan eğitim politikalarının çok hızlı değişmesi, politikalar belirlenirken meslek üyelerinin görüşlerinin alınmaması, özlük hakları, öğretmenlerden görüş alınmaması, öğretmen istihdamında eğitim fakültesi mezunu olmayanlara öğretmen olma hakkının tanınması, öğretmen haklarının korunmaması ve meslek kanununun kapsamlı ve gereksinimler açısından yeterli olmaması gibi durumlar mesleklerine ilişkin olumsuz görüşlere sahip olmalarını getirebilmektedir. Adjei ve Amofa'nin (2014) araştırmasında olumsuz koşullarda öğretmenlerin, kendilerine daha iyi ücret ve prestij vaat ettiğini düşündükleri başka yerlerde iş aramak için işten ayrıldığını göstermektedir. Salifu'ya (2014) göre ise mesleki sorunlar yaşayan öğretmenlerin büyük bir kesiminin de mesleği

bırakmadıkları halde öğretime bağlılık düzeyleri düşmekte, dolayısıyla bu sorunlar öğrencilerin performans ölçütlerini etkilemektedir. Benzer doğrultudaki Demirtaş'ın (2010) bulgularına göre, mesleğine bağlılığı yüksek olan öğretmenler işlerine ve öğrencilerine daha fazla bağlanarak öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmekte, mesleğine bağlılığı düşük olanlar ise öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Alanyazın doğrultusunda öğretmenler mesleklerine ilişkin yaşadıkları olumsuzluklarla baş etmeye çalışırken, öğretmenlerin mesleki işlevlerine ilişkin varsayımlarının olumsuz etkilendiği, iş doyumlarının azaldığı ve mesleki kimlik algıları ile ilgili sorunlar olduğu görülmektedir. İleri aşamalarında tükenmişlik, yabancılaşma ve işten ayrılmalara neden olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki işlevine ilişkin olumlu varsayımlar geliştirmesi için okulda eğitim politikalarını doğrudan uygulamakla görevli olan okul yönetimi ve eğitim politikacılarına da önemli görevler düşmektedir.

Okullarda eğitim süreci birincil olarak öğretmenlere bağlı olup eğitim politikaları iyileştirildiğinde ve okul yönetimi öğretmenleri desteklediklerinde, öğretmenlerin mesleki işlevlerine yönelik görüşlerinin daha olumlu olması sağlanabilmektedir (Bozbayındır, 2019). Çünkü okul yönetiminin okulda yaratmaya çalıştığı kültür ve iklim çok önemlidir. Hatipoğlu'na (2015) göre öğretmenlerin, yönetim tarafından desteklenme algıları ile mesleki özdeşleşme seviyesi arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Bu anlamda özelde okul yönetiminin genelde MEB'in eğilimlerinin öğretmenlerin mesleğe bakış açısını olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Bu nedenle mesleki işlevlerin ve onların sonuçları arasındaki ilişkinin okul yönetimi tarafından net bir şekilde ortaya konmasına gereksinim duyulmaktadır. Eğitim yönetiminin görev alanı açısından bakıldığında, okul örgütü çevresindeki her türlü değişimden etkilenmektedir. Özellikle MEB'in eğitim politikaları açık sosyal sistem teorisine göre okulu etkileyen faktörlerden biridir. Bu yüzden eğitim sürecini birebir yürüten öğretmenler okulun üst sistemleri tarafından belirlenen eğitim politikalarının her türlü etkisine açıktır. MEB üst yöneticilerinin politik eğilimlerle öğretmenlere yazılı ve görsel basında eleştiriler yöneltmesi yapıcı etki doğurmamakta, öğretmenlerde düşük moral ve benlik algısının yanı sıra çeşitli olumsuz algı ve beklentiler oluşturmaktadır. Kendilerini değersiz hisseden öğretmenler oluşmaktadır (Gökçe, 2016). Öğretmenler üzerindeki eğitim politikalarının olumsuz etkilerinin azaltılması açısından kuramsal dayanakların değerlendirilmesi gerekmektedir. Balyer ve Kural (2018) öğretmenlerin değişen eğitim politikalarına uyumunu artırma yolunda en önemli etkenin onların karara katılımlarını sağlamak olduğunu belirtmektedir. Öte yandan Friedman (1999) okul yönetiminde, politika oluşturmada, yeni bakış açıları geliştirmede öğretmenlerin söz sahibi olabilmesi; Pearson ve Moomaw (2005) öğretmenlerin eğitim öğretim ve kendilerini ilgilendiren durumlarda söz sahibi olması açısından öğretmen özerkliğinin altını çizmektedirler. Zincirkıran ve Keser (2018) örgüt içerisinde çalışanlar arasında yaşanan ayrımcılıkların yanı sıra yönetimlerin örgütte ayrımcılıktan uzak politikalar izlemesi (kadrolu-ücretli öğretmen), liyakati dikkate almaları (mülakat sınavları), şeffaf davranmaları ve aldıkları kararların gerekçelerini açıklayabilmelerinin *örgütsel adaleti* sağlama konusunda önemli olduğunu açıklamıştır. Örgütsel adalet kuramına göre, adalet algısı ait olma ihtiyacını, anlamlandırma ihtiyacını, öz saygı ihtiyacını ve kontrol ihtiyacını karşılamaktadır (Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). Eleştirel eğitim yönetimi teorisine göre eğitim politikalarındaki söylemler ve gücün kullanımı bireylerde baskılar yaratmaktadır (Capper, 1993; Güngör, 2016). Bu nedenle okul yönetiminin görevi öğretmenlerin özgürce kendisini ifade etmesini sağlamak, okulun rolüne ve

öğretmenin mesleki işlevine katkı sağlamaktır. Aydın'a (2018) göre, okul içerisinde öğretmenlerin kendini ifade etmesi ve karara katılması örgütsel ve kurumsal amaç ve programlarla özdeşleşmesine yardımcı olmaktadır. French ve Coach (1948) tarafından yapılan Harwood araştırmasında örgüt içerisinde karara katılan bireylerin, performanslarının arttığı gözlemlenmiştir (Toprakçı, 2017). Bursalıoğlu'na (2015) göre okul yöneticileri, öğretmenleri karar alma ve uygulamaya katılmaları konusunda motive etmelidir. Bu anlamda okul yönetimi tarafından öğretmenlerin desteklenmesi mesleki kimlik gelişimine katkı sağlamaktadır. Sosyal kimlik kuramına göre (Tajfel ve Turner 1985; Ashforth ve Mael, 1989), bireyin bir örgüte olan üyeliği, kimliğinin önemli bir kısmını oluşturur. İş görenlerin çoğu zaman örgüt içindeki kararlara ve başarılarına kendi kişisel başarılarıymış gibi tepki vermelerini sağlar, örgütün değerlerini ve uygulamalarını diğer örgütlerden olumlu yönde ayrıştırabilmektedir (Ata ve Ataman, 2020). Öğretmenlerin okul yönetiminde ve politika belirlemede söz sahibi olması ve öğretmenlerin sınıf içindeki etkinlikleri uygulamada özgür hareket edebilmesi eğitim sürecine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda eğitim politikalarının öğretmenlerin mesleki işlevselliğine ilişkin varsayımları üzerindeki rolünün incelenmesi öğretmenlik mesleği, eğitim süreci ve yönetimi açısından önem taşımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki işlevlerine ilişkin varsayımlarını etkileyen eğitim politikalarının rolünü inceleyen herhangi bir araştırmaya erişilememiştir. Öğretmenlerin mesleki işlevlerinin incelendiği bazı çalışmalarda (Ulutaş, 2017; Bozbayındır, 2019) öğretmenlik mesleğinin insana yönelik bir hizmet olduğu ve mesleğin işlevselliğinin yüksek olmasına karşın statüsünün düşük olduğu görülmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin eğitim politikalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bazı çalışmalarda ise (Esen, Temel ve Demir, 2017) öğretmenlerin karşılaşmış oldukları sorunların temelinde eğitim politikalarının olduğu (Ata ve Ataman, 2020), bu eğitim politikaları ile ilgili olumsuzlukların çözülmesinin öğretmenlerin pozitif bir kimlik duygusu kazanarak yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilecekleri ve çalıştıkları örgüte bağlılıklarının artacağı belirtilmektedir. Eğitim politikası konuları arasında yer alan öğretmenlerin sertifika ve diplomalarının özlük haklarının tanınmasında hakkaniyetli bir ölçüt olarak yansıtılmasının, öğretmen ve okul yöneticilerinin atamaları, çalışma şartları, görevde yükselmeleri, özlük hakları ve öğretmenlik meslek kanunu oluşturulmasının meslekî algılarını olumlu etkilediği belirtilmektedir (Can, 2019). Ayrıca eğitim uygulamalarında değişimi beraberinde getiren ana etken öğretmenlerin mesleki işlevselliğine ve öğretme-öğrenmeyi gerçekleştirmeye ilişkin inançlarındaki değişiklikler (Desimone, 2009) olduğu için örtük varsayımları ve onları biçimlendiren etkenler önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenliğin mesleki işlevine yönelik öğretmenlerin varsayımları üzerinde eğitim politikalarının rolüne ilişkin görüşlerini incelemek ve öneriler sunmaktır. Bu amaca ulaşmak için yanıt aranan sorular şöyledir:

1. Öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlarının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin eğitim politikalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevine yönelik varsayımlar üzerinde eğitim politikalarının rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin eğitim politikaları açısından öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlara katkı sağlayacak öneriler nelerdir?

## Yöntem

Eğitim politikalarının öğretmenlerin mesleki işlevine yönelik varsayımları üzerindeki rolünün incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, olgu bilim deseni (fenomenoloji) yaşadığı olguya yabancı olmayan birey veya grupların yaşadıkları olgunun derinlemesine ve tam anlamını dışa yansıtabildikleri durumları incelemeyi amaçlayan araştırma desenidir. Olgubilim deseninin (fenomenoloji) seçilmesinin nedeni öğretmenlerin "mesleki işlevselliğe ilişkin varsayımları üzerinde eğitim politikalarının rolü" olgusuna ilişkin yaşantı, duygu ve düşüncelerini derinlemesine ve tam anlamı ile dışa yansıtabilmektir.

### Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenlerden oluşturulmuştur. Bu sayede, araştırmaya konu olan olguyu yaşayan kişilerin deneyimlerinin yansıtılması amaçlanmıştır. Çalışma grubu, devlet okullarında ilkökul ve ortaokul kademelerinde çalışan 25 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında İzmir ve Bursa'nın üç merkez ilçesindeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerle görüşmeler yapılarak toplanılmıştır. Çalışma grubunda belirlenen öğretmenler ile çevrim içi toplantı talep edilerek araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllü katılımları hakkında uygunluk durumları sorulmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılan katılımcıların istedikleri yerlerde araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1 .**

#### *Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerinin Dağılımı*

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	17	68
	Erkek	8	32
Yaş	25-30 yaş	3	12
	31-40 yaş	7	28
	41-50 yaş	9	36
	51 yaş ve üzeri	6	24
Mesleki kıdem	1-10 yıl	4	16
	11-20 yıl	10	40
	21 yıl ve üzeri	11	44
Okul kademesi	İlkokul	14	56
	Ortaokul	11	44
Toplam		25	100

Tablo 1'e göre katılımcıların 17'si (%68) kadın ve 8'i (%32) erkektir. Öğretmenlerin yoğunluğu 41-50 yaşları arasındadır (n=9, %36). Mesleki kıdemleri açısından katılımcıların çoğu 21 yıl ve üzerindedir (n=11, %44). Katılımcıların okul kademelerine göre bakıldığında katılımcıların 14'ünün (%56) ilkökulda, 11'inin (%44) ortaokulda görev aldığı görülmektedir.

### Veri toplama aracı

Araştırmanın verilerinin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu için alan yazını tarandıktan sonra belli bir soru taslağı oluşturulmuştur. Taslak ile ilgili uzman görüşünün alınmasının ardından görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplanmasında derinlemesine bilgi elde

etme amacıyla görüşme formuna sonda soruları eklenmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular hem araştırmacının hem de katılımcılarının zihninde farklı anlamlarda anlaşılabilirliği için veri toplamadan önce pilot görüşmesi yapılmıştır. Pilot görüşmenin ve uzman görüşünün alınmasının ardından görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme yapılmadan önce katılımcılardan randevu alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölüme ayrılmıştır. Formun ilk bölümünde kişisel bilgi edinmek amacıyla katılımcılara yöneltilen sorular bulunmaktadır. Formun ikinci bölümünde ise araştırma problemine ilişkin katılımcıların görüş ve önerilerine ilişkin sorular yer almıştır.

Araştırmada görüşmelerde katılımcı geribildirim alınması ve uzman incelemesi ile iç geçerlik sağlanmıştır. Araştırmanın yöntem kısmında araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı, araştırmanın modeli, ulaşılan verilerin çözümlenmesi gibi konular detaylı bir şekilde açıklanarak dış geçerliğin sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak için, tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Nitel çalışmalarda kullanılan araştırmanın kanıtlarla desteklenmesi, verilerin doğrulanması ve kodlamaların başka bir akademisyen tarafından da incelemesi sağlanarak "iç güvenilirlik" artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada çalışılan mevcut durum ve kullanılan yöntem ayrıntılı bir şekilde betimlenmeye çalışılarak dış güvenilirlik artırılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığının artırılması için Yıldırım ve Şimşek'in (2017) önerdiği önlemlerden biri olarak verilerin toplanması ve analiz süreci ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

### Veri analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin her biri online olarak gerçekleştirilmiş olup yaklaşık olarak 40 dakika sürmüştür. Araştırmada yapılan görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kaydı altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmelerin yazıya aktarılmasının ardından ses kayıtları tekrardan dinlenmiş olup gözden kaçan detaylar not edilmiştir. Araştırmanın verileri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2017). İçerik analizinde verilerin derinlemesine incelenmesi için kodlama üç aşamada yapılmıştır. İlk aşamada katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler ayrıntılı okunmuş, ortak kavramlar belirlenip açık kodlama yapılmıştır. İkinci aşamada eksensel (odaklı) kodlama, son olarak seçici (kavramsal) kodlama yapılmıştır. Verilerin kodlaması bittikten sonra kodlar kategorize edilmiş, kodların içeriğine dayalı olarak temalar belirlenmiştir. Ayrıca analiz sürecinde oluşturulan kodlar ve temalar uzman görüşüne sunulmuş, kontrol edilerek araştırma verilerinin geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bulguların sunumunda katılımcıların isimleri gizlenmiş ve doğrudan alıntılar eklenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen temalar Tablo 2'de verilmektedir.

### Tablo 2.

#### Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temalar

Araştırma soruları	Temalar
Öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlarının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?	Mesleğin değeri Mesleki özellikler Politik kaynaklar

Öğretmenlerin eğitim politikalarına ilişkin görüşleri nelerdir?	İnsan kaynağına yönelik politikalar Politikaların niteliği Öğrencilere yönelik politikalar
Öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevine yönelik varsayımlar üzerinde eğitim politikalarının rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?	Olumsuz rolü Olumlu rolü
Öğretmenlerin eğitim politikaları açısından öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlara katkı sağlayacak öneriler nelerdir?	Meslek odaklı düzenlemeler Politikaların nitelikleri ile ilgili düzenlemeler İnsan odaklı düzenlemeler

Tablo 2'ye göre, araştırmanın soruları doğrultusunda 11 temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlarının nedenlerinin analizi sonucunda *mesleğin değeri*, *mesleki özellikler* ve *politik kaynaklar* olmak üzere üç tema elde edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim politikalarına ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda; *insan kaynağına yönelik politikalar*, *politikaların niteliği* ve *öğrencilere yönelik politikalar* temaları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevine yönelik varsayımlar üzerinde eğitim politikalarının rolüne ait veri analizi sonucunda *olumsuz rolü* ve *olumlu rolü* olmak üzere iki tema elde edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim politikaları açısından öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlara katkı sağlayacak öneriler doğrultusunda *meslek odaklı düzenlemeler*, *politikaların nitelikleri ile ilgili düzenlemeler* ve *insan odaklı düzenlemeler* temaları belirlenmiştir. Bu çalışmada belirlenen temalar ve kodlar bulgular bölümünde daha ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

### Araştırma Etiği

Araştırma Etik kurallarına uygun olarak Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulları Başkanlığına (EGEBAYEK) başvuruda bulunarak Etik Kurul onayı (03.02.2021-802 numaralı kararı) alındıktan sonra uygulanmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılara "Bilgilendirilmiş Onam Formu" verilerek çalışmaya katılım onayı alınmıştır. Ayrıca çalışmada katılımcıların görüşleri gizlilik esası gözetilerek her bir katılımcıya gerçek isimleri yerine kimlikleri açığa çıkarılmayacak şekilde kodlanarak aktarılmıştır. Bu doğrultuda her katılımcıya K1, K2, K3, vb. şeklinde kod verilmiştir.

### Bulgular

Bu çalışmada elde edilen bulgular, araştırmanın alt sorularına göre başlıklar halinde verilmiştir. Analiz sonucunda elde temalar, kodlar ve bulguları oluşturan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

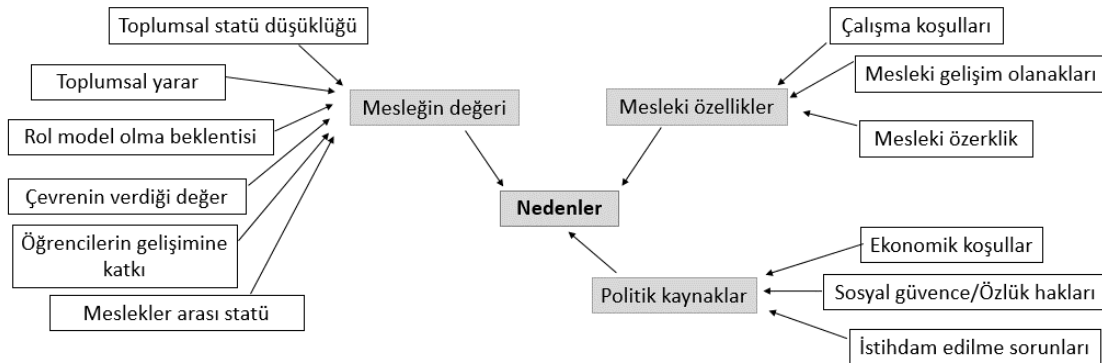
#### 1. Öğretmenlerin Öğretmenliğin Mesleki İşlevlerine Yönelik Varsayımlarının Nedenleri

Araştırmanın ilk sorusu "Öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlarının nedenleri nelerdir?" şeklindedir. Şekil 1'e göre öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlarının nedenleri; *mesleğin değeri* (f=56), *mesleki özellikler* (f=40) ve *politik kaynaklar* (f=38) olmak üzere üç tema etrafında toplanmıştır.



### Şekil 1.

Öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlarının nedenleri



Şekil 1 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlarının nedenlerine ilişkin temalardan en çok “Mesleğin değeri” teması vurgulanmaktadır. *Mesleğin değeri* teması, toplumsal olarak öğretmenliğe ilişkin statü düşüklüğü, yararlılık algısı, mesleğe yüklenen anlam nedeniyle rol model olma beklentisini taşımaları, öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaları ve diğer mesleklerle yapılan statü karşılaştırmaları kapsamaktadır. “*Mesleğin değeri*” temasında, öğretmenliğe ilişkin toplumsal statünün düşük görülmesi ile görüşler belirtilmiştir. Katılımcı görüşlerinden iki alıntı şöyledir: “*Toplumda öğretmenlik mesleğine bakış açısı hiç iyi durumda değil. Toplumda sürekli tatil yaptığımıza yönelik bir algı var. Zaten pandemi sürecinde bizimle ilgili “Çalışmıyorlar, evdeler...,” gibi bir algı yaratıldı. .... Diğer meslek gruplarında bu tarz durumlar yaşanmazken, öğretmenler toplumun nazını çekmektedirler.*”(K16) “*Toplumda hiçbir şey olamıyorsan öğretmen ol, anlayışı devam ettikçe öğretmenlik hiçbir zaman kıymetli olmayacaktır.*” (K22) Bu görüşlere ek olarak “*Mesleğin değeri*” temasında öğretmenlik mesleğinin toplumsal fayda sağlayan önemli meslek olduğu belirtilmiştir. Bazı katılımcılar tüm meslek elemanlarını yetiştiren bir meslek olduğu için öğretmenliğin en yararlı meslek olduğunu ve kendilerini yararlı hissettiklerini belirtmişlerdir.

“*Mesleki özellikler*” teması, öğretmenlerin çalışma koşulları, mesleki gelişim olanakları, mesleki özerkliğinin öğretmenlik mesleğine ilişkin varsayımlarını biçimlendirdiğini belirtmeleri ile ilişkilidir. *Mesleğin niteliği* temasına ilişkin öğretmen görüşlerinde “*çalışma koşulları*” ön plana çıkmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre, öğretmenliğin çalışma koşulları “*Bölgeden bölgeye, şehirden şehre, mahalleden mahalleye sosyolojik olarak farklılık göstermektedir. Çünkü gerek merkez teşkilatın okullara sunduğu imkanlarda ortaya çıkan eşitsizlik gerekse sosyolojik yapının ortaya koyduğu veli ve öğrenci faktörü çalışma şartlarını olumlu veya olumsuz etkilemektedir.*” (K6). Katılımcıların ifadelerinde “*çoğunlukla eve is getirmek zorunda oldukları, sınav kağıtlarını okunma, sınav sorusu hazırlama, ders saatleri dışında not girme...*” gibi işlemlerin zamanlarını aldığı belirtilmiştir. “*Mesleki özellikler*” temasında vurgulanan bir başka konu *mesleki gelişim olanaklarına sahip olma* ile ilişkilidir. Bir katılımcı öğretmenlerin gelişimi için birçok olanakları olduğunu, her türlü eğitimi takip ettiğini belirtirken, yüksek lisans programları, seminerler, hizmet içi eğitimler, atölyeler ile öğretmenlerin isterlerse sürekli geliştirebildiğini dile getirmiştir.

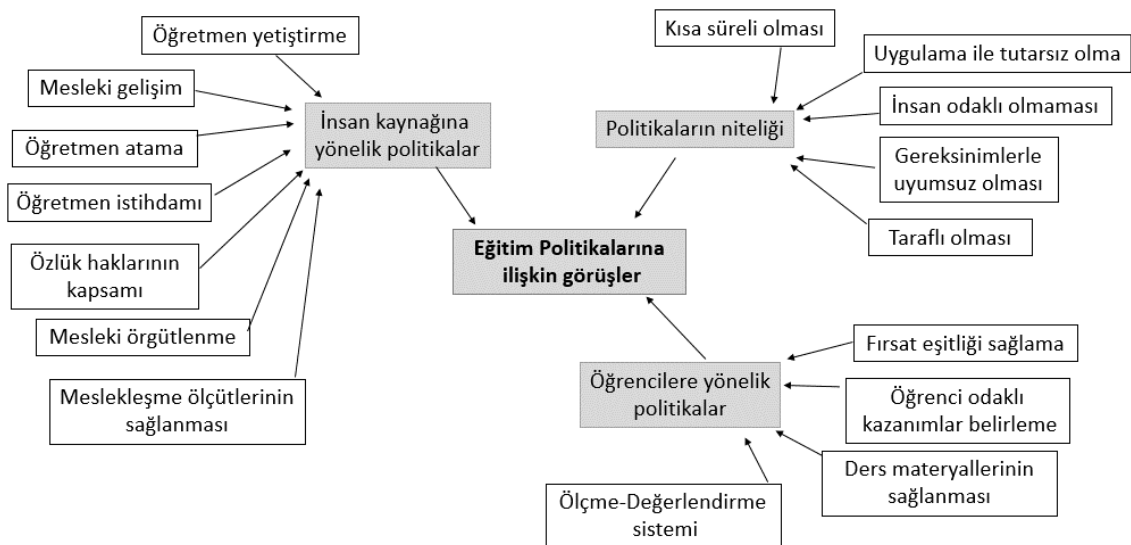
"Politik kaynaklar" teması, öğretmenlerin ekonomik koşullarını, sosyal güvence/özlük hakları ve istihdam edilme biçimini içeren düzenlemeleri içermektedir. "Politik kaynaklar" temasına ilişkin en fazla "ekonomik koşullar" konusu ön plana çıkmaktadır. Her meslekte olduğu gibi öğretmenler için de mesleğin bireysel ekonomik getirisi önemlidir. Bazı katılımcıların görüşlerinde ekonomik koşulların tatmin edici olmadığı öne çıkmıştır. Bu konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir: "Tam gün okulda olduğumuz zamanı yemek yemek zorundasınız, yol parası vermek zorundasınız. Diğer meslek gruplarında çalışanlar bu açıdan daha çok tatmin ediliyor."(K17). "Çalıştığınız yere göre maaş durumu yeterli olmayabiliyor. ..., büyükşehirlerde yaşadığınızda maaşınız yeterli olmuyor. Masraflarınız yaşadığınız yere göre artabiliyor..." (K25). Bunun yanı sıra öğretmenlerin sosyal güvence konusundaki sorunları "Politik kaynaklar" altında değerlendirilmiştir. Çünkü katılımcılar, kadrolu çalışan öğretmenlerin kendilerini güvende hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili görüşü şu şekildedir; "Kadrolu çalışan bir öğretmen olduğumuz için günümüz şartlarına baktığımızda kendimi güvende hissediyorum. Siz bırakmadığınız sürece yaşlanana kadar öğretmen olarak devam edebiliyorsunuz. Bu durum beni motive ediyor. Doğum izinleri gibi izinler olsun, yeşil pasaport gibi haklarımız olsun beni ayrıcalıklı hissettiriyor. Özelde çalışan bir öğretmen olsaydım çoğu hakkım ve maaş güvencem olmayacaktı."(K14).

## 2. Öğretmenlerin Eğitim Politikalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ikinci sorusu "Öğretmenlerin eğitim politikalarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Şekil 2'ye göre öğretmenlerin eğitim politikalarına ilişkin görüşleri; *insan kaynağına yönelik politikalar* (f=66), *politikaların niteliği* (f=28), *öğrencilere yönelik politikalar* (f=27) olmak üzere üç tema etrafında toplanmıştır.

### Şekil 2.

*Öğretmenlerin eğitim politikalarına ilişkin görüşleri*



Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim politikalarına ilişkin görüşlerine yönelik temalardan en çok "insan kaynağına yönelik politikalar" teması vurgulanmaktadır. *İnsan kaynağına yönelik politikalar* teması, öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleki açıdan gelişimi,

atama biçimi, istihdam sağlanması, öğretmenlerin özlük haklarının kapsamı, mesleki örgütlenme ve öğretmenliğe yönelik meslekleşme ölçütlerini kapsamaktadır. Bazı katılımcılar *“İnsan kaynağına yönelik politikalar”* temasına ilişkin görüşlerde öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinden bahsetmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden iki alıntı şöyledir: *“Üniversitelerdeki eğitime güvenilmiyor. Öğretmen adaylarını tekrar tekrar sınava sokan ve potansiyellerini düşüren bir sistem var. Mesela 4 yıl çok istekli bir şekilde okumuş bitirmiş birinin sürekli sınavlara girmesi öğretmenin isteğini azaltıyor.”*(K1). *“Öğretmen okullarının kapatılması, üniversitelerde öğretmenlik meslek formasyonunu yeteri kadar almamış kişilerin öğretmen olması verimliliği düşürüyor. İki üç ayda alınan formasyon ile bu meslek icra edilemez.”* (K4). Bu görüşlere ek olarak, *insan kaynağına yönelik politikalarda* vurgulanan bir diğer konu *öğretmenlerin mesleki gelişimi durumu* olmuştur. Katılımcılardan bazıları, görüşlerinde öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için istekli olmadığını ve sistemin, lisansüstü eğitim almayı da teşvik edici olmadığını dile getirmiştir.

*“Politikaların niteliği”* teması, eğitim politikalarının kısa süreli olması, uygulama ile tutarsızlığı, insan odaklı olmaması, gereksinimlerle uyumsuz olması ve politikaların taraflı olması ile ilişkilidir. Katılımcıların görüşlerinde *“politikaların niteliği”* teması altında politikaların kısa süreli olduğu ve süresinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Katılımcı görüşlerinden iki alıntı şöyledir: *“Eğitim planları ve atamalar yapılırken uzun vadeli düşünülmelidir. Uzun vadeli düşünülmeyişinde planlarda sürekli değişikliklere gidilmekte ve atamalar planlı yapılmadığından dolayı birçok öğretmen ya norm olmakta ya da öğretmen adayları görevlerine başlayamamaktadır.”* (K7) *“Çok inişli çıkışlı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin her sene neyle karşılaşacağını bilememesi hem öğretmenleri hem de öğrencileri yoruyor. O yüzden daha stabil olması gerekli. Sürekli yarını düşünerek vakit geçirmemeliyiz.”* (K15) Bunun yanı sıra *“politikaların niteliği”* temasında vurgulanan bir başka konu ise *politikalarla uygulamaların tutarlı olmamasıdır*. Katılımcılardan birkaçı politikaların uygulamaya konulmasında sıkıntılar yaşandığını, çoğu politikaların sadece kâğıt üzerinde kaldığını ve eğitime yansımalarının olmadığını dile getirmişlerdir.

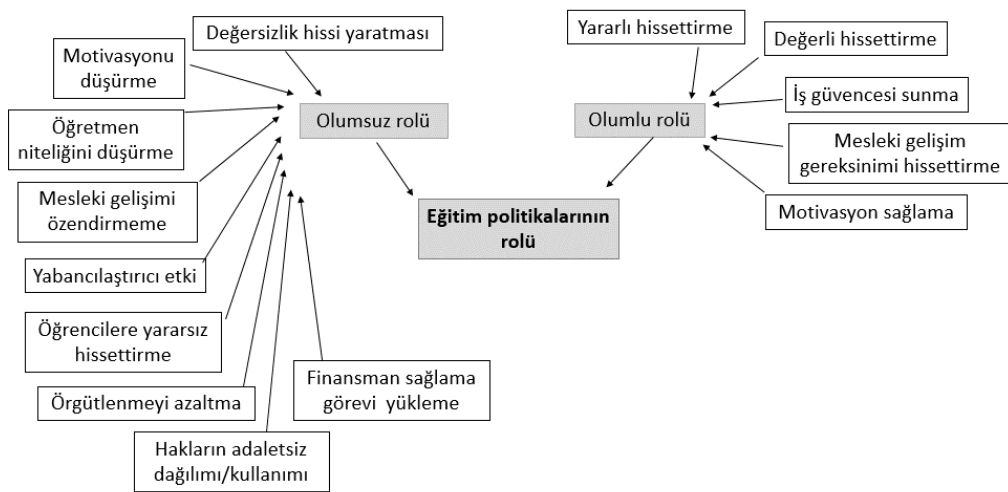
*“Öğrencilere yönelik politikalar”* teması, öğrenciler arasındaki fırsat eşitliğini sağlama, öğrenci odaklı kazanımlar belirleme, ders araç gereçlerini sağlama ve ölçme- değerlendirme konuları ile ilişkili görüşlerden oluşmaktadır. *“Öğrencilere yönelik politikalar”* temasında öğrenciler arasındaki *fırsat eşitliğinin sağlanması* konusundaki çabalara yönelik görüşler belirtilmiştir. Katılımcı görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir: *“Maalesef okullarımız fiziksel koşullar konusunda eşit değil. Fırsat eşitliğinin olduğunu düşünmüyorum. Elektrikli suyu tuvaleti olmayan okullarda sobayla ısınmaya çalışan öğrenciler hala var.”* (K11) *“Köy okullarına bakıldığında, öğrenciler arasında eşitsizlik yaratan durumlar var. Sınav sistemi bu eşitsizliğin en büyük ölçütü. Özellikle uzaktan eğitim de gördük. Çocuklar, internet çekmediği için tepelere çıkıp oralarda derse girmeye çalışıyorlar. Özellikle köydeki kırsal kesimdeki çocuklar için eşitsizlik yaratan durumlar var.”* (K19) Bunun yanı sıra *“öğrencilere yönelik politikalar”* teması ile ilgili vurgulanan bir başka konu ise *politikaların öğrenci odaklı kazanımlarının yetersiz olmasıdır*. Katılımcılardan biri, *“Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin hazır bulunuşlukları arasında farklılıkların eğitim başarısında etkisi vardır. Politikalarda okul öncesine verilen değer artırılması gereklidir.”* (K15) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Eğitim politikalarının öğretmenlerin öğrencilerle ve gelecek ile ilgili öngöründe bulunmasını sınırladığını belirtmektedirler.

### 3. Öğretmenlerin Öğretmenliğin Mesleki İşlevine Yönelik Varsayımlar Üzerinde Eğitim Politikalarının Rolü

Araştırmanın üçüncü sorusu “Öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevine yönelik varsayımlar üzerinde eğitim politikalarının rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Şekil 3’e göre öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevine yönelik varsayımlar üzerinde eğitim politikalarının rolüne ilişkin görüşleri; *olumsuz rolü* (f=61) ve *olumlu rolü* (f=33) olmak üzere iki tema etrafında toplanmıştır.

#### Şekil 3.

*Öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevine yönelik varsayımlar üzerinde eğitim politikalarının rolü*



Şekil 3 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevine yönelik varsayımlar üzerinde eğitim politikalarının rolüne ilişkin temalardan en çok “politikaların olumsuz rolü” teması vurgulanmaktadır. “politikaların olumsuz rolü” teması, politikaların öğretmenleri değersiz hissettirmesi, motivasyonlarını düşürmesi, niteliklerini olumsuz etkilemesi, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini özendirmemesini, içinde bulunduğu kuruma yabancılaşması, yararsız hissetmesi, mesleki saygınlığı düşürmesi, öğretmenler arasındaki örgütlenmeyi azaltması, adaletsiz hak dağılımını ve finansman bulma görevini yükleme konularını içermektedir. “Politikaların olumsuz rolü” temasında, politikaların öğretmenleri değersiz hissettirmesine yönelik görüşler belirtilmiştir. Bu konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir: “Mesleki olarak değersizleştik. Bundan 12 yıl önce ben daha değerliydim. Bir köyde çalışıyordum ama daha değerliydim. Çevrenin öğretmene daha bir güven vardı öğretmene. Öğretmenim sen yaparsın derlerdi. ....” (K1) “Deniliyor ki sen yedi yıl bu köyde yaşayacaksın, zorunlusun. Öğretmen atama yapılırken sistemin dışına kalmış oluyor. Bu hiçbir meslek grubunda yok, sadece öğretmenlerde vardır. Öğretmenler bu yüzden değersizleşiyor.” (K2) Bazı katılımcılar politikaların, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmiştir. Belirlenen politikalar sonucunda norm fazlası olan veya atanamayan öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasındaki hak eşitsizliğinin öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Buna ek olarak katılımcılardan bazıları eğitim politikalarının *öğretmenlerin niteliğini*

*düşürmesi*, mesleki gelişimi özendirmemesi, bağlılık duygusunu azaltması, vb. şeklinde öğretmenlerin mesleki işlevini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

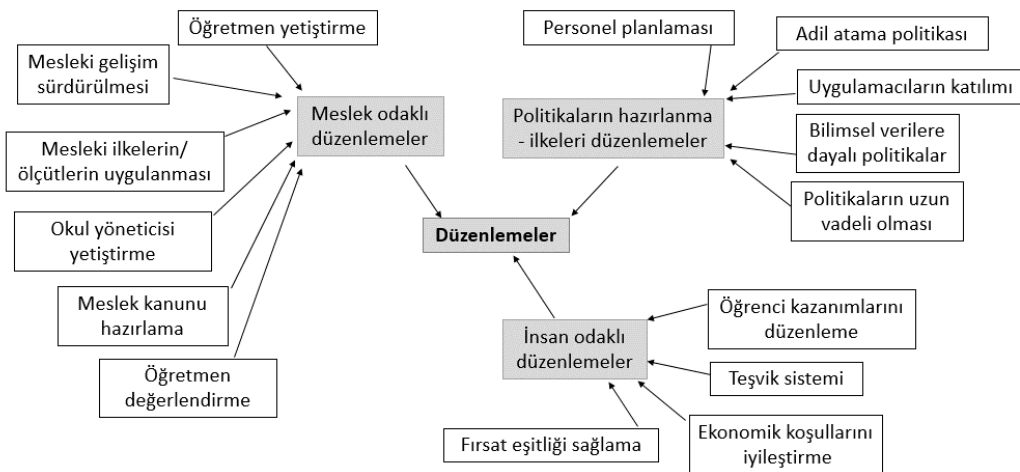
Eğitim politikalarının “*Olumlu rolü*” teması, öğretmenlere kendilerini yararlı, değerli hissettirmesi, iş güvencesi sağlaması, gelişim gereksinimi hissettirmesi ve motivasyon sağlaması ile ilgili görüşleri kapsamaktadır. “*Olumlu rolü*” temasına ilişkin en fazla öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini yararlı hissetmeleri ön plana çıkmaktadır. Bazı katılımcılara göre, eğitim politikaları doğrultusunda yapılan değişimler ve uygulamalar mesleklerinde öğrencilerine daha çok yararlı olmalarını sağlamıştır. Bu konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir: “*Öğretmenlere ne kadar değer verilirse, öğretmen kendisini o kadar yararlı bir birey olarak görür ve kendisini sürekli geliştirir. Öğrencilerime ve topluma karşı faydalı olabildiğimi hissediyorum.*” (K3). Bunun dışında bazı katılımcılar kendileri kadrolu çalışan öğretmenler oldukları için öğretmen istihdam politikalarının kendilerini değerli hissetmelerini sağladığını dile getirmişlerdir. Bir katılımcının görüşü şu şöyledir: “*Öğretmen olarak bazı ayrıcalıklara sahibiz. Doğum, süt izni gibi durumlarda diğer meslek gruplarına göre daha ayrıcalıklıyız. Örneğin, korona virüs salgınında küçük bebeğim vardı. Fakat, devlet çalışanı olduğum için hiç sıkıntı yaşamadım. Özelde çalışan tanıdıklarım o kadar şanslı değillerdi. Kendimi tekrardan ayrıcalıklı hissettim.*” (K13)

#### 4. Öğretmenlerin Eğitim Politikaları Açısından Öğretmenliğin Mesleki İşlevlerine Yönelik Varsayımlara Katkı Sağlayacak Öneriler

Araştırmanın dördüncü sorusu “*Öğretmenlerin eğitim politikaları açısından öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlara katkı sağlayacak öneriler nelerdir?*” şeklindedir. Öğretmenlerin eğitim politikaları açısından öğretmenlerin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlarına katkı sağlayacak öneriler; *meslek odaklı düzenlemeler* (f=46), *politika hazırlama ilkeleri-düzenlemeler* (f=26) ve *insan odaklı düzenlemeler* (f=25) olmak üzere üç tema etrafında toplanmıştır.

#### Şekil 4.

*Öğretmenlerin eğitim politikaları açısından öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlara katkı sağlayacak öneriler*



Şekil 4 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim politikaları açısından öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlara katkı sağlayacak öneriler doğrultusunda en çok “meslek odaklı düzenlemeler” teması vurgulanmaktadır. “Meslek odaklı düzenlemeler” teması, öğretmen yetiştirmeye, mesleki gelişimin sürdürülmesi, mesleki ilkelerin uygulanması, okul yöneticisi yetiştirme, meslek kanunu hazırlanması ve öğretmen değerlendirmeye yönelik düzenlemelerle ilgili görüşleri içermektedir. “Meslek odaklı düzenlemeler” temasında, katılımcılar öğretmen yetiştirme konusundaki sorunları çözmeye yönelik düzenlemeleri vurgulamışlardır. Bu doğrultuda katılımcı görüşlerinden bir alıntı şöyledir: “Üniversitelerde eğitim fakültesinde kontenjan azaltılmasına gidilmeli. Üniversite giriş sınavları eğitim fakültesine giriş için tek bir sınav olarak belirleyici olmamalı. Ücretli öğretmen alımı bir an önce kalkmalı, yerine atandıktan sonra ilk yılını aday öğretmen olarak görev alacak olan öğretmenler göreve getirilmeli.” (K5) Bunun yanı sıra, bazı katılımcılar, öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirebilmeleri için düzenlemeler yapılmasını önermişlerdir. Katılımcılardan bazıları, öğretmenlerin göreve başladıktan sonra da üniversitelerle eğitimlerinin devam etmesi, misafir öğretmen olarak yurtdışında gözlemler yapması, yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmesi gibi önerilerde bulunmuştur.

“Politika hazırlama ilkeleri-düzenlemeleri” teması, görevlendirilecek olan personel ihtiyacının planlaması, adil atama politikası, politikaların belirlenmesinde uygulamacıların katılım sağlaması, politikaların bilimsel verilere dayalı olması ve uzun vadeli planlamasını kapsamaktadır. “Politika hazırlama ilkeleri-düzenlemeler” temasına ilişkin en fazla “personel planlaması” ve “adil atama politikası” ön plana çıkmaktadır. Bazı katılımcılar öğretmen atama biçiminde sorunlar olduğunu ve ihtiyacın giderilmesi gerektiğini şöyle belirtmişlerdir: “Atamalardaki kontenjanlar sınav sonrasında değil de sınav öncesinde öğretmen adaylarına duyurulmalıdır. Aynı durum okul kontenjanlarında da olmalı. Öğretmen ihtiyacına göre eğitim fakültesine öğrenci alınmalı. Eğitim planları ve atamalar yapılırken uzun vadeli düşünülmelidir.” (K7) Bir başka katılımcı “adil atama politikası” konusunda öğretmenler arasındaki kadrolu ve sözleşmeli öğretmen ayırımına son verilmesi gerektiğini ve alan dışından öğretmen ataması uygulamasının kaldırılmasını vurgulamıştır. “Politika hazırlama ilkeleri-düzenlemeler” temasında vurgulanan başka bir konu, politikaların belirlenmesinde uygulamacıların da katılımının sağlanmasıdır. Eğitim politikalarının uzun vadeli olması ve bilimsel verilere dayalı olarak hazırlanması gerektiği vurgulanan görüşler arasındadır.

“İnsan odaklı düzenlemeler” teması, öğrenci kazanımlarını düzenleme, teşvik sistemi, mesleğin ekonomik koşullarını iyileştirme ve fırsat eşitliği sağlama konularında katılımcı görüşlerini içermektedir. “İnsan odaklı düzenlemeler” temasına ilişkin öğretmen görüşlerinde “öğrenci kazanımlarını düzenleme” ön plana çıkmaktadır. Öğrenci kazanımlarını düzenleme mevcut eğitim programları ile ilişkili sorunları çözmeye yönelik görüşlerdir. Çünkü eğitim programları öğretmenlerin kendilerini işlevsiz görmesine neden olmaktadır. Bu konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir: “Müfredat çok yoğun, öğrenciler de hepsini öğrenmekte zorlanıyorlar. Müfredat içeriği biraz daha azaltılırsa öğrenciler de kendilerini hem eğitim açısından hem de sosyal anlamda geliştirebilirler.” (K2) “İnsan odaklı düzenlemeler” temasında vurgulanan başka bir konu, mesleki işlevselliği artırmak amacıyla öğretmenler için teşvik mekanizması olmuştur. Katılımcılardan bazıları sosyal ve kültürel etkinlikler, teşvik edici ödüllendirmeler gibi düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra,

öğretmenlerin görüşlerine göre *öğrenciler için fırsat eşitliğini* sağlayacak politikaların yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenliğin mesleki işlevine yönelik öğretmenlerin öğretmenliğin varsayımlarını etkileyen eğitim politikalarının rolünün incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri belirlenmiş ve çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Öncelikle öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik öğretmenlerin varsayımlarının nedenleri analiz edilmiş, katılımcıların görüşlerinde *"mesleğin değeri, mesleki özellikler ve politik kaynaklar"* temaları belirlenmiş, *"mesleğin değeri"* teması en çok vurgulanmıştır. Mesleki işleve ilişkin öğretmenlerin varsayımlarının olumlu veya olumsuz olmasını, mesleki toplumsal statüsü, yararlılık algısı, rol model olma beklentisi, öğrencilerin gelişimine katkı sağlama gibi unsurlar yoğun olarak biçimlendirmektedir. Bu araştırma bulgusu ile alanyazında öğretmenlerin meslek algılarının incelendiği çalışmalarda araştırma bulgularının birbirini desteklediği görülmektedir. Ulutaş'ın (2017) bulgularına göre, katılımcılar, öğretmenliğin toplumsal yarar sağlamasına rağmen mesleğin mevcut durumunu düşük bulduklarını ve tekrardan meslek tercih etme durumları olsa yeniden öğretmenliği tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada (Bozbayındır, 2019) öğretmenin olumsuz tutum ve davranışları, bürokrat ve siyasetçilerin olumsuz davranış ve söylemleri, medyanın mesleği olumsuz etkileyen yayınlar yapması, öğretmenden çok veliye ve öğrenciye değer verilmesi gibi durumların öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Esen, Temel ve Demir'in (2017) araştırmasında 0-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların içerisinde en önemli sorunun mesleki saygınlığın azalması olduğu bulunmuştur. Ancak Tekişik'a (1986) göre öğretmenlik mesleği, yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Bu bağlamda alanyazın ve bu araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleğine ilişkin varsayımların birçok unsurdan etkilendiği söylenebilir. Bilimsel açıdan öğretmenlik mesleğinin bireysel ve toplumsal birçok yararı belirlenmesine rağmen mesleki işlevin gerçekleştirilmesi yönünde katılımcı görüşlerinde *"mesleki değer"*in vurgulanmasının nedeni sosyal etkileşimin yoğun olduğu bir meslek alanı olması olabilir. Sosyal kimlik teorisine (Tajfel ve Turner 1985) bir gruba ait olma başkalarına göre yapılandırılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin diğer mesleklerle karşılaştırma yaparak toplum ve çevrenin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim politikalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde katılımcı görüşlerinin analizi sonucu *"insan kaynağına yönelik politikalar, politikaların niteliği ve öğrencilere yönelik politikalar"* temaları belirlenmiş, *"insan kaynağına yönelik politikalar"* konusu en çok vurgulanmıştır. Katılımcı görüşlerinde öne çıkan *"insan kaynağına yönelik politikalar"* teması öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleki açıdan gelişimi, atama biçimi, istihdam sağlanması, öğretmenlerin özlük haklarının kapsamı, mesleki örgütlenme ve öğretmenliğe yönelik meslekleşme ölçütlerini kapsayan politikaları kapsamaktadır. Eğitim sisteminin işlevinin gerçekleştirilmesi yönünde, eğitim sistemindeki en çok sayıda personel sayısına sahip olan öğretmenlerin görüşleri yeni eğitim politikalarının belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Bozbayındır'ın (2019) bulgularına göre, eğitim politikalarında yapılan yanlışlar, öğretmenleri doğrudan olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Çalışanların hak ettiği kazanımların adil şekilde dağıtılması çalışanların örgütte mutlu olmasını sağlamaktadır. Çalışanlar mesleki

kazanımlarının, kendilerinden daha az hak eden kişilere göre düşük olduklarını düşündüklerinde ise sistemin adaletsiz olduğunu düşünmektedirler (Zincirkıran ve Keser, 2018). Öte yandan Ulutaş'a (2017) göre, öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan sorunlar, öğretmen yetiştirme politikaları ile ilgili olup bu sorunların özellikle; mesleğe giriş, mesleki yetiştirme ve mesleki gelişim sorunları olduğu gösterilmektedir. Esen, Temel ve Demir'in (2017) araştırmasında ise, öğretmenlerin mesleki açıdan en önemli gördükleri sorun MEB politikaları olup öğretmenin kariyer basamaklarının nasıl uygulanacağını belirsiz olması, öğretmenlerin değerlendirilmesine dair sorunlar, öğretmen yetiştirme ve öğretmen niteliği ile ilgili sorunlarla da ilişkili olduğu belirtilmiştir. Sosyal adalet kuramına göre yönetimlerin örgütte ayrımcılıktan uzak politikalar izlemesi, liyakati dikkate almaları, şeffaf davranmaları ve aldıkları kararların gerekçelerini açıklayabilmeleri, ait olma ihtiyacına, anlamlandırma ihtiyacına, öz saygı ihtiyacına ve kontrol ihtiyacına destek olacaktır (Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). Alanyazın ve araştırma bulguları dikkate alındığında katılımcıların görüşlerinde eğitim politikalarına ilişkin yetersizliklerin vurgulanırken aynı zamanda beklentilerin paylaşıldığı görülmektedir. Bu durumun nedeni eğitim sistemindeki insan kaynağına ilişkin eğitim politikalarının adaletsizlikler içermesi, teşvik edici olmaması ve belirlenme biçimi açısından kısa vadeli olması, geniş katılımlı olmaması olabilir.

Öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevine yönelik varsayımlarında "*eğitim politikalarının olumsuz rolü ve olumlu rolü*" temaları elde edilmiş, katılımcılar en çok "olumsuz rolü" temasını vurgulamıştır. Katılımcılar eğitim politikalarının öğretmenleri değersiz hissettirmesi, motivasyonlarını düşürmesi, niteliklerini olumsuz etkilemesi, mesleki gelişimi özendirmemesi, yabancılaşma yaşatması, mesleki olarak yararsız hissettirmesi, mesleki örgütlenmeyi azaltması, adaletsiz hak dağılımı ve finansman sağlama görevi vermesi" açısından mesleki işlevlerine yönelik varsayımlarda olumsuz rollerini vurgulamışlardır. Alanyazında bu araştırma bulgusu ile doğrudan örtüşen bir çalışmaya rastlanılmamasına rağmen Ulutaş (2017) öğretmenlerin mesleki rolünün gerçekleştirilmesi üzerinde toplumsal algının olumsuz etkisini belirtmekte, özellikle meslek üyelerinin motivasyonlarını kaybettiklerini vurgulamaktadır. Ata ve Ataman'ın (2020) araştırmasına göre, işgörenler bir örgütte kendilerini sosyal sorumluluk sahibi bir üye olarak algıladıklarında öz benlik saygıları artmakta ve bu da işe ve örgüte yönelik tutumları da olumlu yönde etkilemektedir. Öte yandan Tajfel ve Turner (1986) sosyal kimlik kuramı ile insanların kendilerinin pozitif bir imajı korumak ve desteklemek için motive olduklarını ve gruplara aidiyetin bu motivasyonun birincil nedeni olduğunu iddia etmektedir. Bir başka çalışmada (Adjei ve Amofa, 2014) öğretmenlik mesleğinde yüksek maaş ve karara katılımın en önemli motivasyon faktörü olduğu, konaklamanın sağlanması, maaşların erken ödenmesi, sağlık tesislerinin sağlanması, iş güvencesi verilmesi gibi faktörlerin öğretmenlerin mesleğe karşı görüşlerinde olumsuzlukları giderdiği belirtilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin işlevselliğine ilişkin varsayım nedenleri arasında "*mesleğin değeri, mesleki özellikler ve politik kaynaklar*" bulunmuştur. Bu bulgu ile paralel olarak mesleki işlevsellik üzerinde eğitim politikalarının olumsuz rolleri öne çıkmasının nedeni uygulanan eğitim politikalarının, öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalması ile ilgili olabilir.

Son olarak öğretmenlerin eğitim politikaları açısından öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlara katkı sağlayacak öneriler analiz edilmiş, "*meslek odaklı düzenlemeler, politika nitelikleri ile ilgili düzenlemeler ve insan odaklı düzenlemeler*" temaları elde edilmiştir. Katılımcı görüşlerinde en çok "meslek odaklı düzenlemeler" teması öne çıkmıştır. Alanyazın



incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek için nitelikli öğretmen yetiştirilmesine ve öğretmenlik mesleğinin gelişimine önem verilmesinin gerektiği vurgulanmaktadır (Bozbayındır, 2019). Can'ın (2019) araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin başarısının sürekliliği meslekî gelişim kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Mesleki gelişim önündeki engelleri kaldırmak için öğretmenlere sürekli gelişim imkânı sağlanması, özlük hakları, atama ve yükselmelerine katkı sağlanması gibi öneriler vurgulanmıştır. Ulutaş'ın (2017) çalışmasında, mesleğin mevcut durumundaki sorunlar için mesleğin ekonomik gelirinin iyileştirilmesi konusuna yönelik görüşler öncelikli olmuştur. Araştırma bulgularını destekler niteliktedir. MEB'in (2017) 2017-2023 Öğretmen Strateji belgesinde, öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek amacıyla öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi, çalıştıkları kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler alınması ve ödül teşvik mekanizması oluşturulmasına yönelik hedefler belirlenmiştir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlik mesleğinin niteliğini ve değerini arttırmanın öncelikli yolu mesleğin mevcut olanaklarının düzenlenmesidir. Katılımcıların görüşlerinde "*meslek odaklı düzenlemeler*" konusunun öne çıkmasının nedeni eğitim politikalarında öğretmenlik mesleğinin işlevselliğine yönelik belirsizlikler olması ile ilgili olabilir. Eğitim sisteminin etkililiği ve öğretmenlerin mutlu bir şekilde çalışabilmeleri için mesleki işlevselliklerine ilişkin varsayımlarının iyileştirmesinde, en uygun aracın eğitim politikaları olduğu söylenebilir.

#### **Politika yapıcılar ve araştırmacılar için öneriler**

Sonuç olarak öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlarının olumsuz olması öğretmenlerin sosyal, akademik ve psikolojik açıdan kendilerini yetersiz hissetmesine neden olabilir. Bu nedenle eğitim politikalarının değerlendirilmesi önemlidir. Mesleki işlevselliğe ilişkin varsayımlarının kaynaklarına göre öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik en çok "*mesleğin değeri*" ön plana çıktığı için mesleğin değerinin arttırılması ve nitelikli meslekler arasında statüsünü yükseltmek için Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği içerisinde olduğu sosyolojik çalışmalar yapılması yararlı olabilir.

Öğretmenlerin eğitim politikalarına ilişkin görüşlerinde en çok vurgulanan tema, "*insan kaynağına yönelik politikalar*dır". Bu yüzden eğitim politikaları belirlenirken, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve yapılan bilimsel çalışmalar göz önüne alınmalı, insan kaynağına yönelik olan politikalarda daha önce denenmiş uygulamalardan detaylı sonuçlar çıkartılmalıdır. Öğretmenlerin öğretmenliğin mesleki işlevine yönelik varsayımları üzerinde eğitim politikalarının olumsuz rolü vurgulandığı için öğretmenlerin politikalar bağlamında mesleğe yönelik varsayımlarının nedenleri detaylı bir şekilde incelenebilir. Son olarak, öğretmenlerin eğitim politikaları açısından öğretmenliğin mesleki işlevlerine yönelik varsayımlara katkı sağlayacak önerilerde en çok "*meslek odaklı düzenlemeler*" vurgulanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğini ekonomik ve sosyal açıdan geliştirecek çalışmalara yer verilmeli ve öğretmenlik mesleğinin yapısına uygun gerçekçi çözümler ve hizmetler sunabilecek meslek odaklı eğitim politikaları düzenlenebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

**Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulları Başkanlığı'ndan (EGEBAYEK) (Karar Tarihi: 03.02.2021; Karar Sayısı: 802) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça

- Adjei, H., & Amofa, A. K. (2014). Teacher motivation in senior high schools in the Cape Coast Metropolis. *European Journal of Education and Development Psychology*, 2(1), 18–25.
- Akyüz, Y.K., (2018). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi
- Alkan, C. (1998). Öğretmenlik mesleğinde istihdam. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 241, 12-18.
- Altunay, E., ve Ağaçdiken, Y. E. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitim politikasına ilişkin metaforlarının değerlendirilmesi. 12. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*. 12-14 Mayıs 2016. İzmir.
- Ashforth, B. E. & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *The Academy of Management Review*, 14(1), 20–39.
- Ata, H., ve Ataman, G. (2020). Kurumsal sosyal sorumluluk algılanan dışsal prestij ve örgütsel bağlılık: Sosyal kimlik kuramı çerçevesinde bir araştırma. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 18(36), 255-435.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. (11.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aysevener, K. (2012). Çok kültürlülük, değişim ve felsefi tutum alış. *Dört Öge*. 1, 1-10
- Balyer, A., ve Kural, S. (2018). Öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan değişimlerdeki rolleri ve bu değişimlere uyumlarına ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1).
- Black, J.S. & Porter, L.W. (2000). *Management: meeting new challenges*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(72).
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Capper, C. A. (1993). Educational administration in a pluralistic society: A multiparadigm approach. *Educational Administration in a pluralistic society* C.A. Carper (Eds). Albany: New York Press.
- Cemaloğlu, N. (2019). *Eğitimde politika analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Coch, L., French, J., & John, R. P. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 1(4), 512–532. <https://doi.org/10.1177/001872674800100408>.
- Cropanzano, R., Byrne, Z.S., Bobocel, D.R. & Rupp, D.E. (2001). Moral values, fairness heuristics, social entities, and other denials of organizational justice. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 164-209.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199
- Durna, U. (2006). Üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20 (1), 319-343.

- Ereş, F. (2020). *Eğitimde politika planlama ekonomisi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Esen, Y., Temel, F., ve Demir, E. (2017). Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 47-62. doi: 10.21031/epod.297901.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: the concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Gökçe, A.T. (2016). Eğitimde değişen değerler ve öğretmenin rolü üzerine. Eleştirel eğitim yönetimi yazıları içinde. *Kürşad Yılmaz (Edt). Ankara: Pegem Akademi*.
- Güngör, S. (2016). Eğitim yönetimini yeniden inşa etmek: Eleştirel eğitim yönetimi kuramının olabilirliği üzerine bir değerlendirme. Eleştirel eğitim yönetimi yazıları içinde. *Kürşad Yılmaz (Edt). Ankara: Pegem Akademi*.
- Hatipoğlu, Z. (2015). Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının örgütsel özdeşleşme seviyelerine etkisi: Ankara Çankaya ilçesinde bir uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Hoşgörür, V., ve Taştan, N. (2017). *Eğitimin işlevleri*. Pegem Atıf İndeksi, 283-305.
- İlhan, A. Ç. (2004). 21. Yüzyılda öğretmen yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Keçeci, B. (2021). Öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenleri: bir durum çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- MEB. (2017). 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-\\_26.07.2017.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf) Erişim Tarihi: 25.06.2020.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) Erişim Tarihi: 29.06.2020.
- Pearson., L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166) 33-43.
- Salifu, I. (2014). Barriers to teacher motivation for professional practice in the Ghana Education Service. *Policy Futures in Education*, 12(5), 718-729. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.5.718>
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin statüsü*. [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi].
- Uğurlu, C., ve Polat, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 68-74.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of intergroup behavior*. In S. Worchel; W. G. Austin (eds.). *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago, IL: Nelson-Hall. Pp. 7-24.

- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretilerde bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- Tekışık, H. H. (1986). Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11(116), 1-9.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu(TDK), (2019). Türk dil kurumu sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T., ve Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi: Eleştirel bir yaklaşım*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Zincirkıran, M., ve Keser, A. (2018). *Örgütsel davranış*. Bursa: Dora yayıncılık.

**İletişim/Correspondence**

Doç.Dr. Esen ALTUNAY  
[esen.altunay@ege.edu.tr](mailto:esen.altunay@ege.edu.tr)

Esra BAŞAK  
[ebasak95@gmail.com](mailto:ebasak95@gmail.com)

# **The Mediation Role of Life Satisfaction in the Relationship Between Middle School Students' Attitudes Towards Social Studies Course and Social Responsibility**

**Önder ERYILMAZ, Amasya University, ORCID ID: 0000-0002-4962-889X**  
**Handan DEVECİ, Anadolu University, ORCID ID : 0000-0001-9765-2117**

## **Abstract**

*Social studies takes place in school programs as a course that can contribute to increasing students' life satisfaction by educating students as socially responsible citizens. Considering the relationship between the life satisfaction of individuals and their social responsibilities, it is noteworthy that life satisfaction may have a mediation role in the relationship between students' attitudes towards social studies course and their social responsibilities. The main purpose of this study is to investigate the mediation role of life satisfaction in the relationship between middle school students' attitudes towards social studies lessons and social responsibility. Correlational survey model was employed in the research. The study sample consists of 436 middle school students studying in the 7th grade of state schools in different socio-economic environments. Attitude Scale of Social Studies Course, the Satisfaction with Life Scale for Children and the Social Responsibility Scale for Secondary School Students were used as data collection tools. Pearson Product-Moment Correlation analysis, simple linear regression analysis, Process Macro Model and bootstrap methods were performed for the relationships between variables of the study. The results showed that there is a significant and positive relationship between the attitudes of middle school students towards the social studies course, social responsibility, and life satisfaction. As a result of the study, it was concluded that there is a partial mediation effect of life satisfaction in the relationship between the attitude of middle school students towards the social studies course and their social responsibility. Based on the results of the study, it was suggested for future research that the effect of the variable or variables that could have a full mediator role in the relationship between students' attitudes towards the social studies course and social responsibility could be investigated.*

**Keywords:** Social studies, social responsibility, life satisfaction



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 851-869  
DOI:10.17679/inuefd.1136144

Article Type  
Research Article

Received  
26.06.2022

Accepted  
13.08.2022

## **Suggested Citation**

Eryılmaz, Ö. & Deveci, H. (2022). The mediation role of life satisfaction in the relationship between middle school students' attitudes towards social studies course and social responsibility, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 851-869. DOI: 10.17679/inuefd.1136144

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Considering the goals of social studies education, it is thought that students who have positive attitudes towards social studies course take the initiative in the solution of social problems by exhibiting prosocial behaviors with the intention of benefiting others, and this civic engagement provides life satisfaction (Cotton Bronk et al., 2009). Altay and Ekşi (2018) also stated that children with low life satisfaction could exhibit limited prosocial behaviors and the probability of facing social problems such as poor social interaction could be high. As a matter of fact, research studies reveal that there is a positive relationship between life satisfaction and social responsibility (Arslan & Wong, 2022; Chan, Ou, & Reynolds, 2014; Promislo, Giacalone, & Welch, 2012; Sarotar-Zizek, Milfener, & Cancer, 2013; Valenzuela, Park, & Kee, 2009).

The literature review indicates that there are many studies that examined the relationship between life satisfaction and social responsibility of individuals. However, the vast majority of these studies were conducted with adults (Arslan & Wong, 2022; Caprara & Steca, 2005; Chan, Ou, & Reynolds, 2014; Lu et al., 2020; Onal et al., 2022; Ouano & Jasmine Nadja, 2012; Promislo, Giacalone et al., Welch, 2012; Sarotar-Zizek, Milfener, & Cancer, 2013; Zhou et al., 2021). Some studies were conducted with college students (Ummet, Ekşi, & Otrat, 2015; Valenzuela et al., 2009; Van Tongeren et al., 2015; Yelpaze & Yakar, 2020; Zuffiano, Marti-Vilar, & Lopez-Perez, 2018). Although it is seen that there are theoretical studies explaining the relationship between social studies courses and life satisfaction in the literature (Farman et al., 1978; Sönmez, 2010; Sözer, 1998), any study investigating the relationship between students' life satisfaction and social responsibility has not been found. Similarly, although there are studies discussing the relationship between social studies course and social responsibility in the literature, there is no research investigating the relationship between the two variables (Başer, 2015; Berman, 1990; Berman & La Farge, 1993; Deveci & Eryılmaz, 2016, 2018; Faiz, 2020, Morris, Kan, & Morris, 2000; Parker, 2014; Reichert & Print, 2018; Seçgin & Yazıcı, 2018). As a result of all these literature reviews, it has been determined that there is no research investigating the relationship between attitude towards social studies course, life satisfaction, and social responsibility.

The literature gap in investigating the relationship between attitude towards social studies course, social responsibility, and life satisfaction shows the importance of the contribution of the present study to the literature. It is expected that this research will help teachers who want to increase the level of social responsibility of students within the scope of social studies course, to understand the effect of life satisfaction in this relationship.

### Purpose

The main purpose of this study is to investigate the mediation role of life satisfaction in the relationship between middle school students' attitudes towards social studies lessons and social responsibility. The following hypotheses were formed and tested in the present study:

- There is a positive relationship between middle school students' attitudes towards social studies course and their social responsibility.
- There is a positive relationship between middle school students' attitudes towards social studies course and life satisfaction.

- There is a positive relationship between middle school students' life satisfaction and social responsibility.
- The attitude towards the social studies course increases the life satisfaction of middle school students and shows a positive and indirect relationship with social responsibility.

### **Method**

Correlational survey model was employed in the research. The sample of the research consists of 436 7th grade middle school students. Attitude Scale of Social Studies Course, the Satisfaction with Life Scale for Children, and the Social Responsibility Scale for Middle School Students were used as data collection tools. SPSS 23 and JAMOVI 2 softwares were used to analyze the data. Pearson Product-Moment Correlation analysis, simple linear regression analysis, Process Macro Model, and bootstrap methods were performed for the relationships between variables of the study.

### **Findings**

As a result of the study, it was revealed that there is a significant and positive relationship between middle school students' attitudes towards social studies course and their social responsibility. In other words, while students' attitudes towards social studies course increase, their social responsibility levels increase, as well.

Moreover, it was concluded that there is a significant and positive relationship between middle school students' attitudes towards social studies course and life satisfaction. In other words, while students' attitudes towards social studies course increase, their life satisfaction levels also increase.

Furthermore, it was found that there is a significant and positive relationship between middle school students' life satisfaction and their social responsibility. In other words, while students' life satisfaction levels increase, their social responsibility levels also increase.

Lastly, the result of the present study indicated that there is a partial mediation effect of life satisfaction in the relationship between the attitude of middle school students towards the social studies course and their social responsibility.

### **Discussion & Conclusion**

The results of the study revealed a significant and positive relationship between students' attitudes towards social studies course and social responsibility. This shows the important role of social studies course in educating students as socially responsible citizens. In the literature, many researchers stated that social studies course plays an important role in raising individuals' awareness of social responsibility (Başer, 2015; Berman, 1990; Berman & La Farge, 1993; Deveci & Eryılmaz, 2016, 2018; Faiz, 2020, Morris, Kan & Morris, 2000; Parker, 2014; Reichert & Print, 2018; Seçgin & Yazıcı, 2018).

In the present study, it was concluded that there is a significant and positive relationship between students' attitudes towards social studies course and life satisfaction. Farman, Natriello and Dornbusch (1978), Sönmez (2010), and Sözer (1978) also stated that one of the important roles of social studies course is to educate children as happy and lifeful citizens. Based on this result found in the research and the information in the literature, it can be said that the social studies course enables children to grow up as happy individuals and thus increases the life satisfaction levels of the students.



In addition, it was found that there is a significant and positive relationship between the life satisfaction of middle school students and their social responsibilities. When the literature is examined, there are studies supporting this result of the research (Arslan & Wong, 2022; Chan, Ou & Reynolds, 2014; Promislo, Giacalone & Welch, 2012; Sarotar-Zizek, Milfener & Cancer, 2013; Ummet, Ekşi & Otrat, 2015; Valenzuela, Park, Kee, 2009). However, there are many studies stating that life satisfaction predicts social responsibility (Caprara & Steca, 2005; Lu et al., 2020; Onal et al., 2022; Ouano & Jasmine Nadja, 2012; Van Tongeren et al., 2015, Fan and Yakar, 2020; Zhou et al., 2021; Zuffiano, Marti-Vilar, & Lopez-Perez, 2018). Although this result of the research and the studies in the literature reveal the existence of a relationship between social responsibility and life satisfaction, it limits the ability to make strong statements about which variable predicts the other more. In addition, the reciprocal relationship between social responsibility and life satisfaction variables brings to mind the idea that social responsibility might play a mediating role between the attitude levels of middle school students towards the social studies course and their life satisfaction.

Finally, it was determined that life satisfaction played a partial mediating role between students' attitudes towards social studies course and their social responsibilities. The partial mediating role of life satisfaction between the independent and dependent variables of the research study does not make this variable unimportant, but it suggests that there may be stronger mediating variables between the attitude towards the social studies course and social responsibility.

## Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu ile Sosyal Sorumluluğu Arasındaki İlişkide Yaşam Doyumunun Aracılığı

Önder ERYILMAZ, Amasya Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4962-889X  
Handan DEVECİ, Anadolu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9765-2117

### Öz

Sosyal bilgiler, öğrencileri sosyal sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetiştirerek onların yaşam doyumunu artırmaya katkı sağlayabilen bir ders olarak okul programlarında yer almaktadır. Bireylerin yaşam doyumları ile sosyal sorumlulukları arasında bir ilişki olduğu göz önünde bulundurulduğunda sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile sosyal sorumluluk arasındaki ilişkide yaşam doyumunun rolü olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu ile sosyal sorumluluğu arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolünün incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip yerleşim yerlerinde bulunan ortaokulların 7. sınıflarında öğrenim gören 436 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Çocuklar İçin Yaşam Doyumu Ölçeği ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için pearson çarpım-moment korelasyon analizi, basit doğrusal regresyon analizi, Proses Makro Model ve bootstrap yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri, sosyal sorumluluk düzeyleri ve yaşam doyumları düzeylerinin birbirleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu ile sosyal sorumluluğu arasındaki ilişkide yaşam doyumunun kısmi aracılık etkisinin bulunduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal sorumlulukları arasındaki ilişkide tam aracılık rolüne sahip olabilecek değişken ya da değişkenlerin etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, sosyal sorumluluk, yaşam doyum



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 851-869  
DOI:10.17679/inuefd.1136144

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
26.06.2022

Kabul Tarihi  
13.08.2022

### Önerilen Atıf

Eryılmaz, Ö. & Deveci, H. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu ile sosyal sorumluluğu arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracılığı, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 851-869. DOI: 10.17679/inuefd.1136144

### **Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu ile Sosyal Sorumluluğu Arasındaki İlişkide Yaşam Doyumunun Aracılığı**

Günümüzde insanların yaşamlarını etkili biçimde sürdürmeleri, birey olarak kendilerini geliştirmeleri ve toplum için yararlı bireyler olmalarında bireyi merkeze alan öğretim programlarının uygulanması önemlidir. Çeşitli ülkelerde ve öğretim basamaklarında bireyin gelişimini, toplumsal yaşama uyumunu sağlayan dersler arasında sosyal bilgiler dersinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmeleri ve derse ilişkin olumlu tutuma sahip olmaları dersin amaçlarına ulaşmasını sağlamaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından biri öğrencilere yaşamlarında gereksinim duyabilecekleri bilgi, beceri ve değer kazandırarak çevrelerine, ülkelere ve dünyaya karşı duyarlı ve sosyal sorumluk sahibi bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamaktır (Öztürk, 2012). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda sosyal sorumluluk ile ilgili olan çevre okuryazarlığı, sosyal katılım, empati gibi becerilerin yanında dayanışma, duyarlılık, yardımseverlik, sorumluluk, tasarruf gibi birçok değer bulunmaktadır. Ayrıca geçmişten günümüze doğru uygulanan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında tüm sınıf düzeylerinde sosyal sorumluluk ile ilgili bireylere kazandırılmak istenen çok sayıda özellik olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin amaçları ve içeriği incelendiğinde sosyal bilgiler dersini alan öğrencilerin sosyal sorumluluğa sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum düzeyleri yüksek olan öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyleri de artabilir. Bir başka deyişle, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri ile sosyal sorumluluk düzeyleri arasında olumlu bir ilişkinin olması gerektiği söylenebilir.

Dünyada ve ülkemizde yaşanan olaylar nedeniyle sosyal sorumluluk özellikle günümüzde önemle üzerinde durulan konuların başında gelmektedir. Küresel iklim değişikliğinin bir sonucu olarak doğal yaşam alanlarında yaşanan olumsuzluklar, salgın hastalıklar, dünyanın çeşitli bölgelerindeki savaşlar, göçler, çevre kirliliği gibi yaşanan çok sayıdaki toplumsal sorun sosyal sorumluluğa sahip olmanın ve bu sorumluluk duygusu ile hareket etmenin önemini ortaya koymaktadır. Yaşanan toplumsal sorunların çözümü ancak insanların sosyal sorumluluk bilinci ile hareket etmesiyle çözüme kavuşabilir.

Sosyal bilgiler dersinin birey ve toplum yaşamında oldukça önemli sahip olan amaçlarının yanı sıra 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Sistemi'nin genel amaçlarında yer aldığı gibi bireyleri yaşama hazırlayarak onları mutlu kılma amacı da bulunmaktadır (Sözer, 1998). Bireylerin yaşamlarında mutlu olabilmesini etkileyen etmenlerin başında yaşam doyumunu gelmektedir (Dağlı ve Baysal, 2016). Öznel iyi oluşun bilişsel bileşenlerinden olan yaşam doyumunu, bireyin yaşam kalitesi ile ilgili yaptığı bilişsel sorgulamalar sonucu ulaştığı öznel değerlendirmelerdir (Diener, 1984'ten akt. Pavot ve Diener, 2008; İkiz, 2020). Yaşam doyumunu, bireyin kendi ölçütleri doğrultusunda yaptığı değerlendirmeler sonucunda yaşamını ne kadar sevdiğini, başka bir deyişle ne kadar mutlu olduğunu belirleyen bir kavramdır (Korkmaz, 2022). Bireyin yaşam doyumunu ile ilgili değerlendirmelerini etkileyen günlük yaşamdan alınan haz, uyum, sosyal ilişkiler, yaşama yüklenen anlam, özgürlük, aktif olma, sağlık, eğitim, toplumsal refah, kişisel gelişime yönelik etkinlikler gibi birçok etmen bulunmaktadır (Dağlı ve Baysal, 2016; Gündoğar vd., 2007; Rojas, 2006). Bireyin yaşam doyumunu etkileyen tüm bu etmenlere bakıldığında sosyal bilgiler dersi ile yaşam doyumunu arasında yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin kapsamına insanın rahat ve mutlu yaşamasını sağlayan, çocuğun yaşamını

anlamli kılabilir ve dolayısıyla yaşam doyumunu arttırabilecek tüm toplumsal bilgiler girer (Sönmez, 2010). Sosyal bilgiler dersi bu bakımdan yaşamsal değeri oldukça yüksek bir ders olarak kabul edilmektedir (Sözer, 1998). Sosyal bilgiler eğitiminin amacı, öğrencilere günlük yaşam için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırarak onların iyi oluşlarına katkı sağlamak ve yaşam doyumlarını arttırmaktır (Berson, 2000). Sosyal bilgiler dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştiren öğrencilerin yaşam doyumlarının da yüksek olması beklenen bir durum olarak düşünülebilir.

Yaşam doyumunu yüksek olan bireyler kendileri ile barışık, mutlu, huzurlu olduğundan, bu bireylerin toplumsal yaşam içinde de uyumlu, üretken, çevresine katkı sağlayan kişiler olduğu görülmektedir. Ayrıca yaşam doyumunu yüksek olan bireyler sorunlara daha hızlı ve etkili çözümler üretebilir (Kaba, Erol ve Güç, 2018). Bunların yanında yaşam doyumunu yüksek olan bireylerin, yaşam doyumunu düşük bireylere göre akran ve ebeveynleriyle daha olumlu ilişkiler kurduğu, duygusal ve sosyal öz-yeterliklerinin daha fazla olduğu, çevrelerinden daha fazla sosyal destek aldığı ve kabul gördükleri gözlemlenmektedir (Antaramian, 2017; Çivitçi, 2009; Neto, 1993).

Sosyal bilgiler eğitiminin ve dersinin amaçları göz önünde bulundurulduğunda bu dersi seven kişilerin başkalarına yarar sağlama niyeti ile gerçekleştirilen prososyal davranışlar sergileyerek toplumsal sorunların çözümü için inisiyatif aldıkları ve sosyal katılım sağladığı (Cotton Bronk vd., 2009), bu katılımın da yaşam doyumunu artırdığı düşünülmektedir. Altay ve Ekşi (2018) de düşük yaşam doyumuna sahip çocuklarda prososyal davranışların azaldığını, zayıf sosyal etkileşim gibi sosyal problemler ile karşılaşma olasılığının yüksek olduğunu belirtmiştir. Nitekim araştırmalar yaşam doyumunu ile sosyal sorumluluk arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (Arslan ve Wong, 2022; Chan, Ou ve Reynolds, 2014; Promislo, Giacalone ve Welch, 2012; Sarotar-Zizek, Milfener ve Cancer, 2013; Valenzuela, Park, Kee, 2009).

Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, sosyal sorumluluk ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiler öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal sorumlulukları arasında yaşam doyumunun aracı rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Başka bir deyişle sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından birisi öğrencileri sosyal sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetiştirmek ve aynı zamanda öğrencilerin yaşam doyumuna katkı sağlamaktır. Diğer yandan bireylerin yaşam doyumları ile sosyal sorumlulukları arasında bir ilişkiden söz edilmektedir. Buradan hareketle, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal sorumlulukları arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rol oynayabileceği düşüncesi doğmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde bireylerin yaşam doyumunu ile sosyal sorumluluğu arasındaki ilişkinin incelendiği çok sayıda araştırmanın bulunduğu ancak bu araştırmaların büyük çoğunluğunun yetişkinler ile gerçekleştirildiği görülmektedir (Arslan ve Wong, 2022; Caprara ve Steca, 2005; Chan, Ou ve Reynolds, 2014; Lu vd., 2020; Onal vd., 2022; Ouano ve Jasmine Nadja, 2012; Promislo, Giacalone ve Welch, 2012; Sarotar-Zizek, Milfener ve Cancer, 2013; Zhou vd., 2021). Yetişkinler ile gerçekleştirilen çalışmaların bir bölümü de üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir (Ummet, Ekşi ve Otrrat, 2015; Valenzuela vd., 2009; Van Tongeren vd., 2015; Yelpaze ve Yakar, 2020; Zuffiano, Marti-Vilar ve Lopez-Perez, 2018). Alanyazında sosyal bilgiler dersi ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi açıklayan kuramsal çalışmaların olduğu görülmektedir. (Farman vd., 1978; Sönmez, 2010; Sözer, 1998). Buradan hareketle sosyal bilgiler dersini seven, ilgisini çeken, dolayısıyla derse yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin yaşam doyumuna sahip olabileceği söylenebilmektedir. Ancak ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu ve sosyal sorumluluğu arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Benzer şekilde

alanyazında sosyal bilgiler dersi ile sosyal sorumluluk arasındaki ilişkiyi tartışan çalışmaların olmasına karşın, iki değişken arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir araştırmanın bulunmadığı görülmüştür (Başer, 2015; Berman, 1990; Berman ve La Farge, 1993; Deveci ve Eryılmaz, 2016, 2018; Faiz, 2020, Morris, Kan ve Morris, 2000; Parker, 2014; Reichert ve Print, 2018; Seçgin ve Yazıcı, 2018). Tüm bu alanyazın incelemeleri sonucunda sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, yaşam doyumu ve sosyal sorumluluk arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir araştırmanın bulunmadığı belirlenmiştir.

Alanyazında ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları, sosyal sorumlulukları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin henüz araştırılmamış olması, bu çalışmanın alanyazına katkı getirebileceği düşüncesini oluşturmuştur. Bu araştırmanın sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyini arttırmayı amaçlayan öğretmenlerin, yaşam doyumunun bu ilişkide nasıl bir etkisinin olduğunu anlamasına yardımcı olacağı umulmaktadır. Ayrıca araştırmanın konu ile ilgilenen bilim insanlarına gerçekleştirecekleri araştırmalar için fikir vereceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki hipotezler oluşturularak test edilmiştir:

- Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu ile sosyal sorumluluğu arasında pozitif yönde ilişki vardır.
- Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde ilişki vardır.
- Ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu ile sosyal sorumluluğu arasında pozitif yönde ilişki vardır.
- Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu artırarak sosyal sorumluluk ile pozitif yönde ve dolaylı ilişki gösterir.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, araştırmanın bağımsız değişkeni olan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile araştırmanın bağımlı değişkeni olan sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracılığı araştırıldığından araştırmada ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Amasya ili merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen ortaokullarda öğrenim gören toplam 436 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın yedinci sınıf öğrencileri ile birlikte gerçekleştirilmesinin temel nedeni öğrencilerin ilk ve ortaokulda okutulan sosyal bilgiler dersini tamamlamış olmaları, bu ders ile ilgili kazanımlara ulaşmış olduklarının beklenmesidir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada bağımsız değişkene ilişkin verilerin toplanması amacıyla “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, bağımlı değişkene ilişkin verilerin toplanması için “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği”, aracı değişkene ilişkin verilerin toplanması için ise “Çocuklar İçin Yaşam Doyum Ölçeği” kullanılmıştır.

#### *Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*

“Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” olarak Evin Gencel (2006) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek 19 olumlu, 16 olumsuz olmak üzere toplam 35 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Maddelerin faktör yükleri .47 ile .77 arasında değişiklik göstermektedir. 5’li likert tipli olarak geliştirilen ölçek “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” olmak üzere beş seçenek içermektedir. Katılımcıların ölçekten alabilecekleri en düşük puan 35, en yüksek puan ise 175’dir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha İç Tutarlılık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach’s Alpha İç Tutarlılık Katsayısı .94 olarak bulunmuştur.

“Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nin geliştirildiği zaman ile araştırmanın gerçekleştirildiği zaman arasında oldukça fazla zaman geçtiği için ölçeğin yapısının doğrulanmasına gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinimden hareketle araştırma için elde edilen veriler ile aynı zamanda Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ne ilişkin DFA sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ne İlişkin DFA Sonuçları*

Uyum İndeksi	Uyum Ölçütleri		Elde Edilen Değer
	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2,201
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.052
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .08$	.051
CFI	$.95 \leq CFI \leq .10$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.909
TLI	$.95 \leq TLI \leq .10$	$.90 \leq TLI \leq .95$	.896

Tablo 1 incelendiğinde uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum düzeyinin üzerinde olduğu görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Karagöz, 2017; Kline, 2019). Elde edilen bu bulgulara göre “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nin yapı geçerliliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada 2006 yılında Evin Gencel tarafından geliştirilen ölçeğin, araştırmanın gerçekleştirildiği zamanda da geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı niteliği taşıdığı belirlenmiştir.

#### *Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği*

Araştırma kapsamında Eryılmaz ve Deveci (2019) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 16 olumlu ve 1 olumsuz olmak üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yükleri .42 ile .74 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçek yardımlaşma, çevreye duyarlılık, birlikte hareket etme ve sosyal duyarlılık alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu araştırmada araştırmanın bağımlı değişkeni sosyal sorumluluk olduğu için öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlar veri analizinde kullanılmıştır. 4’lü likert tipli olarak geliştirilen ölçek “Her Zaman”, “Genellikle”, “Bazen” ve

“Hiçbir Zaman” olmak üzere dört seçenekten oluşmaktadır. Katılımcıların ölçekten alabilecekleri en düşük puan 17, en yüksek puan ise 68’dir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha İç Tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada da ise Cronbach’s Alpha İç Tutarlılık Katsayısı yine aynı şekilde .83 olarak bulunmuştur.

### **Çocuklar İçin Yaşam Doymu Ölçeği**

Araştırmada Reichl ve Zumbo (2009) tarafından geliştirilen, Altay ve Ekşi (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuklar İçin Yaşam Doymu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5 olumlu madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. 5’li likert tipli olarak geliştirilen ölçekte “Hiç Katılmıyorum”, “Çok Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Biraz Katılmıyorum” ve “Tamamen Katılmıyorum” olmak üzere beş seçenek bulunmaktadır. Katılımcıların ölçekten alabilecekleri en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25’tir. Gerçekleştirilen DFA sonucunda uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüş ve yapı doğrulanmıştır. Maddelerin faktör yükleri .68 ile .78 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha İç Tutarlılık Katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach’s Alpha İç Tutarlılık Katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Araştırma için öncelikle veri toplama araçlarını geliştiren araştırmacılardan ölçek kullanım izinleri, sonrasında ise Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu’ndan (18.02.2022-E-30640013-108.01-58433) ve Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden (21.03.2022-E-47613789-44-46131145) gerekli resmi izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmanın gerçekleştirileceği okullar belirlenmiş ve ölçeklerin uygulanması için okul yönetimi ile görüşülerek veri toplama başlanmıştır. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından yüz yüze uygulanmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları olan ölçekler katılımcıların birbirinden etkilenmesi, katılımcıların olgunlaşması gibi iç geçerliği tehdit eden faktörlerin önüne geçebilmek amacıyla öğrencilere bir seferde uygulanmıştır. Veriler üç farklı sosyoekonomik düzeydeki okuldan toplam dört günde elde edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada ölçeklerden elde edilen verilerin elektronik ortama aktarılması, kayıp veri analizi, normallik dağılımlarının incelenmesi, değişkenler arasındaki ilişki ve aracılık analizi için SPSS 23 paket programı, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin yapı geçerliği için ise JAMOVI 2 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle veri seti incelenerek kayıp değerler analiz edilmiştir. Bu doğrultuda 32 öğrencinin verileri araştırmadan çıkarılmış ve sonuç olarak 436 öğrencinin verileri analize dâhil edilmiştir. Ayrıca verilerin normallik dağılımları için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Değişkenlerin ölçümü için elde edilen verilerin normallik dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.**

#### *Değişkenlerin Normallik Dağılımları*

Değişkenler	Basıklık	Çarpıklık
Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum	.075	-.651
Sosyal sorumluluk	.553	-.539
Yaşam doymu	-.578	-.464

Tablo 2 incelendiğinde tüm değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olduğu görülmektedir. Bunun yanında verilerin normallik dağılımlarını değerlendirmek için histogram grafikleri incelenmiştir. Histogram grafikleri veri setinin normal dağılım eğrilerine yakın olduğunu göstermiştir. Gerçekleştirilen incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2014). Verilerin normal dağıldığı belirlendikten sonra değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve basit regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumlarının sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki aracı rolünü incelemek için ise Hayes (2018) tarafından oluşturulmuş Process Makro Model 4 uygulanmıştır. Aracı değişkenin istatistiksel olarak kayda değer olup olmadığı 5000 bootstrap örnekleme ile incelenmiştir. Araştırmada .01 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmadaki değişkenler arasındaki ilişkiler ile ilgili bulgular ve ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumlarının sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki aracı rolüne ilişkin bulgular sunulmuştur.

Araştırmanın bağımsız, bağımlı ve aracı değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için değişkenler arasında Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki için hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.**

*Araştırmanın Bağımsız, Bağımlı ve Aracı Değişkenleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar*

Değişkenler	$\bar{X}$	Ss	1	2	3
1. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum	131	25.2	---		
2. Sosyal sorumluluk	53.8	7.62	.46***	---	
3. Yaşam doyumunu	16.9	5.26	.28***	.29***	---

Not: N= 436; \*\*\* $p < .001$

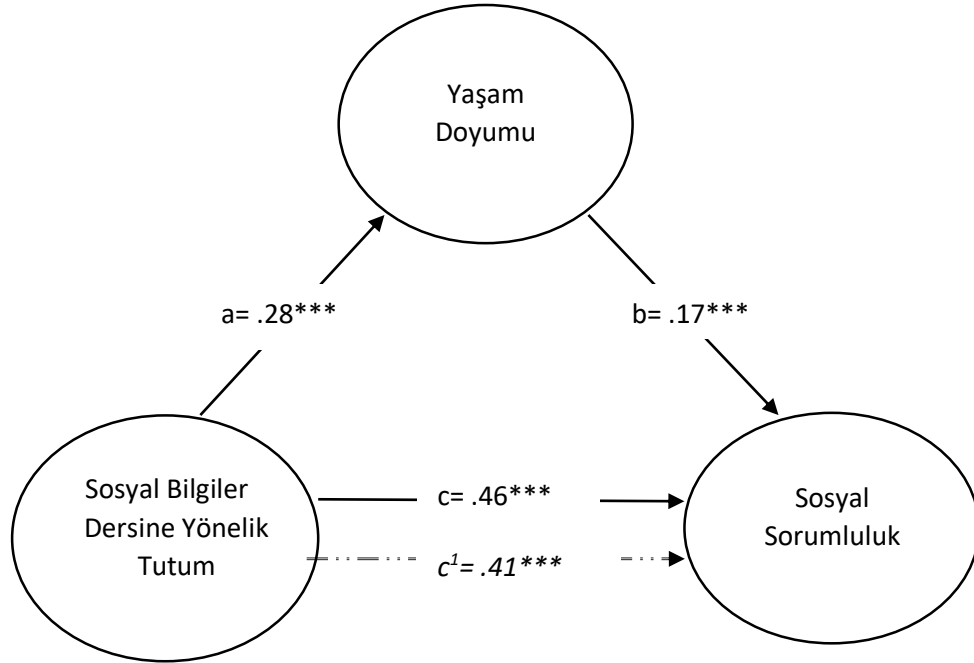
Tablo 3 incelendiğinde, araştırmanın örnekleminde bulunan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının ortalama puanı 131, sosyal sorumluluğa ilişkin ortalama puanı 53.8 ve yaşam doyumuna ilişkin ortalama puanı 16.9 olarak hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal sorumluluk düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki ( $r = .46$ ,  $p < .001$ ) olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın birinci hipotezinin doğrulandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ayrıca araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile yaşam doyumları arasında pozitif yönde ve anlamlı ( $r = .28$ ,  $p < .001$ ) bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Buna göre araştırmanın ikinci hipotezinin doğrulandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Son olarak Tablo 3'te görüldüğü üzere sosyal sorumluluk düzeyleri ile yaşam doyumları arasında da pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ( $r = .29$ ,  $p < .001$ ). Elde edilen bu bulgu araştırmanın üçüncü hipotezinin de doğrulandığını göstermektedir. Özetle araştırmanın bağımsız değişkeni olan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri, bağımlı değişkeni olan sosyal sorumluluk düzeyleri ve aracı değişkeni olan yaşam doyum düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgularına ulaşılmıştır.



Araştırmada yaşam doyumunun ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal sorumluluk düzeyleri arasında aracılığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları İle Sosyal Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkide Yaşam Doyumunun Aracılığı

Şekil 1’de görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının, sosyal sorumluluk düzeyi üzerindeki toplam etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ( $c = .46$ ,  $SH = .01$ ,  $t = 10,99$ ,  $p < .001$ ). Bunun yanında ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının, yaşam doyumları üzerindeki toplam etkisi de anlamlıdır ( $a = .28$ ,  $SH = .009$ ,  $t = 6,23$ ,  $p < .001$ ). Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunun sosyal sorumluluk düzeyi üzerindeki toplam etkisinin anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $b = .17$ ,  $SH = .06$ ,  $t = 4,11$ ,  $p < .001$ ). Araştırmanın bağımsız değişkeni olan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile aracı değişkeni olan yaşam doyumunun eş zamanlı olarak araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyi üzerindeki etkisi incelendiğinde; bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişki düzeyinde azalma olduğu, ancak anlamlılık değerinin aynı düzeyde kalmaya devam ettiği belirlenmiştir ( $c_1 = .41$ ,  $SH = .01$ ,  $t = 9,54$ ,  $p < .001$ ). Dolayısıyla araştırmanın dördüncü hipotezinin de doğrulandığı belirlenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumlarının, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal sorumluluk düzeyleri arasında aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada oluşturulan modeldeki değişkenler arasındaki etkiler incelenmiştir. Modelin değişkenler arasındaki etkileri Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.***Değişkenler Arasındaki Etkiler*

Etkiler	Etki	SH	p	Bootstrapping %95 güven aralığı	
				Düşük	Yüksek
Dolaylı Etki	.0155	.005	.<001***	.0064	.0272
Doğrudan Etki	.1256	.013	.<001***	.0997	.1515
Toplam Etki	.1411	.128	.<001***	.1159	.1664

Not: N=436, \*\*\*p<.001

Tablo 4 incelendiğinde araştırma kapsamında araştırılan modeldeki toplam etki ile doğrudan etki arasında .0155 fark bulunduğu, bu farkın dolaylı etkiyi oluşturduğu görülmektedir. Toplam etki değeri ile doğrudan etki değeri arasında fark, modeldeki aracı değişkenin etkisinden kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle, modeldeki aracı değişken çıkarıldığında bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki doğrudan etki değeri .1256 iken, aracı değişken dahil edildiğinde toplam etki .1411'e yükselmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen bootstrapping işlemine ilişkin düşük ve yüksek güven aralıkları incelendiğinde dolaylı etkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunun, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal sorumluluk düzeyleri arasında kısmi aracılık rolü olduğu söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal sorumluluk arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracılık rolünün araştırılmasıdır. Araştırma kapsamında öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş, sonrasında ise aracı değişkenin bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki etkisi belirlenmiştir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal sorumlulukları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle araştırmanın bu sonucuna göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri artış gösterirken, sosyal sorumluluk düzeyleri de artış göstermektedir. Elde edilen bu sonuç sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin sosyal sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesini sağlamadaki etkililiğini açıklayan somut bir gösterge olarak kabul edilebilir. Araştırmanın bu sonucunu destekler biçimde birçok araştırmacı sosyal bilgiler dersinin bireylere sosyal sorumluluk bilinci kazandırmada önemli rol oynadığını belirtmiştir (Başer, 2015; Berman, 1990; Berman ve La Farge, 1993; Devci ve Eryılmaz, 2016, 2018; Faiz, 2020, Morris, Kan ve Morris, 2000; Parker, 2014; Reichert ve Print, 2018; Seçgin ve Yazıcı, 2018). Araştırmanın bu sonucu sosyal bilgiler dersinin sosyal sorumluluk sahibi bireyler yetişmesinde etkili bir ders olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada aynı zamanda ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile yaşam doyumları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları artarken, yaşam doyum düzeyleri de artmaktadır. Farman, Natriello ve Dornbusch (1978) tarafından gerçekleştirilen araştırmada lise öğrencilerinin gelecekte mutlu bir kariyer sahibi olmalarında sosyal bilgiler dersinin önemli olduğu görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Sözer (1998) ve Sönmez (2010) sosyal bilgiler dersinin amaçlarından birinin öğrencileri mutlu bireyler olarak yetiştirerek kendilerine ve çevrelerine yararlı kimseler olmalarına katkı sağlamak olduğunu belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuçtan ve alanyazındaki bilgiler doğrultusunda

sosyal bilgiler dersinin çocukların mutlu bireyler olarak yetişmesini sağladığı ve böylece öğrencilerin yaşam doyumu seviyelerini arttırdığı söylenebilir.

Ayrıca araştırmada ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları ile sosyal sorumlulukları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucuna göre yaşam doyumu yüksek olan ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırmalar bulunmakla birlikte (Arslan ve Wong, 2022; Chan, Ou ve Reynolds, 2014; Promislo, Giacalone ve Welch, 2012; Sarotar-Zizek, Milfener ve Cancer, 2013; Ummet, Ekşi ve Otrat, 2015; Valenzuela, Park, Kee, 2009), yaşam doyumunun sosyal sorumluluğu yordadığını belirten çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Caprara ve Steca, 2005; Lu vd., 2020; Onal vd., 2022; Ouano ve Jasmine Nadja, 2012; Van Tongeren vd., 2015, Yelpaze ve Yakar, 2020; Zhou vd., 2021; Zuffiano, Marti-Vilar ve Lopez-Perez, 2018). Araştırmanın bu sonucu ve alanyazındaki araştırmalar sosyal sorumluluk ile yaşam doyumu arasında bir ilişkinin varlığını ortaya koymakla birlikte hangi değişkenin diğerini daha fazla yordadığı konusunda güçlü açıklamalar yapabilmeyi sınırlandırmaktadır. Ayrıca alanyazındaki araştırmalar sonucunda görülen sosyal sorumluluk ile yaşam doyumu değişkenleri arasındaki karşılıklı ilişki, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri ile yaşam doyumları arasında sosyal sorumluluğun aracı rol oynayabileceği düşüncesini de akla getirmektedir.

Araştırma kapsamında yaşam doyumunun öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal sorumlulukları arasında aracı rol oynadığı belirlenmiştir. Ancak değişkenler arasındaki etkilere ilişkin veriler incelendiğinde yaşam doyumunun ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal sorumlulukları arasında kısmi aracılık rolünün olduğu görülmektedir. Yaşam doyumunun araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri arasındaki kısmi aracılık rolü, bu değişkeni önemsiz yapmamakla birlikte sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile sosyal sorumluluk arasında daha güçlü aracı değişkenlerin olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri arttırılmaya çalışılarak, öğrencilerinin hem yaşam doyumlarının artması hem de bunun bir doğal sonucu olarak sorumluluk düzeylerinin artması sağlanabilir.
- Sosyal sorumluluğun öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkideki aracılık rolü araştırılabilir.
- Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal sorumluluk arasında farklı değişkenlerin aracılık rolü incelenebilir.
- Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, sosyal sorumluluk ve yaşam doyumu ile birlikte farklı değişkenleri de işe koşarak daha ileri düzeyde modellemeler yapılabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

**Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan (18.02.2022-E-30640013-108.01-58433) etik izin alınmıştır. Ayrıca Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (21.03.2022-E-47613789-44-46131145 ) araştırma izni alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Akbay, L. (2019). İlişkisel araştırmalar. S. şen & i. Yıldırım (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s.117-135). Nobel Yayıncılık.
- Altay, D. & Ekşi H. (2018, 25-27 Ekim). *Çocuklar için yaşam doyumunu ölçęđi geçerlik ve güvenilirlik çalışması* [Sempozyum Sunumu]. 5. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu, İstanbul, Türkiye. [https://www.asoscongress.com/2018istanbul/Sosyal\\_Beseri\\_idariBilimler/tammetin.php](https://www.asoscongress.com/2018istanbul/Sosyal_Beseri_idariBilimler/tammetin.php).
- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1307622>.
- Arslan, G. & Wong, P. T. P (2022). Measuring personal and social responsibility: An existential positive psychology approach. *Journal of Happiness and Health*, 2(1), 1-11. <https://doi.org/10.47602/johah.v2i1.5>.
- Başer, E. H. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- Berman, S. (1990). Educating for social responsibility. *Educational Leadership*, 43, 75-80.
- Berman, S. & La Farge, P. (1993). *Promising practices in teaching social responsibility*. State University of New York Press.
- Berson, M. J. (2000). Rethinking research and pedagogy in the social studies: The creation of caring connections through technology and advocacy. *Theory & Research in Social Education*, 28(1), 121-131.
- Büyüköztürk, ř. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 19. Baskı). Pegem Akademi.
- Caprara, G. V. & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behaviorconductive to life satisfaction across ages. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 24(2), 191-217. <https://doi.org/10.1521/jscp.24.2.191.62271>.
- Chan, W. Y., Ou, S.R. & Reynolds, A. J. (2014). Adolescents civic engagement and adult outcomes: An examination among urban racial minorities. *Journal of Youth and Adolescents*, 43, 1829-1843. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0136-5>.
- Cotton Bronk, K., Hill, P. L., Lapsley, D. K., Talib, T. L. & Finch, H. (2009). Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 500-510. <https://doi.org/10.1080/17439760903271439>.
- Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumunu: bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.
- Çokluk, Ö., şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, ř. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dağlı, A. & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumunu ölçęđinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262.
- Deveci, H. & Eryılmaz, Ö. (2016). Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk projesine katılımlarına ilişkin görüşleri: Let's do it! Türkiye Örneği. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 163-185.

- Deveci, H. & Eryılmaz, Ö. (2018). Sosyal bilgiler eğitiminde sosyal sorumluluk. R. Turan & H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar – III* (s. 96-114). Pegem Akademi.
- Eryılmaz, Ö. & Deveci, H. (2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik sosyal sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 751-792. <https://doi.org/10.29299/kefad.2019.20.02.008>.
- Evin Gencil, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Faiz, M. (2020). The volunteering activities of social studies teachers in NGO's and their perception of volunteering. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 61-72. <http://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2020.04.007>
- Farman, G., Natriello, G. & Dornbusch, S. M. (1978). Social studies and motivation: High school students' perceptions of the articulation of social studies to work, family and community. *Theory and Research in Social Education*, 6(3), 27-39.
- Gündoğar, D., Sallan Gül, S., Uskun, E., Demirci, S. & Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-27.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.
- İkiz, F. E. (2020). Ruh sağlığına genel bakış, uyum ve uyumsuzluk. F. Savi Çakar (Ed.). *Yaşam dönemleri ve uyum sorunları* (s. 1-26). Pegem Akademi.
- Kaba, İ., Erol, M. & Güç, K. (2018). Yetişkin yaşam doyumunu ölçeğinin geliştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.18037/ausbd.550232>.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması*. S. Şen (Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, A. N. (2022). *Mutluluk üzerine: İnsan, Kentler ve Yaşam*. Ankara: Siyasal Kitap.
- Lu, C., Jiang, Y., Zhao, X. & Fang, P. (2020). Will helping others also benefit you? Chinese adolescents' altruistic personality traits and life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 21, 1407-1425. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00134-6>.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20BOLG%20BOLER%20C3%96%20C4%99ERET%20C4%BOM%20PROGRAMI%20.pdf>.
- Morris, P., Kan, F. & Morris, E. (2000). Education, civic participation and identity: Continuity and change in Hong Kong. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 243-262. <https://doi.org/10.1080/713657148>.
- Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometric properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2), 125-134.
- Onal, O., Evcil, F. Y., Doğan, E., Develi, M., Uskun, E. & Kisioglu, A. N. (2022) The effect of loneliness and perceived social support among older adults on their life satisfaction and

- quality of life during the COVID-19 pandemic. *Educational Gerontology*, 48(7), 331-343. <https://doi.org/10.1080/03601277.2022.2040206>.
- Ouano, J. A. & Jasmine Nadja, P. (2012). Social goals of Filipino adolescents: Do they contribute to student life satisfaction? *International Journal of Research Studies in Psychology*, 1(3), 43-51.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşam disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 2-30). Pegem Akademi.
- Parker, W. (2014). *Social studies in elementary education*. Pearson.
- Pavot, W. & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152.
- Promislo, M. D., Giacalone, R. A. & Welch, J. (2012). Consequences of concern: Ethics, social responsibility, and well-being. *Business Ethics: A European Review*, 21(2), 209-219.
- Reichert, F. & Print, M. (2018). Civic participation of high school students: the effect of civic learning in school. *Educational Review*, 70(3), 318-341. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1316239>.
- Rojas, M. (2006). Life satisfaction and satisfaction in domains of life: Is it simple relationship? *Journal of Happiness Studies*, 7, 467-497.
- Sarotar-Zizek, S., Milfelner, B. & Cancer, V. (2013). Measurement of employees subjective well-being as an aim of social responsibility. *Systematic Practice and action research*, 26(6), 549-560.
- Seçgin, F. & Yazıcı, F. (2018). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kontrol odakları ve küresel sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(8), 1267-1292. <https://doi.org/10.26466/opus.436414>.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. G. Can (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 17-39). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ummet, D., Ekşi, H. & Otrar, M. (2015). Altruism among university students: A study of transactional analysis ego states and life satisfaction. *Anthropologist*, 20(3), 625-635. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891766>.
- Valenzuela, S., Park, N. & Kee, K. F. (2009). Is there social capital in a social network site?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 875-901.
- Van Tongeren, D. R., Green, J. D., Davis, D. E., Hook, J. N. & Hulseley, T. L. (2015). Prosociality enhances meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 225-236. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1048814>.
- Yelpaze, İ. & Yakar, L. (2020). The relationship between altruism and life satisfaction: Mediator role of cognitive flexibility. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 142-162. <https://doi.org/10.14812/cufej.628825>.
- Zhou, Z., Shek, D.T.L., Zhu, X. & Lin, L. (2021). The influence of moral character attributes on adolescent life satisfaction: The mediating role of responsible behavior. *Child Indicators Research*, 14, 1293-1313. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09797-7>.
- Zuffiano, A., Marti-Vilar, M. & Lopez-Perez, B. (2018). Prosociality and life satisfaction: A diary investigation among Spanish university students. *Personality and Individual Differences*, 123, 17-20. <https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.042>.

**İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Önder ERYILMAZ  
onder.eryilmaz@amasya.edu.tr

Prof. Dr. Handan DEVECİ  
hanil@anadolu.edu.tr



# **Analysis of Graduate Theses in Curriculum Development in Turkey (1993-2020)**

**Barış AVCI, Gebze Science & Art Center, ORCID ID: 0000-0002-7584-7113**  
**Meral GÜVEN, Anadolu University, ORCID ID: 0000- 0002-4139-729X**

## **Abstract**

*The aim of this study is to analyze the graduate theses (1993-2020) in the field of curriculum development in Turkey from various aspects. In this research, document analysis, one of the qualitative research methods, is used. Graduate theses were analyzed with the thesis review form developed by the researchers. As a result of the investigation of the theses by year, it was stated that the most studies were carried out in 2019. In addition, when the thesis was examined according to the level, it was stated that the thesis written at the PhD constitutes the majority. The distribution of graduate theses on the level of education was examined, it was pointed out that the most research was conducted in higher education level. When the research designs used in graduate studies were examined, it was stated that the quantitative research methods mostly preferred. Also, mixed methods were preferred in the second place. It was concluded that the most used techniques/tools in graduate studies were interviews, questionnaires and forms in both master's and doctoral studies, respectively. Accordingly, it was determined that the most preferred data collection technique was interview (seventy). When the theses in the study were examined according to the number of data collection tools, it was indicated that three data collection tools were used at most. Majority of the graduate theses examined according to curriculum design/development models did not provide information about the model used.*

**Keywords:** curriculum development, curriculum & instruction, document analysis, graduate theses



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 870-891  
DOI:10.17679/inuefd.1069258

Article Type  
Review Article

Received  
07.02.2022

Accepted  
13.08.2022

## **Suggested Citation**

Avci, B. & Güven, M. (2022). Analysis of graduate theses in curriculum development in Turkey (1993-2020), *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 870-891. DOI: 10.17679/inuefd.1069258

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The concept of curriculum development was generally considered as a course-subject list until the 1950s. Although curriculum development in Turkey gained importance with the proclamation of the republic, with the Wofford report in 1952, the period of systematization of curriculum development began (Demirel, 1992; Gözütok, 2003). Accordingly, curriculum development activities are widely carried out in the departments of Curriculum and Instruction-CI, and it is aimed to train program development specialists by carrying out education and research activities at the graduate level. The rapid increase in the number of graduate studies in the CI field (Tavşancıl et al., 2010) has had a big impact on the renewal of graduate programs and theses in this field. Accordingly, it is supported by the fact that one of the most popular courses in the programs is a Program Development course in the research that the 34 institutes of Demirhan İşcan & Hazır Bıkmaz (2012) review the course programs. This result is also supported by the finding that the curriculum development theme is the most common among the program outcomes of the master's and doctorate programs (Yıldırım 2012; Atik-Kara, Kürüm-Yapıcıoğlu & Sever 2020). Studies on curriculum development are important in terms of reflecting the general view of the field, and according to Staton Spicer and Wulff (1984), examining the research done in the related field is the most appropriate way to dominate the field. Therefore, these reviews also play an insightful role for those who want to work in the relevant field (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Synthesis of scientific research results affects subsequent scientific research and applications, and research trends can be determined through the examination of the research in the literature (Ozan & Köse, 2014; Tosuntaş, Emirtekin & Süral, 2019). It is stated that the past situation is revealed through these studies and the future situation is tried to be predicted through these studies in terms of research tendency, the change that research show over time and the direction of this change (Ozan & Köse, 2014). In addition, being aware of the current situation and trends in the literature also facilitates researchers about their academic publications (Lee, Wu, & Tsai, 2009).

### Purpose

The aim of this study is to analyze the graduate theses (1993-2020) in the field of curriculum development in Turkey from various aspects. It is important to reveal the trends in the field of curriculum development in Turkey in a systematic way in terms of revealing the general image of the field. Thus, it is expected to contribute to scientific inquiries and discussions about the present and future of curriculum development research.

### Method

In this research, document analysis, one of the qualitative research methods, is used. Document analysis, which is a useful approach in educational sciences, is a scientific method that requires strict adherence to the research protocol (Özkan, 2019). Bowen (2009) described document analysis as a systematic process used to examine or evaluate both printed and electronic materials; entails finding, selecting, appraising, and synthesizing as the analytical processing process of document analysis. This study examines 129 theses in the Council of Higher Education- National Thesis Center (2021) which the authors have given online access permission. Graduate theses were analyzed with the thesis review form developed by the researchers. The theses were analyzed under various topics such as year, thesis type, subject,

university, region, level of education, course/subject, method, research design, data collection tools. Thus, research trends related to curriculum development between 1993 and 2020 were analyzed. To increase the reliability of the research, the codes created by the researchers were controlled by 5 experts. Reliability is determined by Miles & Huberman's (1994) [Consensus / (Consensus + Disagreement)] formula and the intercoder agreement value is calculated as 0.80.

### **Findings**

As a result of the examination of the theses by year, it was stated that the most studies were carried out in 2019. 52.72% of the theses examined within the scope of the study were the theses carried out between 2015 and 2020. In addition, when the theses were examined according to the level at which the theses were written, it was pointed out that the theses written at the doctoral level constituted the majority (63.56%). When the distribution of the theses according to the universities was examined, it was concluded that the most graduate theses research on curriculum development was carried out at Gazi University (11.62%). The distribution of graduate theses carried out in universities was examined by geographical regions, it was stated that approximately half of the studies were carried out in Central Anatolia Region (45.73%). When the distribution of graduate theses on the level of education was examined, it was seen that the most research was conducted in higher education level (30.23%). Curriculum development studies for higher education were carried out mostly at undergraduate level (30.23%). Curriculum development studies were mostly about Music (14), English (10) and Gifted Individuals (5). When the research designs used in graduate studies were examined, it is stated that the quantitative research method is mostly preferred (33.33%). Among this method, it was stated that experimental designs are used (20.14%). Also, mixed methods were preferred (25.58%) in the second place. Qualitative methods were the least preferred method (10.85%). In 17.82% of the studies preferred research method were not stated clearly. It was concluded that the most used techniques/tools in graduate studies were interviews, questionnaires and forms in both master's and doctoral studies, respectively. Accordingly, it was determined that the most preferred data collection technique was interview (70). When the theses in the study were examined according to the number of data collection tools, it was stated that 3 data collection tools were used at most (25.58%). Majority of the graduate theses (65.11%) examined according to curriculum design/development models did not provide information about the model used. In addition, Taba Model (6.20%) and Taba-Tyler Model (4.65%) were preferred respectively.

### **Discussion & Conclusion**

More than half (52.72%) of the theses examined within the scope of the study were carried out within five years (2015-2020). While the recent increase in graduate research in the field of educational sciences can be supported by the studies of Hazır Bıkmaz et al. (2013) and Tavşancıl et al. (2010), this can be justified as increasing the demand for graduate education. In addition, the rate of studies carried out 63.56% in PhD, 35.65% in master's degree. The reason for this is that the curriculum development field is structured on a very comprehensive study area, and it is a whole that requires time, knowledge, and experience. It can be said that the reason why the program development studies are carried out the most in the region of Central Anatolia is because of the number of the universities in the region and the fact that the well-established universities in Curriculum & Instruction-CI programs are located in this region. The

finding that more studies are conducted at the higher education level in the field of curriculum development is also supported with the educational sciences and curriculum development literature. (Doğan & Tok, 2018; Ozan & Köse, 2014; Schreglmann 2016). The reason why educational research is carried out at the higher education level rather than preschool and primary and secondary education can be explained as ease of access, workload of faculty members (Arik & Türkmen, 2009) and less bureaucratic obstacles such as obtaining permission (Alper & Gülbahar, 2009).

It is noteworthy that most of the research has been conducted in the field of Music. English, which is the second most studied field, was carried out as curriculum development studies, eight of which were in higher education and two in in-service education. The reason for the high number of studies in this field can be explained as the preference of students who have graduated from the Department of English Teaching in the field of CI program. This view is also supported by the finding that more than half of the participants of Dursun and Yar Yıldırım's (2020) study with graduate students in CI field graduated from English Teaching/English Literature departments. The finding that quantitative methods are used the most in graduate theses in the field of curriculum development is also supported by the work of Tavşancıl et al. (2010), Fazlıoğulları & Kurul (2012) and Ozan & Köse (2014), but it is suggested that the mixed method should be used more in curriculum development studies in literature (Ozan & Köse, 2014). In this research, it is stated that the most used technique is interview technique (70) followed by questionnaires (50) forms and scales (45+45) are used in the graduate theses examined. In other research examining the thesis in the field of Educational Sciences/CI, it is stated that observations, surveys and scales are frequently used (Gömleksiz & Bozpolat, 2013, Ozan & Köse, 2014; Schreglmann, 2016; Doğan & Tok, 2018).

When curriculum development activities are carried out with the aim of meeting a need or presenting a new option by considering the existing applications insufficient, the necessity of adopting a structure, framework or model related to the determination, selection and arrangement of the qualifications emerges in the curriculum design process (Erişen, 1998; Yakar, 2016). However, the fact that even 65.11% of the graduate theses in the field of curriculum development do not provide information about the model used is a remarkable finding. Then, Demirel Model, System Approach and Eclectic Model were preferred. In addition, it was concluded that the models used are more common in the United States and follow a linear structure (14.72%). Aktan (2015) states that this has been ongoing in the Ministry of National Education and graduate studies. In Bümen & Aktan (2014) and Bümen (2020) criticized the situation, stressing that Anglo-American understanding still maintains its dominance. They also stated that the books in the field of curriculum and curriculum development often represent the understanding of technical/systematic curriculum development and didactic approach as in Europe being ignored. Furthermore, the use of linear models is contradictory to an operational process definition of Varış (1985), which includes dynamic, continuous evaluation of curriculum development. In addition, it is emphasized by Sever, Kürüm Yapıcıoğlu and Atik Kara (2019) that the concepts of Curriculum & Instruction are not yet updated, also there is no agreement regarding Turkish definitions of curriculum development terms. As a result, it was concluded that the low quality and quantity of many graduate studies pose a danger for the future of the field of curriculum development.

## **Program Geliştirme Alanında Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (1993-2020)**

**Barış AVCI, Gebze Bilim ve Sanat Merkezi, ORCID ID: 0000-0002-7584-7113**

**Meral GÜVEN, Anadolu Üniversitesi, ORCID ID: 0000- 0002-4139-729X**

### **Öz**

*Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de program geliştirme alanında günümüze dek yapılmış olan (1993-2020) lisansüstü tezleri çeşitli yönleriyle incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Lisansüstü tezler, araştırmacılar tarafından geliştirilen tez inceleme formu ile analiz edilmiştir. Tez inceleme formu lisansüstü tezlerin hangi temalar altında analizinin yapılacağını göstermektedir. Analizler sonucunda, tezlerin yıllara göre incelenmesi sonucunda, en çok çalışmanın 2019 yılı içerisinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca, tezlerin yazıldığı düzeye göre incelendiğinde doktora seviyesinde yazılan tezler çoğunluğu oluşturmaktadır. Tezlerin öğretim düzeylerine ilişkin dağılımı incelendiğinde ise en çok araştırmacının yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Lisansüstü çalışmalarda kullanılan araştırma desenleri incelendiğinde en çok nicel araştırma yöntemlerinin, ardından karma yöntemlerin tercih edildiği belirlenmiştir. Lisansüstü çalışmalarda en çok kullanılan teknik/araçların yüksek lisans ve doktora çalışmalarının her ikisinde de sırasıyla görüşme, anket ve formlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, en çok tercih edilen veri toplama tekniğinin yetmiş çalışma ile görüşme olduğu belirlenmiştir. Araştırmada yer alan tezlerin veri toplama sayısına göre incelendiğinde en çok üç veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Program tasarımı/geliştirme modellerine göre lisansüstü çalışmaların büyük çoğunluğunda kullanılan modele göre bilgi verilmemiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** program geliştirme, eğitim programları, doküman analizi, lisansüstü tez



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 870-891

DOI:10.17679/inuefd.1069258

Makale Türü  
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi  
07.02.2022

Kabul Tarihi  
13.08.2022

### **Önerilen Atıf**

Avcı, B. & Güven, M. (2022). Program geliştirme alanında Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (1993-2020). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 870-891. DOI:10.17679/inuefd.1069258

### **Program Geliştirme Alanında Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (1993-2020)**

Eğitim sistemlerinin temelini oluşturan eğitim programları, bireyin topluma etkin şekilde uyumunu sağlayacak davranışların gelişmesine yön veren amaçların bilimsel bir temele oturtulması şeklinde açıklanmaktadır (Varış, 1988). Saylor, Alexander ve Lewis (1981) ile Ertürk (1984) ise eğitim programını, öğrenme yaşantıları kazandırma düzeni şeklinde ifade etmektedir. Günümüzde bilgi-teknoloji alanında gerçekleşen değişimlerin tüm derslerin kapsamını ve geçerliğini doğrudan etkilemesi eğitimde istenilen amaçlara paralel şekilde, eğitim programlarının toplumun talepleri doğrultusunda yeniden şekillenmesini gerektirmiştir (Yüksel, 1998). Bu şekillenme sürecinde ön plana çıkan program geliştirme kavramı, programın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini içeren kapsamlı bir alan olmakla birlikte (Oliva ve Gordon, 2013) amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme gibi öğeler tüm program geliştirme çalışmalarında yer almaktadır (Taba, 1962).

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları cumhuriyetin ilanı ile önem kazanmakla birlikte, program geliştirme kavramı 1950’li yıllara kadar genellikle ders-konu listesi olarak ele alınmaktan öteye geçememiştir. Ancak 1952 yılındaki Wofford raporuyla birlikte program geliştirmede sistematikleşme dönemi başlamıştır (Demirel, 1992; Gözütok, 2003). Bu doğrultuda geliştirilen ilköğretim ve ortaöğretim programları Deneme Okulları’nda uygulamaya konulmuş aynı zamanda yükseköğretimde program geliştirme alanında çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda Demirel’in (1992) ifadesiyle “eğitim sisteminin kaderini etkileyecek bu araştırmalar” (s.31) program geliştirme alanında ihtisaslaşan Eğitim Programları ve Öğretim-EPÖ alanındaki çalışmaların önemini altını çizmektedir. 1980’li yılların sonundan itibaren pek çok eğitim fakültesinde lisans programı olarak sunulan Eğitim Programları ve Öğretim alanı, 1997 yılında Yükseköğretim Kurulu ve Dünya Bankası tarafından desteklenen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında lisans düzeyinde eğitim veren eğitim bilimlerinin birçok bölümü gibi kapatılarak lisansüstü düzeye alınmıştır (Hazır Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak Altınyüzük, 2013). Lisansüstü eğitim 1980’li yıllara kadar kürsü sistemi ile yürütülmüş, ardından sosyal bilimler enstitüleri ile eğitim bilimleri enstitülerinin sorumluluğunda devam etmiştir.

Eğitim programı geliştirme çalışmaları yaygın bir şekilde Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dallarında yapılmakta; lisansüstü düzeyde eğitim ve araştırma faaliyetleri yürütülerek program geliştirme uzmanlarının yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. EPÖ alandaki lisansüstü çalışmalarının sayısının hızla artmasında (Tavşancıl vd. 2010) lisansüstü programların yenilenmesi ve bu alanda yapılan tez çalışmalarının da etkisi büyük olmuştur. Bu bağlamda yapılan kimi araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz’ın (2012) 34 enstitünün ders programlarını incelediği araştırmasında, programlarda en çok yer alan derslerden birinin Program Geliştirme dersi olması bunu destekler niteliktedir. Bu sonuç, Yıldırım (2012) ile Atik-Kara, Kürüm-Yapıcıoğlu ve Sever’in (2020) yüksek lisans ve doktora programlarının program çıktıları içerisinde en fazla program geliştirme temasının yer aldığı bulgusu ile de desteklenmektedir.

Program geliştirme konusunda yapılan araştırmalar ise alanın genel görünümünü yansıtmaya açısından önem arz etmekte ve Staton Spicer ve Wulff’a (1984) göre, ilgili alanda yapılmış araştırmaların incelenmesi, alana hâkim olmada kullanılacak en uygun yol şeklinde açıklanmaktadır. Bu bağlamda program geliştirme konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini içerik açısından inceleyen Schreglmann (2016) çalışmasında 28 lisansüstü tez

incelemiştir. Bu çalışma sonucunda en çok yükseköğretimde program geliştirme ve değerlendirme konularının çalışıldığını belirtilirken, ikinci sırada ise ilköğretim ve ortaöğretimde yürütülen çalışmaların yer aldığı ifade edilmektedir. Buna ek olarak aynı çalışma içerisinde örgün eğitim dışında yer alan programların ihmal edildiğine de değinilmektedir. Altın'ın (2004) EPÖ alanında 1985-2002 yılları arasında yapılan 397 yüksek lisans tezini incelediği araştırmasında, tezlerin ilk ve ortaöğretim kademesinde yoğunlaştığı; Hazır Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak Altinyüzük'ün (2013) 1974-2009 yılları arasında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi araştırmasında ise seksenli yılların sonundan itibaren tüm dünyada eğitim alanında başlayan değişimin dikkatleri eğitim programları, öğrenme, öğretmen eğitimi konularına yönelttiği; Kozikoğlu ve Senemoğlu'nun (2015) araştırmalarında ise 2009-2014 yılları arasında EPÖ alanında yapılan doktora tezleri incelendiğinde, öğretme-öğrenme yaklaşımları, program değerlendirme, öğretme-öğrenme stratejileri gibi konuların en çok çalışılan konular olduğu görülmektedir. Benzer biçimde Güven (2019), EPÖ doktora alanında hazırlanan tezlerde öğrenme kuramları, sınıf içi uygulamalar ve öğrenen özellikleri ile ilgili çalışmaların eşit sayıda olduğunu ve konular açısından toplam sayının neredeyse yarısını oluşturduğunu belirtirken; bu konuları öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesi ile öğretmen özelliklerini takip ettiğini, program değerlendirme, program geliştirme ve programla ilgili konuların geri planda kaldığını ve bu çalışmaların toplamda yalnızca %19,38'ini oluşturduğunu önemle vurgulamıştır. Bu açıdan, eğitim programları ve öğretim alanında gerçekleştirilen her bir lisansüstü araştırmasının program geliştirme çalışmalarındaki program teorisinin oluşturulması, gereksinim belirleme çalışmalarının yapılması, amaçların oluşturulması, içerik düzenlenmesi, öğretim ve öğrenme süreçlerinin desteklenmesi, değerlendirmenin belirlenmesi açısından kaynak niteliği taşıması nedeniyle EPÖ alanının geleceğine yön verdiği söylenebilir.

Dolayısıyla yapılan bu incelemeler, ilgili alanda çalışma yapmak isteyen kişilere de fikir verici bir rol üstlenmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bilimsel araştırma sonuçlarının sentezlenmesi sonraki bilimsel araştırma ve uygulamaları etkilemekte, literatürde yer alan araştırmaların incelenmesi yoluyla da araştırma eğilimleri belirlenebilmektedir (Ozan ve Köse, 2014; Tosuntaş, Emirtekin ve Süral, 2019). Araştırma eğilimi, araştırmaların zaman içerisinde gösterdikleri değişimi ve bu değişimin yönünü ifade etmekte bu çalışmalar aracılığıyla geçmiş durumun ortaya koyulduğu ve gelecekteki durumu öngörülmeyle çalışıldığı belirtilmektedir (Ozan ve Köse, 2014). Buna ek olarak, literatürde yer alan güncel durum ve eğilimlerin farkında olunması, araştırmacılara akademik yayınları hakkında kolaylık da sağlamaktadır (Lee, Wu ve Tsai, 2009). Bu kapsamda Türkiye'de program geliştirme alanındaki eğilimlerin sistematik bir yolla ortaya çıkarılması, alanın genel görüntüsünün ortaya çıkması bakımından önem arz etmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar olmasına karşılık son yılları da kapsayacak biçimde alanda var olan tezlerin incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Böylece, program geliştirme araştırmalarının bugünü ve geleceği ile ilgili bilimsel sorgulama ve tartışmalara katkı sağlayarak yapılan çalışmaların odağının genişletilmesine imkân tanınması beklenmektedir. Buna ek olarak, EPÖ alanındaki incelen lisansüstü çalışmaların (Altın, 2004; Hazır Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak Altinyüzük, 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015) oldukça kapsamlı bir alan olan EPÖ'nün daha çok geneline odaklandığı görülmektedir. Ancak, EPÖ lisansüstü programlarında en fazla yer alan derslerden olan Program Geliştirme ile (Demirhan İçsan ve Hazır Bıkmaz'ın, 2012) EPÖ lisansüstü programlarının çıktıkları içerisinde en fazla yer alan program geliştirme temasına ilişkin (Atik-Kara, Kürüm-Yapıcıoğlu ve Sever, 2020) kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamış olması da çalışmayı önemli kılan unsurdur. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de program geliştirme alanında günümüze

dek yapılmış olan (1993-2020) lisansüstü tezleri çeşitli yönleriyle incelemektir. Bu doğrultuda Yüksek Öğretim Kurulu-YÖK Ulusal Tez Merkezi (2021) veri tabanında yer alan lisansüstü tezlere ulaşılmıştır. Araştırma içerisinde şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Program geliştirme alanına ilişkin yapılan tezlerin, düzeylerine ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Program geliştirme alanına ilişkin yapılan tezlerin üniversitelere ve bölgelere göre dağılımı nasıldır?
3. Program geliştirme alanına ilişkin yapılan tezlerin ders/konu alanı ile öğretim düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
4. Program geliştirme alanına ilişkin yapılan tezlerde hangi araştırma yöntemleri ve desenleri kullanılmıştır?
5. Program geliştirme alanına ilişkin yapılan tezlerde hangi veri toplama teknikleri/araçları kullanılmıştır?
6. Program geliştirme alanına ilişkin yapılan tezlerde hangi program tasarımı/geliştirme modelleri kullanılmıştır?

### **Yöntem**

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Eğitim bilimlerinde yararlı bir yaklaşım olan doküman incelemesi, araştırma protokolüne sıkı sıkıya bağlılık gerektiren bilimsel bir yöntemdir (Özkan, 2019). Bowen (2009) doküman analizini hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek ya da değerlendirmek için kullanılan sistematik bir işlem olarak tanımlamakla birlikte; verilerin bulunmasını, seçilmesini, anlamlandırılmasını (değerlendirilmesini) ve sentezlenmesini doküman analizinin analitik işlem süreci olarak açıklamaktadır.

#### **Verilerin toplanması**

Araştırmanın evrenini Türkiye’de program geliştirme alanında yapılan tüm lisansüstü çalışmalar oluşturmaktadır. Ancak bu çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde (2021) yer alan ve yazarların çevrim içi erişim izni verdiği çalışmalar incelenmiştir. Verilerin toplanmasında ilk aşamada, YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan ve çalışma grubunu oluşturan lisansüstü tezler “program geliştirme” ve “program tasarısı” kelimeleri ile tez adı, konu, dizin ve özet içerisinde tarama yapılarak 585 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden eğitimde program geliştirme ile ilişkili olmayan çalışmalar çıkarıldığında ise toplamda 129 lisansüstü çalışma elde edilmiştir. 01/03/2020 ile 24/01/2021 tarihleri arasındaki veri toplama sürecinde araştırmanın amacına hizmet eden ilk çalışmanın 1993 yılında, son çalışmanın ise 2020 yılında gerçekleştiği belirlenmiştir.

#### **Verilerin analizi**

İncelenen kaynakları oluşturan lisansüstü tezlerin analizi amacıyla doküman inceleme tekniği tercih edilerek betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Lisansüstü tezler, araştırmacılar tarafından geliştirilen tez inceleme formu ile analiz edilmiştir. Tez inceleme formu lisansüstü tezlerin hangi temalar altında analizini yapılacağını göstermektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu forma ayrıca iki bilim uzmanının da görüşü ile son şekli verilmiştir.



Bu doğrultuda analiz kapsamında ulaşılabilen tezler yıl, tez türü, konu, üniversite, bölge, çalışmanın odaklandığı öğretim seviyesi, ders/konu, yöntem, araştırma deseni, veri toplama araçları ve sayısı gibi başlıklar altında araştırmacılar tarafından kodlanarak Excel programına eş zamanlı işlenmiştir. Her bir başlık için ayrı bir Excel sayfası açılarak kodlamalar bu sayfaya kaydedilmiştir. Böylece 1993-2020 yılları arasındaki EPÖ alanı içerisindeki program geliştirme özelinde araştırma eğilimleri sayılar ile göz önüne getirilmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Uyum değerlerinin hesaplanması amacı ile incelenen tüm lisansüstü tezlerin bağlantılarını içeren dosya ve araştırmacıların kodlamalarını içeren veri dosyası uzmanlara e-posta ile gönderilmiş ve çalışmaya katılan 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla, araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlamalar uzmanlar tarafından incelenmiştir. Bu doğrultuda güvenilirlik, Miles ve Huberman'ın (1994) [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü ile belirlenmiş ve kodlayıcılar arası uyum değeri 0,80 olarak hesaplanmıştır.

## Bulgular

### 1. Program geliştirme alanına ilişkin yapılan tezlerin, düzeylerine ve yıllara göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1.**

*Tezlerin yıllara ve düzeylere göre dağılımı*

Yıl	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Sayı	%	Yıl	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Sayı	%
1993	1	-	1	0,77	2011	1	-	1	0,77
1995	-	1	1	0,77	2012	3	7	10	7,75
1996	1	1	2	1,55	2013	1	4	5	3,87
1997	-	1	1	0,77	2014	1	4	5	3,87
1999	1	0	1	0,77	2015	3	8	11	8,52
2000	-	1	1	0,77	2016	3	5	8	6,20
2001	-	1	1	0,77	2017	3	9	12	9,30
2002	4	0	4	3,10	2018	4	7	11	8,52
2003	1	1	2	1,55	2019	5	12	18	13,95
2004	2	2	4	3,10	2020	1	7	8	6,20
2005	2	0	2	1,65					
2006	1	2	3	2,32					
2007	-	2	2	1,55	Yüksek Lisans Tezi			46	35,65
2008	2	2	4	3,10	Doktora Tezi			82	63,56
2009	2	4	6	4,65	Sanatta Yeterlik (SY)			1	0,77
2010	3	2	5	3,87	Genel Toplam			129	

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırma kapsamında incelenen tezlerin yıllara göre incelenmesi sonucunda, en çok çalışmanın 2019 yılı içerisinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ardından sırasıyla 2017, 2015 ve 2018 yılları gelmektedir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin %52,72'sini 2015-2020 arasında gerçekleştirilen tezler oluşturmaktadır. Ayrıca, tezlerin yazıldığı düzeye göre incelendiğinde doktora seviyesinde yazılan tezlerin %63,56 ile çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Yüksek lisans tezleri çalışmanın %35,65'ini, sanatta yeterlik (SY) çalışması ise 0,77'sini oluşturmaktadır.

## 2.Program geliştirme alanına ilişkin yapılan tezlerin üniversitelere ve bölgelere göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2.**

*Tezlerin yıllara ve düzeylere göre dağılımı*

Bölge	Üniversite	Sayı	%	Bölge	Üniversite	Sayı	%
Akdeniz	Çukurova	1	0,77	Karadeniz	Zonguldak	1	0,77
	Mehmet Akif Ersoy	1	0,77		Karadeniz	2	1,55
	Mersin	1	0,77		Teknik	2	1,55
Doğu Anadolu	Atatürk	3	2,32	Marmara	Tokat	2	1,55
	İnönü	1	0,77		Gaziosmanpaşa	1	0,77
	Dokuz Eylül	8	6,20		Düzce	1	0,77
Ege	Afyon Kocatepe	4	3,10	Marmara	Marmara	12	9,30
	Ege	3	2,32		Abant İzzet	1	0,77
	Muğla Sıtkı Koçman	1	0,77		Baysal	5	3,87
G.Doğu Anadolu	Yaşar	1	0,77	Marmara	Yıldız Teknik	3	2,32
	Gaziantep	8	6,20		Uludağ	2	1,55
	Gazi	15	11,62		İstanbul	1	0,77
İç Anadolu	Hacettepe	12	9,30	Marmara	Yeditepe	1	0,77
	Selçuk	1	0,77		Fatih	1	0,77
	Ankara	10	7,75		Balıkesir	3	2,32
	Orta Doğu Teknik	4	3,10		Sakarya	1	0,77
	Kara Harp Okulu Komutanlığı	1	0,77		Ç. Onsekiz Mart	1	0,77
	Necmettin Erbakan	3	2,32		Bahçeşehir	2	1,55
	Anadolu	11	8,52		Akdeniz Bölgesi	3	2,32
	Eskişehir Osmangazi	1	0,77		Doğu Anadolu Bölgesi	4	3,10
	Erciyes	1	0,77		Ege Bölgesi	17	13,17
					Güneydoğu Anadolu Bölgesi	8	6,20
			İç Anadolu Bölgesi	59	45,73		
			Karadeniz Bölgesi	6	4,65		
			Marmara Bölgesi	32	24,80		
			<b>Genel Toplam</b>	<b>129</b>			

Tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, program geliştirmeye ilişkin en çok lisansüstü tez araştırmasının %11,62 ile Gazi Üniversitesi’nde yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ardından %9,30 ile Hacettepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi gelmektedir. Üçüncü sırada ise %8,52 Anadolu Üniversitesi yer almaktadır. Çukurova Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Yaşar Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi (daha sonra adı değişmiştir), Düzce Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, Fatih Üniversitesi (daha sonra kapatılmıştır), Sakarya Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde ise yalnızca birer çalışma gerçekleştirilmiştir.

Üniversitelerde yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının coğrafi bölgelere göre karşılaştırmasının yapılması amacıyla, çalışmaların dağılımı incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmaların yaklaşık yarısının %45,73 ile İç Anadolu Bölgesi'nde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ardından %24,80 Marmara Bölgesi gelirken üçüncü sırada ise %13,17 Ege Bölgesi yer almaktadır. Daha sonra sırasıyla Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Karadeniz Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi ve Akdeniz Bölgesi gelmektedir.

### 3. Program geliştirme alanına ilişkin yapılan tezlerin ders/konu alanı ile öğretim düzeylerine göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın üçüncü sorusunu oluşturan öğretim düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3.**

*Tezlerin öğretim düzeylerine göre dağılımı*

Öğretim Seviyesi	Doktora	%	Yüksek Lisans	%	S.Y	%	Toplam	%
Yükseköğretim- Lisans	28	21,70	10	7,75	1	0,7	39	30,23
İlköğretim	20	15,50	13	10,07	-	-	33	25,58
Hizmet içi Eğitim- Öğretmen	10	7,75	3	2,32	-	-	13	10,07
Halk Eğitimi- Yetişkin Eğitimi	7	5,42	5	3,87	-	-	12	9,30
Ortaöğretim- Genel Okul Öncesi	6	4,65	4	3,10	-	-	10	7,75
Yükseköğretim- Hazırlık	4	3,10	3	2,32	-	-	7	5,42
Diğer	2	1,55	2	1,55	-	-	4	3,10
Ortaöğretim- Mesleki	1	0,77	2	1,55	-	-	3	2,32
Yükseköğretim- Lisansüstü	-	-	2	1,55	-	-	2	1,55
Hizmet içi Eğitim- Yetişkin	1	0,77	-	-	-	-	1	0,77
Yükseköğretim- Önlisans	1	0,77	-	-	-	-	1	0,77
Hizmet içi Eğitim- Emniyet	-	-	1	0,77	-	-	1	0,77
Yükseköğretim- Uzaktan Eğitim	1	0,77	-	-	-	-	1	0,77
Hizmet içi Eğitim- Hemşire	-	-	1	0,77	-	-	1	0,77

Lisansüstü tezlerin öğretim düzeylerine ilişkin dağılımı incelendiğinde, en çok araştırmanın %30,23 ile yükseköğretim düzeyinde hazırlandığı görülmektedir. Yükseköğretime yönelik yürütülen program geliştirme çalışmaları ise en çok lisans düzeyinde (%30,23) gerçekleştirilmiştir. İkinci sırada ise %25,58 ile ilköğretimde yürütülen çalışmalar yer almaktadır. Üçüncü sırada ise hizmet içi eğitime yönelik çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bu grupta en çok çalışılan konu ise öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarıdır (%10,07). Araştırmanın üçüncü sorusunu oluşturan ders/konu alanına ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

**Tablo 4.***Tezlerin ders/konu alanlarına göre dağılımı*

Alan/Ders	Alan/Ders	Alan/Ders	Alan/Ders	Alan/Ders			
Müzik	14	Bilinçli Farkındalık	2	Psikoeğitim	1	Sanat Yönetmenliği	1
İngilizce	10	Talaşlı Üretim	1	Cinsiyet Eğitimi	1	Almanca	1
Üstün Yetenekli Bireyler	5	Etik Eğitimi	1	Sosyal Konum Geliştirme	1	Barış Eğitimi	1
Aile Katılımı	4	Evlilik Danışmanlığı	1	Öğrenme Yörüngeleri	1	Cinsel Sağlık	1
Matematik	4	Bilişim ve Etik	1	Aile Katılımı	1	İşletme	1
Değer Eğitimi	4	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	1	Rekreasyon	1	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	1
Fen Bilgisi	4	Nanoteknoloji-Biyoteknoloji	1	Dil Öğrenme Stratejileri	1	Kadın Sağlığı	1
Bilimsel Süreç	3	Karma Program	1	Temel Fotoğraf Eğitimi	1	Temel Trafik ve Kaza İnceleme Eğitimi	1
İnsan Hakları	3	Öğrenme Desteği	1	Araştırma Üretkenliği	1	Kaynaştırma	1
Fizik	3	Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisi	1	Metin Türleri I	1	Uzaktan Eğitim	1
Türkçe	3	Biyoloji	1	Disiplinlerarası	1	Koçluk Eğitici Gelişimi	1
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	Gelişim ve Öğrenme	1	Okuma Destek Programı	1	Bilişim Teknolojileri	1
Din Eğitimi	2	Öğretmenlik Uygulaması	1	Duygusal Zekâ	1	Girişimcilik	1
Arapça	2	Bilgi Stratejileri	1	Öğretmen Yeterlilikleri	1	Yaşam Eğitimi	1
Sosyal Bilgiler	2	Psikolojik Sermaye	1	Ebelik	1	Grafik	1
STEM	2	Yaratıcı Düşünme ve İnovasyon	1	PDR	1	Hazır Giyim	1
Medya Okur Yazarlığı	2	Nakış Desen Sistemi	1	Elektronik I	1	Özenli Düşünme	1
Eleştirel Düşünme	2	Bibliyoterapi	1	Biyoteknoloji	1		
Çocuk Hakları	2	Müze Eğitimi	1	Özel Eğitim	1		
<b>Genel Toplam: 129</b>							

Tablo 4 incelendiğinde program geliştirme çalışmaları en çok Müzik (14), İngilizce (10) ve Üstün Yetenekli Bireyler (5) hakkında yapılmıştır. Ardından matematik, değerler eğitimi ve fen bilgisi (4), bilimsel süreç, insan hakları, fizik ve Türkçe alanları üçer kez; öğretim ilke ve yöntemleri, din eğitimi, Arapça, sosyal bilgiler, STEM, medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme, çocuk hakları ve bilinçli farkındalık ikişer kez, diğer 54 alan ise yalnızca birer kez kullanılmıştır.

#### **4. Program geliştirme alanına ilişkin yapılan tezlerde hangi araştırma yöntemleri ve desenleri kullanılmıştır?**

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.

Tezlerde kullanılan araştırma yöntem ve desenleri

		Yüksek Lisans	%	Doktora	%	Sanatta Yeterlik	%	Toplam	%	
Çoklu Desen	Belirtilmemiş	14	10,85	8	6,20	1	0,77	23	17,82	
	Betimsel ve Deneysel	2	1,55	8	6,20	-	-	10	7,75	
	Eylem A. Ve Durum A.	-	-	1	0,77	-	-	1	0,77	
	Tarama ve Deneme	1	0,77	1	0,77	-	-	2	1,55	
	Tarama ve Deneysel	-	-	3	2,32	-	-	3	2,32	
	<b>Toplam</b>							<b>16</b>	<b>12,39</b>	
Nicel Yöntemler	Deneysel Olmayan	Tarama	1	0,77	6	4,65	-	-	7	5,42
		Tarama (Kesitsel)	1	0,77	-	-	-	-	1	0,77
		Tarama (Boylamsal)	1	0,77	-	-	-	-	1	0,77
		Tarama (Genel Tarama)	1	0,77	-	-	-	-	1	0,77
		Tarama (İlişkisel Tarama)	1	0,77	-	-	-	-	1	0,77
	Deneysel	Diğer	1	0,77	-	-	-	-	1	0,77
		Tasarım ve Geliştirme	-	-	5	3,87	-	-	5	3,87
		Tam Deneysel	3	2,32	5	3,87	-	-	8	6,20
		Yarı Deneysel	3	2,32	6	4,65	-	-	9	6,97
		Zayıf Deneysel	3	2,32	3	2,32	-	-	6	4,65
<b>Toplam</b>							<b>43</b>	<b>33,33</b>		
Nitel Yöntemler	Eylem Araştırması	2	1,55	6	4,65	-	-	8	6,20	
	Durum çalışması	1	0,77	4	3,10	-	-	5	3,87	
	İçerik Çözümlemesi	1	0,77	-	-	-	-	1	0,77	
	<b>Toplam</b>							<b>14</b>	<b>10,85</b>	
Karma Yöntemler	Açıklayıcı	4	3,10	7	5,42	-	-	11	8,52	
	Çeşitleme	-	-	3	2,32	-	-	3	2,32	
	Çok Aşamalı	-	-	1	0,77	-	-	1	0,77	
	Eşzamanlı Dönüşümsel	-	-	1	0,77	-	-	1	0,77	
	Eşzamanlı Karma Desen	-	-	2	1,55	-	-	2	1,55	
	Gömülü Desen	-	-	-	-	-	-	1	0,77	
	İç İçe Karma	-	-	5	3,87	-	-	5	3,87	
	Keşfedici Sıralı	3	2,32	1	0,77	-	-	4	3,10	
	Karma (Belirtilmemiş)	1	0,77	3	2,32	-	-	4	3,10	
	Karma- Diğer	-	-	1	0,77	-	-	1	0,77	
<b>Toplam</b>							<b>33</b>	<b>25,58</b>		

Lisansüstü çalışmalarda kullanılan araştırma desenleri incelendiğinde %33,33 ile en çok nicel araştırma yönteminin tercih edildiği; bu yöntem içinden de %20,14 ile deneysel desenlerin kullanıldığı görülmektedir. İkinci sırada ise %25,58 ile karma yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir. Nitel yöntemler ise en az tercih edilen yöntemdir (%10,85). Çalışmaların %17,82'sinde ise hangi araştırma yöntemin kullanıldığına ilişkin net bir şekilde veri

paylaşılmamıştır. Veri paylaşılmayan tezlerin %10,85'i yüksek lisans, %6,20'si doktora, %0,77'si ise sanatta yeterlik çalışmasıdır. Yüksek lisans tezlerinde en çok deneysel desenler tercih edilirken; doktora tezlerinde ise karma desenler tercih edilmiştir.

### 5. Program geliştirme alanına ilişkin yapılan tezlerde hangi veri toplama teknikleri/araçları kullanılmıştır?

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında elde edilen veri toplama teknikleri/araçlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmektedir.

**Tablo 6.**

*Tezlerde kullanılan veri toplama teknikleri/araçları*

Teknikler/Araçlar	Yüksek Lisans	Doktora	Sanatta Yeterlik	Toplam
Görüşme	17	52	1	70
Anket	15	36	-	51
Form	10	35	-	45
Ölçek	10	35	-	45
Gözlem	4	25	-	29
Günlük	4	19	-	23
Başarı Testi	4	11	-	15
Doküman İncelemesi	5	10	1	16
Literatür Tarama	3	7	-	10
Bilgi Testi	6	4	-	10
Grup Çalışması	2	2	-	4
Kazanım Testi	1	2	-	3
Çalışma Yaprağı	-	2	-	2
Envanter	-	2	-	2
Kamera Kayıtları	-	2	-	2
Rubrik	-	2	-	2
Ürün	-	2	-	2
Alan Notları	1	1	-	2
Bitirme Projesi	-	1	-	1
Değerlendirme Notları	-	1	-	1
Değerlendirme Rehberi	-	1	-	1
Düşünme Kayıtları	-	1	-	1
Ses Kayıtları	-	1	-	1
Sesli Düşünme Protokolleri	-	1	-	1
Ürün Dosyası	-	1	-	1
Cümle Tamamlama Testi	-	1	-	1
Belirtilmemiş	6	-	-	6
Beceri Testi	2	-	-	2
Açık uçlu sorular	1	-	-	1
Anlam Çözümleme Tablosu	1	-	-	1
Bulmaca	1	-	-	1
Denel İşlem Materyali	1	-	-	1
Dikkat Testi	1	-	-	1
Farkındalık Testi	1	-	-	1
Quiz	1	-	-	1

Tablo 6 incelendiğinde lisansüstü çalışmalarda en çok kullanılan teknik/araçların yüksek lisans ve doktora çalışmalarının her ikisinde de sırasıyla görüşme, anket ve formlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, en çok tercih edilen veri toplama tekniğinin 70 çalışma ile görüşme olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak en çok tercih edilen ikinci veri toplama aracı ise 51 çalışma ile anketlerdir. Formlar ve ölçekler ise 45'er çalışmada kullanılmaktadır. Bu araçları 29 çalışma ile gözlem tekniği 23 çalışma ile de günlükler takip etmektedir. Buna ek olarak 15 çalışmada başarı testi, 10 çalışmada da doküman incelemesi tercih edilirken; 10 çalışmada "literatür taraması" olarak veri toplama aracı/yönteminin kullanıldığının belirtilmesi de dikkat çeken diğer bir husustur. Araştırmanın beşinci sorusuna ilişkin elde edilen veri toplama aracına ilişkin bulgular Tablo 7'de gösterilmektedir.

**Tablo 7.**

*Tezlerde kullanılan veri toplama aracı sayısı*

Kullanılan Araç Sayısı	Yüksek Lisans	%	Doktora	%	Sanatta Yeterlik	%	Toplam	%
1 Veri Toplama Aracı	11	8,52	11	8,52	-	-	22	17,05
2 Veri Toplama Aracı	15	11,62	13	10,07	1	0,77	29	22,48
3 Veri Toplama Aracı	7	5,42	26	20,15	-	-	33	25,58
4 Veri Toplama Aracı	5	3,87	16	12,40	-	-	21	16,27
5 Veri Toplama Aracı	1	0,77	9	6,97	-	-	10	7,75
6 ve Üstü Veri Toplama Aracı	1	0,77	7	5,42	-	-	8	6,20
Belirtilmemiş	6	4,65	-	-	-	-	6	4,65

Araştırmada yer alan tezlerin veri toplama sayısına göre incelendiğinde %25,58 ile en çok 3 veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Ardından %22,48 ile 2 veri toplama aracı kullanılmıştır. Yüksek lisans araştırmalarında, doktora düzeyindeki araştırmalara kıyasla daha az sayıda veri toplama aracı kullanılmaktadır. Buna ek olarak veri toplama araçlarının belirtilmediği 6 araştırmanın tümünün yüksek lisans çalışması olduğu belirlenmiştir.

#### **6.Program geliştirme alanına ilişkin yapılan tezlerde hangi program tasarımı/geliştirme modelleri kullanılmıştır?**

Araştırmanın altıncı sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmektedir.

**Tablo 8.**

*Tezlerde kullanılan program tasarımı/geliştirme modelleri*

Kullanılan Model	Yüksek Lisans	%	Doktora	%	SY	%	Sayı	%
Belirtilmemiş	41	31,78	42	32,55	1	0,77	84	65,11
ADDIE	-	-	1	0,77	-	-	1	0,77
AIM	1	0,77	-	-	-	-	1	0,77
Demirel	-	-	5	3,87	-	-	5	3,87
Eklektik	-	-	4	3,10	-	-	4	3,10
Kazanım Temelli Program Tasarımı	-	-	1	0,77	-	-	1	0,77

Kemp, Morrison ve Ross	-	-	1	0,77	-	-	1	0,77
Kern, Harden ve Demirel	-	-	1	0,77	-	-	1	0,77
MEB Program Geliştirme	-	-	2	1,55	-	-	2	1,55
Mahiroğlu	-	-	1	0,77	-	-	1	0,77
Okul Temelli	-	-	1	0,77	-	-	1	0,77
SÖPGEM	-	-	1	0,77	-	-	1	0,77
Kern, Harden ve Taba-Tyler	-	-	1	0,77	-	-	1	0,77
Sistem Yaklaşımı	-	-	4	3,10	-	-	4	3,10
Skilbeck	-	-	2	1,55	-	-	2	1,55
Süreç	-	-	1	0,77	-	-	1	0,77
Taba	2	1,5	6	4,65	-	-	8	6,20
		5						
Taba-Tyler	1	0,7	5	3,87	-	-	6	4,65
		7						
Tyler	1	0,7	-	-	-	-	1	0,77
		7						
UbD	-	-	2	1,55	-	-	2	1,55
İHDE Program Geliştirme	-	-	1	0,77	-	-	1	0,77

Program tasarımı/geliştirme modellerine göre incelenen lisansüstü çalışmaların %65,11 ile büyük çoğunluğunda kullanılan modele ilişkin bilgi verilmemiştir. Daha sonra ise sırasıyla, %6,20 ile Taba Modeli, %4,65 ile Taba-Tyler Modeli'nin kullanıldığı görülmektedir. Buna ek olarak %3,87 ile Demirel Modeli, 3,10 ile Eklektik Model ve Sistem Yaklaşımı Modeli kullanılırken; %1,55 ile de MEB Program Geliştirme Modeli ve UbD Modeli tercih edilmiştir. Diğer 12 model ise yalnızca birer kez kullanılmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Program geliştirme alanında dünyaya örnek olan Köy Enstitüleri ve 1961 programları gibi nitelikli ve sistemli çalışmaların yürütüldüğü Türkiye'de, program geliştirme alanında 2004 yılından itibaren Yapılandırmacı Yaklaşımın da etkisiyle reform niteliğinde (Bulut, 2007) adımlar atılmıştır. Programların geliştirilme sürecinde uluslararası değerlendirme sonuçları da dikkate alınarak, birçok disiplin ve eğitim kademesindeki programların geliştirilmesine ağırlık verilmiştir. Buna ek olarak, araştırma kapsamında incelenen tezlerin yarısından fazlasının (%52, 72) beş yıl içerisinde (2015-2020) gerçekleştirildiği görülmektedir. Eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü araştırmaların son dönemlerde artış göstermesi sonucu Hazır Bıkmaz vd. (2013) ile Tavşancıl vd. (2010) çalışmalarıyla da desteklenebilirken bu durum lisansüstü eğitime olan talebin artması olarak gerekçelendirilebilmektedir. Buna ek olarak gerçekleştirilen çalışmaların oranı doktora %63,56 düzeyindeyken, yüksek lisansta ise %35,65 düzeyindedir. Bunun nedeni olarak, program geliştirme alanının oldukça kapsamlı bir çalışma alanı üzerinde yapılandırılarak zaman, bilgi birikimi ve deneyim gerektiren bir bütün olması gösterilebilmektedir. Bu görüş, Schreglmann (2016) tarafından da desteklenmektedir. Program geliştirmeye ilişkin tezlerin bölgelere dağılımında ise, çalışmaların yaklaşık yarısının (%45,73) İç Anadolu Bölgesi'nde yapıldığı görülürken en fazla çalışma Gazi Üniversitesinde (%11,62) gerçekleştirilmiştir. Ardından %9,30 ile Hacettepe ve Marmara Üniversitesi gelirken, üçüncü sırada ise %8,52 Anadolu Üniversitesi yer almaktadır. Program geliştirme çalışmasının en fazla yürütüldüğü bölgenin İç Anadolu olması, bölgedeki üniversite sayısı ile EPÖ alanındaki köklü üniversitelerin bu bölgede yer almasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda, eğitim programları ve öğretim alanyazınında



gelişmekte olan üniversitelerdeki tezlerde bir artış olduğu sonucu (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015) yer alsa da program geliştirme alanında gerçekleştirilen tezlerin daha çok gelişmiş üniversitelerde yapıldığı saptanmıştır. Ancak Schreglmann (2016) ve Hazır Bıkmaz vd. (2013) çalışmalarında bu sonucun Ortadoğu Teknik Üniversitesi için geçerli olmadığını belirtmektedirler.

Tezlerin düzeylere göre oranında ise en çok yükseköğretim- lisans programları (%30,23) için hazırlanmıştır. Ardından ilköğretim (%25,58) ve hizmet içi eğitim-öğretmen yetiştirme (%10,07) alanı gelmektedir. Program geliştirme alanında yükseköğretim düzeyinde daha çok çalışma yapıldığı sonucu, eğitim bilimleri ve program geliştirme alanyazını ile de örtüşmekle birlikte (Ozan ve Köse, 2014; Schreglmann 2016; Doğan ve Tok, 2018) eğitim araştırmalarının asıl amacı olan okul öncesi ile ilk ve ortaöğretimden ziyade yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilmesinin nedeni ise ulaşım kolaylığı, öğretim üyelerinin iş yükü (Arık ve Türkmen, 2009) ile izin alma gibi bürokratik engeller ile daha az karşılanması (Alper ve Gülbahar, 2009) olarak açıklanabilmektedir. İkinci sırada ise ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilen araştırmaların yer aldığı sonucu ile hizmet içi eğitim-öğretmen alanındaki (%10,07) çalışmalara ilişkin sonuçlar da EPÖ alanının sonuçları ile örtüşmektedir (Gömlüksiz ve Bozpolat, 2013; Özkal, 2020). PISA ve TIMSS gibi uluslararası göstergelerde alınan kötü puanlar sonucunda eleştirilerek niteliği sıklıkla sorgulanan ilköğretim programlarına görece daha az odaklanması da dikkat çekici diğer bir husustur. En çok program geliştirme çalışması yapılan alanlar ise Müzik (14), İngilizce (10) ve Üstün Yetenekli Bireyler (5) alanları olurken, en fazla Müzik alanında çalışmanın yapılmış olması dikkat çekici bir husustur. Bahsedilen 14 çalışmanın 10'u yükseköğretim seviyesinde iken 4'ü okul öncesi/ilkokul düzeyindedir. En çok çalışılan ikinci alan olan İngilizce ise 8'i yükseköğretim 2'si hizmet içi eğitimde program geliştirme çalışması olarak yapılmıştır. Bu alandaki çalışmanın fazla olmasının nedeni EPÖ alanını İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğrencilerin tercih etmesi olarak açıklanabilmektedir. Bu görüş Dursun ve Yar Yıldırım'ın (2020) EPÖ alanındaki lisansüstü öğrenciler ile gerçekleştirdiği çalışmanın katılımcılarının yarısından fazlasının İngilizce Öğretmenliği/İngiliz Edebiyatı bölümlerinden mezun olmaları sonucu ile de desteklenmektedir. Buna ek olarak, üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili çalışmaların öneminin ülkemizde son yıllarda daha iyi anlaşılmasından kaynaklı olarak sayılarının umut verici bir şekilde arttığı Schreglmann (2016) tarafından vurgulanmaktadır.

Program geliştirme alanındaki lisansüstü tezlerde en fazla nicel yöntemin kullanıldığı sonucu Tavşancıl vd. (2010) Fazlıoğulları ve Kurul (2012), Ozan ve Köse'nin (2014) çalışmalarıyla da desteklenirken Schreglmann (2016) program geliştirmede nicel yöntemi "pek tercih edilmeyen bir yöntem" (s.1497) olarak açıklaması dikkat çekerken Bozpolat ve Gömlüksiz (2013) ise deneysel desenlerin daha çok kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Yüksek lisans çalışmalarında nicel yöntemlerden deneysel desenler çoğunlukta iken, doktora tezlerinde daha çok karma yöntemlerden açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Ozan ve Köse'nin (2014) EPÖ alanındaki eğilimleri belirlediği çalışmasında açıklayıcı ya da keşfedici türde karma çalışmaların artması gerektiğinin belirtilmesi, bulgunun gerçekleşmekte olduğunu da göstermektedir. Buna ek olarak, Kozikoğlu ve Senemoğlu'nun (2015) çalışmasında karma yöntem kullanımının 1999-2009 yılları arasındaki dönemde önemli ölçüde arttığı ve bu oranın (%29,1) nicel yöntem (%30,7) çok yakın olduğu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında incelenen doktora tezlerinde en çok tercih edilen yöntemin karma yöntem olması Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) ve Özkal'ın (2020) araştırmaları ile de desteklenmektedir. Nitel yöntem ise lisansüstü

tezlerde en az tercih edilen yöntem iken tek başına pek tercih edilmemektedir (Hazır Bıkmaz vd. 2013; Özkal, 2020). Derinlemesine detaylı bilgi toplama imkânı sunan karma yöntemin (Gömlüksiz ve Bozpolat, 2013) Türkiye’de eğitim bilimleri çalışmalarında kullanımının 1990’lı yıllardan 2000’lere artma eğiliminde olması (Fazlıoğulları ve Kurul, 2012; Hazır Bıkmaz vd. 2013) olumlu ve önemli bir durum olarak karşılanmaktadır. Bu doğrultuda, karma yöntemin sadece nicel veya nitel yöntemlerle araştırma sorularını cevaplamada yetersiz kaldığı durumlar ile, bu yöntemler ile elde edilen sonuçların birbirini destekleyip desteklemediği konusunda araştırmacılara bilgi sağlayarak araştırma sınırlarını genişletmekte (Baki ve Gökçek, 2012) böylece program geliştirme çalışmalarının zenginliği de arttırılmaktadır. Dolayısıyla program geliştirme gibi disiplinler arası bir alan için karma yöntemin tercih edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

İncelenen lisansüstü tezlerde en fazla görüşme tekniği (70) ardından anket (50) form ve ölçeklerin (45+45) kullanıldığı görülmektedir. Eğitim bilimleri/EPÖ alanında yapılan tezleri inceleyen diğer araştırmalarda ise gözlem, anket ve ölçeklerin sık sık kullanıldığı belirtilmektedir (Gömlüksiz ve Bozpolat, 2013, Ozan ve Köse, 2014; Schreglmann, 2016; Doğan ve Tok, 2018) 35 farklı veri toplama tekniği/aracının kullanıldığı lisansüstü program geliştirme çalışmalarında veri toplama teknik/yönteminin çeşitlendirilmiş olması araştırmaların derinlemesine yürütülmesinde oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda en çok 3 veri toplama aracının kullanılması da veri çeşitlenmesi bakımından dikkat çekici bir unsurdur. Yüksek lisans çalışmalarında, doktora çalışmalarına göre daha az sayıda veri toplama aracının kullanılmış olması alanyazın açısından şaşırtıcı bir sonuç olmasa da veri toplama aracının belirtilmediği 6 çalışmanın tümünün yüksek lisans çalışması olması, bu programdaki yöntem sorununa işaret etmektedir.

Program geliştirme etkinliklerinin, bir gereksinimi karşılama veya var olan uygulamaların yetersiz görülerek yeni bir seçenek sunulması amacıyla yürütülmesi ile program tasarım sürecinde öncelikle niteliklerinin belirlenmesi, seçilmesi ve düzenlenmesiyle ilgili yapı, çerçeve ya da model benimsenmesi gerekliliğini ortaya çıkmaktadır (Erişen, 1998; Yakar, 2016). Ancak, program geliştirme alanındaki lisansüstü tezlerin dahi %65,11 ile çoğunluğunda kullanılan modele ilişkin bilgi verilmemesi oldukça çarpıcı bir sonuçtur. Bu durum program geliştirme uzman/danışmanlarının niteliğinin sorgulanmasını da beraberinde getirmiştir. Alanında uzman olan kişilerin bilimsel dayanaklar ile oluşturacakları kuramsal temelleri güçlü çalışmalar yürütmemesi, Bümen’in (2020) ifadeleri ile profesyonellikten uzaklaşmaya, kuramsal kısırlığa nitelik/nicelik sorunları ile anlama yerine anlatma çabasına da yol açmaktadır. Buna ek olarak, program geliştirme konulu lisansüstü tezlerdeki danışmanların pasifleşmeden kaçınarak kuramsal olarak yeni kavramlaştırmaların belirleneceği ortamlar oluşturma gayreti içerisinde olması gerekmektedir. Kullanılan modelin belirtildiği çalışmalarda en çok kullanılan model ise Taba, Taba-Tyler modelidir. Bu sonuç Demirel’in (1992) çalışmasıyla da desteklenmektedir. İncelenen tezlerde kullanılan modeller içerisinde Taba, Tyler ve Taba-Tyler Modelinin oranı %11,62’dir. Ardından Demirel Modeli, Sistem Yaklaşımı ve Eklektik Model tercih edilmektedir. Buna ek olarak, kullanılan modellerin daha çok Amerika Birleşik Devletleri’nde yaygın olduğu ve doğrusal bir yapı izlediği (%14,72) sonucuna ulaşılmaktadır. Aktan (2015) bu durumun MEB’de ve lisansüstü çalışmalarda süregeldiğini aktarırken; Bümen ve Aktan (2014) ile Bümen (2020) çalışmasında bu durumu eleştirerek Anglo-Amerikan anlayışın hala hakimiyetini koruduğunu; eğitim programı ya da eğitimde program geliştirme alanındaki kitapların çoğunlukla teknik/sistemik program geliştirme anlayışını temsil ettiği belirtmekle beraber Avrupa’daki

didaktik anlayışının geri planda kaldığını vurgulamaktadır. Ayrıca doğrusal modellerin daha çok kullanılmasının Varış'ın (1985) program geliştirmenin dinamik, sürekli değerlendirme ve geliştirmeyi içeren operasyonel bir süreç tanımı ile de çalışmaktadır. Buna ek olarak EPÖ alanında henüz alanlarla ilgili kavramların dahi güncellenmediğini, kavramların Türkçe karşılıkları konusunda bir uzlaşmaya varılamadığı alandaki çalışmalarda çoğunlukla program geliştirme modellerine verilmediği Sever, Kürüm Yapıcıoğlu ve Atik Kara (2019) tarafından vurgulanmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda, birçok lisansüstü çalışmanın nicelik ve nitelik açısından eksiklikler göstermesinin program geliştirme alanının geleceği için tehlike arz ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bilgiler ışığında uygulamaya dönük olarak öneriler sunulmaktadır:

- Program geliştirme alanında gerçekleştirilecek çalışmaların gerek örgün eğitim gerekse yaygın eğitim alanında daha belirgin biçimde örgün eğitimin dışında kalan bölümler için de yapılması,
- Gerçekleştirilecek çalışmaların yöntem bölümlerinin özellikle karma yöntem ile güçlendirilmesi,
- Kullanılan veri toplama araçlarının çeşitlendirilerek bu araçların güvenilirliğinin artırılması,
- Yapılacak program geliştirme çalışmalarının Türkiye özelinde oluşturulan program geliştirme modeli ve felsefesi çerçevesinde yürütülmesi önerilmektedir.

Araştırmacılar için öneriler ise şu şekilde sıralanabilmektedir:

- MEB ve üniversiteler dışında yer alarak program geliştirme faaliyetleri yürüten kurum, dernek veya merkezlerdeki standartların incelenmesi,
- Program geliştirme alanında görev yapan akademisyenlerin program geliştirme ve değerlendirme yetkinliklerinin incelenmesi,
- Program geliştirmenin program değerlendirme alanı ile eş güdümlü yürütülmesi gerekliliği dikkate alındığında Türkiye özelinde gerçekleştirilen bu faaliyetlerin felsefi, psikolojik, sosyokültürel açılardan incelenmesi,
- Eğitim Programları ve Öğretim özelinde Türkiye'de program geliştirme alanının geleceğini planlamaya yönelik politikalar geliştirmeye odaklı lisansüstü çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için etik kurul kararı gerekmemektedir.

### Kaynakça/References

- Aktan, S. (2015). Bir öncü ve eseri: Planlı eğitim ve değerlendirme- Türkiye’de bilimsel-teknik program geliştirme paradigmasının doğuşu. *Turkish Studies*, 10(11), 39-56.
- Alper, A. ve Gülbahar, Y. (2009). Trends and issues in educational technologies: a review of recent research in TOJET. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 8(2), 124-135.
- Altın, N. (2004). *Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin analizi (Ankara, Gazi ve Hacettepe Üniversitesi)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Ankara Üniversitesi.
- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009, Mayıs). *Eğitim Bilimleri Alanında Yayımlanan Bilimsel Dergilerde Yer Alan Makalelerin İncelenmesi*. [Bildiri] I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye.
- Atik Kara, D., Kürüm Yapıcıoğlu, D. & Sever, D. (2020). Eğitim programları ve öğretim lisansüstü eğitim programlarının incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(2), 163-190. DOI: 10.34056/aujef.712801
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40.
- Bulut, M. (2007). Curriculum reform in Turkey. A case of primary school mathematics curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(3), 203-212.
- Bümen, N. T. (2020). Türkiye’de eğitim programı uzmanı olmak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 757-776. DOI: 10.37217/tebd.757483
- Bümen, N.T. ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştirel bir çözümlenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *H.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Publishing
- Demirhan İşcan, C. ve Hazır Bıkmaz, F. (2012). Eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 107-138.
- Doğan, H. ve Tok, T. N. (2018). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi örneği. *Curr Res Educ*, 4(2), 94-109
- Dursun, F. & Yar Yıldırım, V. (2020). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü öğrencilerin lisansüstü öğrenim sürecine ilişkin görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 370-390. DOI: 10.18026/cbayarsos.745499
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Eğitim Yönetimi*, 4.
- Fazlıoğulları, O. ve Kurul, N. (2012). Türkiyedeki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43-75

- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7). 457-472.
- Gözütok, F.D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*. 160
- Güven, M. (2019, 9-12 Ekim). *Cumhuriyetin kuruluşundan 2000'li yıllara kadar eğitim programları ve öğretim alanında yasal ve yapısal düzenlemeler*. [Konferans Sunumu]. ICCI-EPOK, Ankara, Türkiye.
- Hazır Bıkmaz, F. Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Atak Altınyüzük, C. (2013). Eğitimde program geliştirme alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168). 288-303
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182). 29-41
- Lee, M. H., Wu, Y. T. ve Tsai, C. C. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: a content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 31 (15). 1999-2020.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd edition). Sage.
- Oliva, P. F., & Gordon, W. (2013). *Developing the curriculum*. Pearson.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*, 4(1), 116-136
- Özkal, N. (2020). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi: 2015-2019. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3415-3442. DOI: 10.26466/opus.647030
- Özkan, U.B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi Publishing.
- Saracaloğlu, A. S. ve Dursun, F. (2010). Türkiye'de eğitim programları ve öğretimi alanındaki lisansüstü tezlerinin incelenmesi. [Konferans Sunumu]. 1. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Balıkesir.
- Saylor, J.G. Alexander, W.M & Lewis, A.J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th Ed.) Holt, Rinehart and Winston.
- Schreglmann, S. (2016). Türkiye'de program geliştirme konusu ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1492-1500. Doi: 10.17719/jisr.20164317720
- Sever, D., Kürüm Yapıcıoğlu, D. & Atik Kara, D. (2019). Problems of program in curriculum development and instruction according to the field experts and suggestions for the problems. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48 (1), 419-451.
- Staton-Spicer, A. Q., & Wulff, D. H. (1984). Research in communication and instruction: categorization and synthesis. *Communication Education*, 33(4), 377-391.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Çıtak, G. G., Kezer, F., Yıldırım, Ö. Y., Bilican, ... Özlem, D. T. (2010). *Eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2008)*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/68960/Binder1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Tosuntaş Ş.B., Emirtekin E., & Süral İ. (2019). Eğitim ve öğretim teknolojileri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi (2013-2018). *Journal of Higher Education and Science*, 9(2), 277-286. DOI: 10.5961/jhes.2019.330
- Variş, F. (1985). Program geliştirmede metodolojik sorunlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 18 (1), 67-77.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:157
- Yakar, S. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: "yaşamsal eğitim programları" ve "yaşamsal öğretim tasarımları". *MSKU Journal of Education*. 3(2)
- Yıldıran, G. (2012). Türkiye'de program geliştirmenin sorunları ve çözüm önerileri, sekiz üniversitemizdeki eğitim programları ve öğretim alanı lisansüstü programlarının genel ve alana özel dersler açısından karşılaştırması: farklı yönelimler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 29(2). 43-73
- YÖK Ulusal Tez Merkezi. (2021). Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yüksel, S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4)

#### **İletişim/Correspondence**

Öğretmen, Barış AVCI

[barisavci@anadolu.edu.tr](mailto:barisavci@anadolu.edu.tr)

Prof. Dr. Meral GÜVEN

[mguven@anadolu.edu.tr](mailto:mguven@anadolu.edu.tr)

# Pre-School Teachers' Experiences in Astronomy Education

Eser ÜLTAY, Giresun University, ORCID ID: 0000-0001-6839-6361

Neslihan ÜLTAY, Giresun University, ORCID ID: 0000-0002-9783-0486

## Abstract

*Astronomy subjects and concepts have always been a fascinating subject at the center of children's attention. As a result, it is critical to reveal pre-school teachers' experiences in astronomy education, to determine how they design activities and carry them out, to determine whether they see themselves as sufficient/incompetent, and to determine the reasons for this. The primary goal of this research is to uncover pre-school teachers' experiences with astronomy education in their classrooms. The research was carried out with 52 pre-school teachers working in the Eastern Black Sea Region. Six questions were asked to the teachers during semi-structured interviews in order to collect data, and the data were analyzed using the content analysis method. According to the findings of the study, children frequently asked their teachers about celestial bodies and astronomy, and teachers felt comfortable and happy while teaching astronomy subjects and concepts. Although majority of the pre-school teachers believe that the pre-school education program is deficient in astronomy, they also believe that the materials and activities they designed compensate for this deficiency. Based on these results, it is suggested that astronomy subjects and concepts be included more prominently in the pre-school education undergraduate program. As a result, designing and implementing exemplary activities can help teacher candidates in their professional lives in the coming years.*

**Keywords:** astronomy education, pre-school teachers, teacher experiences



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education

Vol 23, No 2, 2022

pp. 892-909

DOI:10.17679/inuefd.1085678

Article Type  
Research Article

Received  
10.03.2022

Accepted  
14.08.2022

## Suggested Citation

Ültay, E. & Ültay, N.(2022). Pre-school teachers' experiences in astronomy education. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 892-909. DOI: 10.17679/inuefd.1085678

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

For centuries, humans have been fascinated by many subjects, such as the Earth and other planets, the shape of the Earth, the movements of the Moon and the Moon, and the appearance of the Moon from the Earth (Ampartzaki & Kalogiannakis, 2016). It is thought necessary to expose children to such global issues at a young age in the context of being a responsible citizens, sustainable development, and globalization (Ogelman, 2012). However, there is no purpose such as content or conceptual teaching in the teaching of science subjects in Turkey's pre-school education program. It can be said that a weak link is established by referring to scientific process skills in the curriculum for teaching science subjects (Saçkes, Smith, & Trundle, 2016). Despite this, it is an undeniable fact that astronomy is a subject that children are interested in despite the fact that pre-school teachers do not receive specialized astronomy education and do not have the goal of teaching children astronomy content or concepts (MoNE, 2013). Subjects, such as revealing pre-school teachers' astronomy experiences, how they design activities, how they conduct them, and how they feel adequate/incompetent are becoming more important. In addition to all these, the subject of astronomy is a less studied subject in our country and abroad (İzgi Onbaşılı & Kabadayı, 2019). Bretones and Neto (2011) reported that studies on astronomy were carried out at least during pre-school and primary school periods in the papers examined at the World's largest astronomical association meetings (İzgi Onbaşılı & Kabadayı, 2019). From these perspectives, it can be said that this study will contribute to this field.

### Purpose

The main purpose of this study is to reveal the experiences of pre-school teachers in astronomy education in their classrooms.

### Method

Because it examined the knowledge of a specific group about a topic in-depth, this research was conducted in the form of a case study. The study was conducted in the spring semester of 2021-2022 with 52 pre-school teachers, two males and fifty females, working in kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in a city center in the Eastern Black Sea Region. Data for the study were gathered through semi-structured interviews, and the teachers were asked a total of six questions. The following are the questions posed to the teachers:

1. What are the astronomy topics and concepts that your students ask you the most? Explain with examples.
2. How do you feel when answering your students' questions about astronomy topics and concepts? Please explain in detail.
3. What kind of examples from daily life do you give to your students when teaching astronomy subjects and concepts? Please explain in detail.
4. Do you find the astronomy activities in the Pre-school Education Program sufficient? Explain with reasons.
5. What kind of activities do you perform apart from the activities in the program while teaching your students about astronomy subjects and concepts? Please explain in detail.



6. Do you think that the courses you took at the faculty contributed to the teaching of astronomy subjects and concepts? Please explain in detail.

The data recorded with a voice recorder was first transcribed and written, then common answers were found using content analysis and these answers were placed under common categories/themes.

### **Findings**

According to the study's first question to pre-school teachers, children ask a variety of astronomical questions. Among the most frequently asked questions are those about celestial bodies. According to the study's second issue, pre-school teachers stated that they mostly felt happy and comfortable while answering these questions. In response to the third question posed to the study's teachers, the teachers stated that they generally provided examples by comparing celestial objects to objects that children are familiar with from everyday life, such as fruit. According to the teachers' responses to the study's fourth question, the astronomy activities in the pre-school curriculum are insufficient. According to the response to the fifth research question, teachers sometimes create their own materials and sometimes organize astronomy activities that include drama, art, games, and music. According to the sixth question posed to the study's teachers, pre-school teachers believe that their undergraduate education does not contribute to the teaching of astronomy.

### **Discussion & Conclusion**

According to studies, astronomy and related concepts are at the top of the list of topics that children in this age group are most interested in (Kalkan & Türk, 2012; Türk, 2018). Because of their curiosity, they ask questions, make comments, and make observations (Güçhan-Özgül, 2021). At this point, pre-school teachers provide responses that are age and developmental level appropriate. In fact, Ültay, Ültay, and Çilingir (2018) discovered in their research that the most preferred subjects to be told by pre-school teachers are night and day and our world.

Teachers who are happy and comfortable with themselves can be patient and self-sacrificing in the face of children's questions. However, nearly half of all teachers report feeling inadequate, uneasy, or unhappy. The main reason for this could be that teachers find the science education course they took as part of their undergraduate education insufficient. Furthermore, the teachers stated that the lesson was insufficient in length and that they did not receive a pedagogical education appropriate for the level of children in astronomy (Türk, 2018). In this case, it is a well-known fact that teachers who lack sufficient content knowledge will not devote enough time in their classes to these subjects (Appleton, 1992; Cho, Kim, & Choi, 2003).

Teachers stated that they provided examples by comparing celestial objects to everyday objects. This situation may aid in the incorporation of some abstract astronomy concepts into the minds of children. Furthermore, the use of drama, experiments, and visual supports can be effective in both concretizing concepts and establishing the subject's relationship with daily life. As is well known, one of the most significant issues in science education is the difficulty that students have in reconciling science subjects with their daily lives (Ültay & Çalık, 2016).

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Astronomi Eğitime Yönelik Deneyimleri

Eser ÜLTAY, Giresun Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6839-6361

Neslihan ÜLTAY, Giresun Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9783-0486

### Öz

Astronomi konu ve kavramları çocukların her zaman ilgi odağında olan büyüleyici bir konu olmuştur. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin astronomi eğitime yönelik deneyimlerini ortaya çıkarmak, ne tür etkinlikler tasarladıklarını ve bunları nasıl yürüttüklerini belirlemek, bu esnada kendilerini yeterli/yetersiz görmeleri ve bunun sebeplerini belirlemek önemlidir. Bu çalışmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaşadıkları astronomi eğitime yönelik deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma Doğu Karadeniz Bölgesi'nde görev yapmakta olan 52 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenlere veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla altı soru yöneltilmiş olup, bu veriler içerik analizi metodu ile analiz edilmiştir. Araştırmada çocukların öğretmenlerine astronomi konusunda en çok gök cisimleri ile ilgili sorular sorduğu, öğretmenlerin astronomi konu ve kavramlarını öğretirken kendilerini rahat ve mutlu hissettikleri bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitim programını astronomi konusunda yetersiz bulsa da büyük bir çoğunluğu bu eksikliği kendi tasarladıkları materyal ve etkinlikler sayesinde giderdiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak okul öncesi eğitimi lisans programında astronomi konu ve kavramlarına daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Böylece örnek etkinlikler tasarlanması ve uygulanması öğretmen adaylarına ilerleyen yıllarda meslek hayatlarında fayda sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** astronomi eğitimi, okul öncesi öğretmenleri, öğretmen deneyimleri



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 892-909  
DOI:10.17679/inuefd.1085678

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
10.03.2022

Kabul Tarihi  
14.08.2022

### Önerilen Atıf

Ültay, E. & Ültay, N. (2022). Pre-school teachers' experiences in astronomy education. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 892-909. DOI: 10.17679/inuefd.1085678

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Astronomi Eğitimine Yönelik Deneyimleri

Okul öncesi fen eğitimi en temelde çocukların fene yönelik olumlu tutum geliştirmelerini amaçlar (Türk, 2018). Bununla birlikte, çocukların doğuştan gelen merak ve soru sormaya istekli tavırları bunun oluşmasına katkıda bulunur. Aslında çocuklar birer bilim insanı gibi çevrelerinde meydana gelen olaylara karşı merak duyarlar ve bu olayların gerçekleşme sebeplerini anlamaya çalışırlar. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Okul öncesi öğretmenleri çocukların soru sormalarını teşvik edecek şekilde davranmalı, onların sorularına doğrudan cevap vermek yerine araştırma yapmalarına yardımcı olmalı, gerektiğinde bilimsel süreç becerilerini destekleyecek şekilde onları deney yapmaya ve keşfetmeye yönlendirmelidir (Aktaş Arnas, 2002). Okul öncesi dönemde yapılan fen etkinlikleri çocukların bilimsel düşüncelerini destekler ve bilimsel kavramların erken yaşlarda gelişimine katkı sağlar (Eshach ve Fried, 2005). Bu bakımdan yapılan fen etkinliklerinin niteliği de önem kazanmaktadır (Dönmez Usta ve Ültay, 2017; İzgi Onbaşılı ve Kabadayı, 2019).

Okul öncesi öğretmenleri ülkemizde üniversitelerde okutulmakta olan lisans eğitim programlarında fen eğitimine yönelik sınırlı bir eğitim almaktadırlar ve maalesef astronomi konusu da ayrı bir konu olarak bu sınırlı fen eğitiminin içinde yer almamaktadır (Ültay, Ültay ve Çilingir, 2018). Buna rağmen astronomi konusu fen bilimlerinin içinde birçok konuda geçmekte olup doğayla iç içe, önemli bir konudur. Aslan (2006) astronomi ile fen bilimleri arasındaki bağı, evrenin en büyük laboratuvar olduğunu ve astronominin de doğal bilimlerin en önemli bileşenlerinden biri olduğunu söyleyerek açıklamıştır.

Dünya ve diğer gezegenler, Dünya'nın şekli, Ay ve Ay'ın hareketleri, Ay'ın Dünya'dan görünümü gibi pek çok konu insanoğlunun yüzyıllardır ilgi alanının içinde yer alır (Ampartzaki ve Kalogiannakis, 2016). Bu sebeple bu alanda araştırmalar yüzyıllardır devam etmektedir. insanoğlunun en basitinden çevresine olan merakı ile beslenen bu araştırmalar normal vatandaşların ve doğal olarak çocukların da ilgisini çekmektedir. Nitekim bilim insanlarına göre sorumlu bir vatandaş olabilmek, sürdürülebilir kalkınma, küreselleşme çerçevesinde çocukların bu gibi dünya meseleleriyle erken yaşta tanıştırılması gerekli görülmektedir (Ogelman, 2012). Ancak ülkemizde kullanılmakta olan okul öncesi eğitim programında fen konularının öğretiminde içerik öğretimi veya kavramsal öğretim gibi bir amaç yer almamaktadır. Fen konularının öğretimi için programda bilimsel süreç becerilerine atıfta bulunularak zayıf bir bağlantı kurulduğu söylenebilir (Saçkes, Smith, ve Trundle, 2016). Tüm bunlara rağmen, diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenleri astronomi hakkında özelleşmiş bir eğitim almamalarına ve çocuklara da astronomi konusunda içerik ya da kavram öğretimi gibi bir amaçlarının (MEB, 2013) olmamasına rağmen astronominin çocukların ilgi odağında bir konu olduğu tartışılmaz bir gerçektir.

Güneş, gezegenler, yıldızlar ve Ay çocuklar için etkileyicidir. Çocuklar bu cisimlerin hareketlerini, özelliklerini ve fiziksel görünümünü merak ederler ve bunları gözlemlerler (Kallery, 2011). Çocukların gök cisimlerine duydukları bu ilgi onların fene karşı tutumlarını olumlu etkilemekle kalmaz onların bilimsel duyarlılığının da gelişmesine katkıda bulunur (Timur, Yalçınkaya-Önder, Timur ve Özeş, 2020). Çocuklar günlük hayatta edindikleri bilgileri iki yolla edinirler: gözlemleri veya yetişkinler ile olan sohbetleri aracılığıyla. Astronomi ise çocukların daha çok gözlemleri ile bilgi sahibi oldukları ancak bunların bilimsel gerçeklikle uyummadığı bir alandır (Hannust ve Kikas, 2007). Çocukları gözlemlerine dayanarak dünyanın

düz olduğunu düşünebilirler ancak bilimsel gerçeklikler dünyanın yuvarlak olduğunu göstermektedir. Bu anlamda astronomi eğitimi çocukların doğru düşünebilmelerini sağlamak adına gerekli ve önemlidir.

Astronomi konusu çeşitli boyutlardan düşünebilmeyi gerektirdiği için hem öğrencilere hem de öğretmenlere göre zor olarak tanımlanan bir konudur (Shen, 2006; Türk, 2018). Çocukların bu anlamda nasıl düşünebileceklerinin öğretilmesi, konunun somutlaştırılması, olası kavram yanlışlarının oluşmasının önlenmesi ve yanlış anlaşımaların önüne geçilmesi görevi okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Bunu sağlayabilmek için çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak gerekmektedir (Dönmez Usta ve Ayas, 2017).

Bu durumda okul öncesi öğretmenlerinin de astronomi deneyimlerinin ortaya çıkarılması, ne tür etkinlikler tasarladıkları, bunları nasıl yürüttükleri ve bu esnada kendilerini yeterli/yetersiz hissetmeleri gibi konular önem kazanmaktadır. Tüm bunlara ek olarak astronomi konusu ülkemizde ve yurtdışında az çalışılmış bir konudur (İzgi Onbaşılı ve Kabadayı, 2019). Bretones ve Neto (2011) dünyanın en büyük astronomi birliği toplantılarında incelenen bildirilerde astronomi ile ilgili çalışmaların en az okul öncesi ve ilkökul döneminde yapıldığını rapor etmişlerdir (İzgi Onbaşılı ve Kabadayı, 2019). Bu açılarından bakıldığında yürütülen çalışmanın alana katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu çalışmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaşadıkları astronomi eğitimine yönelik deneyimlerini ortaya çıkarmaktır.

### Yöntem

Bu araştırma belirli bir grubun bir konu hakkındaki bilgilerini derinlemesine araştırdığı için özel durum çalışması şeklinde yürütülmüştür (Çepni, 2012). Bu çalışmada durum araştırmalarının türlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni tek bir sınıf, tek bir okul gibi tek bir birimin analiz edileceği durumlarda kullanılır. Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenleri tek bir grup olarak düşünüülerek çalışma yürütülmüştür.

#### a) Çalışma Grubu

Araştırma Doğu Karadeniz Bölgesinde bir il merkezinde bşış Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıfı ve anaokullarında görev yapmakta olan 2 erkek, 50 kadın olmak üzere toplam 52 okul öncesi öğretmeniyle 2021-2022 yılı bahar yarıyılında yürütülmüştür. Öğretmenlerin deneyimleri 0-28 yıl arasında değişmekte olup, 1-5 yıl aralığında 10, 6-10 yıl aralığında 14, 11-15 yıl aralığında 21 ve 16 yıl ve üzerinde ise 7 öğretmen yer almaktadır.

#### b) Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla toplanmış olup, öğretmenlere toplamda 6 soru yöneltilmiştir. Mülakatta yer alan sorular Türk'ün (2018) hazırlamış olduğu sorularda küçük değişiklikler yapılarak hazırlanmıştır. Öğretmenlere yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Öğrencilerinizin size en çok sorduğu astronomi konu ve kavramları nelerdir? Örneklerle açıklayınız.
2. Öğrencilerinizin astronomi konu ve kavramları ile ilgili sorduğu soruları cevaplarken kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Detaylıca açıklayınız.

3. Öğrencilerinize astronomi konu ve kavramlarını öğretirken günlük hayattan ne tür örnekler veriyorsunuz? Detaylıca açıklayınız.
4. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda astronomi etkinliklerini yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.
5. Öğrencilerinize astronomi konu ve kavramlarını öğretirken programdaki etkinlikler dışında ne tür etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz? Detaylıca açıklayınız.
6. Fakültede aldığınız derslerin, astronomi konu ve kavramlarının öğretiminde size katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Detaylıca açıklayınız.

Öğretmenlerle yapılan mülakatlar 15-20 dakika sürmüş olup, mülakatlar ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilmiştir.

#### **c) Verilerin Analizi**

Ses kayıt cihazı ile kaydedilen veriler, önce transkript edilerek yazılmış, daha sonra içerik analizi kullanılarak ortak cevaplar belirlenmiş ve bu cevaplar ortak kategori/temaların altında yer almıştır (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021). Daha sonra bu temalarda yer alan öğretmen cevapları sayılarak frekanslar oluşturulmuş ve tabloya eklenmiştir. Bazı öğretmenlerin cevapları birden fazla kategoride yer almıştır. Öğretmenler Ö1, Ö2, ..., Ö52 şeklinde kodlanarak tabloda bu kodlara yer verilmiştir.

#### **d) Araştırmada Nitelik**

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen sorular uygulamadan önce iki okul öncesi öğretmenine okutularak görüş alınmış, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik gibi noktalar göz önünde bulundurulmuştur. Bunun haricinde okul öncesi eğitim alanında uzman ve 15 yıllık deneyime sahip bir öğretim üyesine kontrol ettirilerek soruların uygun olup olmadığı tartışılmıştır. Soruların uygunluğuna karar verildikten sonra uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama öğretmenlerin kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda gerçekleştirilmiştir.

Veriler elde edildikten sonra içerik analizi yapılmış, kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilerin uygun olup olmadığını belirlemek adına okul öncesi eğitimi alanında iki uzman öğretim elemanına veriler ulaştırılarak onların da verileri analiz etmeleri sağlanmış olup, kategoriler karşılaştırılmıştır. Böylece okuyucu güvenliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüş birliği için Kendall'ın uyum katsayısı hesaplanmış olup uyum %95 çıkmış olup, aynı olan kategoriler direkt kullanılmış, fikir birliği sağlanamayan kategoriler için görüş alışverişi yapılarak son hallerine karar verilmiştir.

#### **e) Araştırmada Etik**

Araştırmada öğretmenlerin isim gizliliği sağlamak amacıyla öğretmenlere Ö1, Ö2, ..., Ö52 şeklinde kodlar verilmiş olup, araştırmanın bütününde bu kodlar kullanılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce bu araştırmada toplanan verilerin başka bir amaçla kullanılmayacağı ve kesinlikle zarar görmeyecekleri konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmaya katılımları konusunda rızaları alınmıştır. Ayrıca, bu araştırma için T.C. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu tarafından (Tarih: 09.03.2022 Sayı no:20/12) etik izin alınmıştır.

### Bulgular

Öğretmenlere sınıf ortamında öğrencilerinin en çok sorduğu astronomi konu ve kavramlarının neler olduğunu tespit etmek amacıyla Soru 1 yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Öğretmenlerin Birinci Soruya Vermiş Oldukları Cevaplar*

Soru 1: Öğrencilerinizin size en çok sorduğu astronomi konu ve kavramları nelerdir? Örneklerle açıklayınız.	Öğretmen	f
Gök cisimleri	Ö1-Ö51	50
Astronot, uzaylılar, bilim adamı	Ö4, Ö7, Ö10, Ö14-Ö15, Ö20, Ö24, Ö26, Ö29, Ö32-Ö33, Ö39, Ö41-Ö42, Ö47, Ö49	16
Gece-gündüz, mevsimler	Ö1, Ö15-Ö16, Ö21, Ö27-Ö28, Ö31, Ö36, Ö48	9
Uçak, uzay gemisi, uzay roketi	Ö10, Ö22, Ö33, Ö41, Ö47, Ö51	6
Cevap yok	Ö46, Ö52	2

Tablo 1’de okul öncesi öğretmenlerinin “Öğrencilerinizin size en çok sorduğu astronomi konu ve kavramları nelerdir? Örneklerle açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Bu cevaplara göre okul öncesi öğretmenlerin büyük çoğunluğu “Uzay, Gezegen, Kara delik, Yıldız, Güneş, Samanyolu, Gök cismi, Meteor, Gökyüzü” cevabını vermiştir. Ö45 kodlu öğretmen “‘Uzay nasıl bir yer?’, ‘Uzayda insanlar yaşar mı?’ gibi sorular soruyorlar” şeklinde ifade etmiştir. Ö26 kodlu öğretmen “‘Şu anda üç yaş grubu öğretmeni olduğum için çok fazla soru gelmiyor bu konuda. Okulun girişindeki gezegenlerin ne olduğunu soruyorlar. Daha önceki yıllarda ise özellikle beş yaş grupları uzayın ne olduğunu ve astronot kıyafetlerinin ne işe yaradığını soruyorlardı” şeklinde ifade etmiştir. Ö16 kodlu öğretmen “Genellikle Güneş ve yıldızlarla ilgili sorular soruyorlar. Yıldızların kaybolduğunu düşünüyorlar ve ‘Gökyüzünden yıldızlar nasıl kayboluyor?’ şeklinde soru soruyorlar. Gece ve gündüz kavramını soruyorlar. ‘Bizim ülkemizde gece olduğunda Güneş başka ülkelere mi gidiyor?’ şeklinde soru soruyorlar” yanıtını vermiştir. Ö22 kodlu öğretmen “Güneş, Gezegenler, Yıldız, Uzay gemisi, Uzay kavramlarını merak ediyorlar. Örneğin; ‘Uzaya gidebilir miyiz?’, ‘Gezegen nedir, nerelerde bulunur?’ gibi sorular yöneltiliyorlar. Astronomi hakkında videolar izlettirdiğimiz için bu tarz sorular soruluyor” şeklinde cevap vermiştir. Ö46 ve Ö52 kodlu öğretmenler astronomi konu ve kavramları hakkında, öğrencilerinin kendilerine soru yöneltilmediklerini söylemiştir.

Öğretmenlere, sınıf ortamında öğrencilerinin astronomi konu ve kavramları ile ilgili soru sorduklarında ne hissettiklerini tespit etmek amacıyla Soru 2 yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.***Öğretmenlerin İkinci Soruya Vermiş Oldukları Cevaplar*

Soru 2: Öğrencilerinizin astronomi konu ve kavramları ile ilgili sorduğu soruları cevaplarken kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Detaylıca açıklayınız.	Öğretmen	f
Mutlu ve rahat hissediyorum	Ö3-Ö8, Ö11, Ö15, Ö18, Ö20, Ö22, Ö24, Ö27-Ö28, Ö31, Ö37, Ö43-Ö44, Ö46, Ö49	20
Yetersiz hissediyorum	Ö1, Ö16, Ö33-Ö35, Ö39-Ö42, Ö47-Ö48	11
Tedirgin ve mutsuz oluyorum, zorlanıyorum	Ö19, Ö21, Ö23, Ö29, Ö32, Ö40, Ö45	7
Şaşkın ve heyecanlı hissediyorum	Ö9-Ö11, Ö41, Ö43, Ö50	6
Yeterli hissediyorum	Ö2, Ö5-Ö6, Ö26, Ö36	5
Açıklama yok	Ö12-Ö14, Ö17, Ö25, Ö30, Ö38, Ö51-Ö52	9

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin, “Öğrencilerinizin astronomi konu ve kavramları ile ilgili sorduğu soruları cevaplarken kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Detaylıca açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Ö1 kodlu öğretmen “Kendimi yetersiz hissediyorum. Hatta çoğu zaman internetten, belirli kaynaklardan araştırmalar yapıyorum.” şeklinde yanıtlamıştır. Ö6 kodlu öğretmen “Kendimi rahat hissediyorum. Çocukların sorularına yeterli cevabı veriyorum. Meraklarını giderecek şekilde ve yaş grubunu da göz önünde bulundurarak çocukların sorularına cevap veriyorum” şeklinde ifade etmiştir. Ö10 kodlu öğretmen “Öncelikle çocuklar kadar olmasa da heyecanlı hissediyorum. Bu konuyu genellikle sınıfa, kısa bir belgesel izleterek getiriyorum. Çünkü dünyamızı ve nerde yaşadığımızı anlamak istiyorlar. Söylediğim ifadelerin nesnel bir objesi olmadığı için kanıtlamak güç ve ben de bu durumda dünya kürelerinden yararlanıyorum. Onların sorularını görsel objelerle tamamlamak, sorularına cevap vermek kadar önemli” şeklinde yanıt vermiştir. Ö19 kodlu öğretmen “Bazen tedirgin olabiliyorum çünkü soyut kavramlardan bahsediyoruz. Bu nedenle çocuğun anladığından emin olamayabiliyorsunuz ya da Dünyanın kendi etrafında döndüğünü anlattığımda bazen inanmıyormuş gibi bakabiliyorlar” yanıtını vermiştir. Diğer kategorisindeki öğretmenler öğrenciler soru sorduklarında nasıl hissettiklerini açıklamamıştır. Örneğin bu kategorideki Ö12 kodlu öğretmen “Onları bildiğim kadarıyla aydınlatmaya çalışıyorum. Eğer cevabını bilmediğim bir soruya araştırma yapıp onları cevaplamaya çalışıyorum. Bunun dışında bu tarz konulara meraklı olan çocukların aileleri ile görüşüp onlara dergi almaları gibi önerilerde bulunuyorum. İzlemeleri için bazı videolar öneriyorum” yanıtını vermiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilerine astronomi konu ve kavramı öğretiminde günlük hayattan verdikleri örnekleri tespit etmek amacıyla Soru 3 yöneltmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.***Öğretmenlerin Üçüncü Soruya Vermiş Oldukları Cevaplar*

Soru 3: Öğrencilerinize astronomi konu ve kavramlarını öğretirken günlük hayattan ne tür örnekler veriyorsunuz? Detaylıca açıklayınız.	Öğretmen	f
Meyvelerle ve nesnelere, benzetme ve eşleştirme yaptırıyorum	Ö1, Ö3-Ö5, Ö8, Ö11, Ö17-Ö18, Ö20, Ö28, Ö30-Ö31, Ö36, Ö38, Ö49-Ö50	16
Deneylerle somutlaştırıyorum, gözlem yaptırıyorum ve görsel destekler sunuyorum	Ö6-Ö7, Ö15-Ö16, Ö26, Ö28-Ö29, Ö33-Ö34, Ö39, Ö41, Ö43-Ö44, Ö51	14
Drama ile canlandırma yaptırıyorum	Ö14, Ö22, Ö25-Ö26, Ö47	5
Diğer	Ö2, Ö9-Ö10, Ö12-Ö13, Ö19, Ö21, Ö23-Ö24, Ö32, Ö35, Ö37, Ö40, Ö42, Ö44, Ö46, Ö48, Ö52	18

Tablo 3'te okul öncesi öğretmenlerinin "Öğrencilerinize astronomi konu ve kavramlarını öğretirken günlük hayattan ne tür örnekler veriyorsunuz? Detaylıca açıklayınız." sorusuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Ö4 kodlu öğretmen "Gezegenleri bazı meyvelere benzetiyoruz. Dünyayı bazen bir topa, güneşi bir el fenerine benzetiyoruz. Bunlarla deneyler yapıp günlük yaşamla özdeşleşmesini sağlıyoruz" yanıtını vermiştir. Ö28 kodlu öğretmen "Daha çok deneylerle onlara göstererek somutlaştırmaya çalışıyorum. Portakalı dünya, el fenerini güneş olarak çocuklara tanıtıyorum bu şekilde somutlaştırmış oluyorum. Ayrıca görsellerle daha iyi somutlaştırmak için medyayı kullanıyorum, gezegenleri bu şekilde somutlaştırmış oluyorum" yanıtını vermiştir. Ö25 kodlu öğretmen "Okul Öncesi Eğitim Programı sarmal bir yapıda. Bu yüzden herhangi bir konuda hemen bir fen etkinliği planlayabiliyorum, yaşayarak öğrenmeleri için gerçek yaşam fırsatları sunuyorum. Yaş grubumuz çok küçük olduğu için basite indirgeyerek ve kavram yanlışları yaratmadan anlatıyorum. Anında dönüt ve düzeltme yapıyorum. Örneğin hepimiz birer gezegen oluyoruz, onlarla birlikte şarkılar söyleyerek dans ediyoruz ve özelliklerimizi sayıyoruz" ifadesini vermiştir. Ö13 kodlu öğretmen diğer kategorisinde değerlendirilmiş olup, yalnızca açıklama yapmıştır: "Gece-gündüz, yıldızların akşam çıkması, dünyanın dönmesi ve dönerken güneşin bir tarafı aydınlatıp bir tarafı karanlıkta bırakması gibi örnekler vererek açıklıyorum".

Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki astronomi etkinliklerinin yeterliliği hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla Soru 4 yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.***Öğretmenlerin Dördüncü Soruya Vermiş Oldukları Cevaplar*

Soru 4: Okul Öncesi Eğitim Programı'nda astronomi etkinliklerini yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.	Öğretmen	f
Yetersiz buluyorum	Ö1-Ö2, Ö5-Ö6, Ö9-Ö10, Ö12-Ö13, Ö16-Ö19, Ö21-Ö22, Ö25, Ö28-Ö32, Ö34-Ö35, Ö37-Ö45, Ö48-Ö50	34
Yeterli buluyorum	Ö3-Ö4, Ö8, Ö11, Ö15, Ö23-Ö24, Ö26-	12



Ö27, Ö33, Ö36, Ö47

Diğer

Ö7, Ö14, Ö20, Ö46, Ö51-Ö52

6

Tablo 4’te okul öncesi öğretmenlerinin “Okul Öncesi Eğitim Programı’ndaki astronomi etkinliklerini yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Ö9 kodlu öğretmen “Hayır bulmuyorum. Çünkü öğrencilerin bu konuyu kavrayabilmesi için bu konunun daha fazla somutlaştırılması gerekiyor fakat programımızı bu konuda yetersiz buluyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Ö17 kodlu öğretmen “Hayır, yeterli bulmuyorum. Programdaki etkinlikler çocukların öğrenmesini karşılamıyor biz daha farklı etkinliklerle öğrenmelerini sağlamaya çalışıyoruz” şeklinde yanıt vermiştir. Ö8 kodlu öğretmen “Program esnek olduğu için her türlü etkinliği ekleyebiliriz. Bu biraz da öğretmene bağlı yine de yeterli buluyorum” şeklinde yanıt vermiştir. Ö51 kodlu öğretmen “Okul Öncesi Eğitim Programı’nda astronomi ile ilgili bir konu ve kavram yok. Biz yerleştiriyoruz eskisi gibi değil. Eskiden konu vardı o konuyu vermek durumundaydım. Şu an kazanım ve göstergeler var. O kazanım ve göstergeler içinde de astronomi ile ilgili herhangi bir konu yok” şeklinde yanıt vermiştir.

Öğretmenlerin astronomi konu ve kavramlarını öğretirken programdaki etkinlikler dışında ne tür etkinlikler gerçekleştirdiklerini tespit etmek amacıyla Soru 5 yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.***Öğretmenlerin Beşinci Soruya Vermiş Oldukları Cevaplar*

Soru 5: Öğrencilerinize astronomi konu ve kavramlarını öğretirken programdaki etkinlikler dışında ne tür etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz? Detaylıca açıklayınız.	Öğretmen	f
Drama, sanat, oyun, müzik etkinlikleri gerçekleştiriyoruz	Ö1-Ö4, Ö7-Ö10, Ö12-Ö13, Ö15-Ö20, Ö22-Ö24, Ö26, Ö28-Ö33, Ö35, Ö37-Ö40, Ö42-Ö45, Ö47, Ö49, Ö51	39
Deney, gözlem, proje ve görsel çalışmalar gerçekleştiriyoruz	Ö1-Ö4, Ö6, Ö13-Ö14, Ö16, Ö18-Ö19, Ö23-Ö24, Ö26-Ö28, Ö34-Ö35, Ö38, Ö41	19
Teknolojiye dayalı etkinlikler gerçekleştiriyoruz (video, ses efektleri ve hologram çalışmaları)	Ö2-Ö4, Ö6, Ö12-Ö13, Ö16-Ö17, Ö19-Ö20, Ö22, Ö24, Ö36, Ö42, Ö51	15
Türkçe etkinlikleri gerçekleştiriyoruz (Anlatım yöntemi, hikâye kitabı/kartları, bilmece, eşleştirme kartları, sohbet)	Ö5, Ö12, Ö16, Ö20, Ö30-Ö31, Ö34, Ö40-Ö42, Ö50	11
Materyale dayalı etkinlikler gerçekleştiriyoruz	Ö9, Ö25, Ö33, Ö36, Ö50	5
Program dışına çıkmıyorum	Ö11, Ö21, Ö46, Ö48, Ö52	5

Tablo 5’te okul öncesi öğretmenlerinin “Öğrencilerinize astronomi konu ve kavramlarını öğretirken programdaki etkinlikler dışında ne tür etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz? Detaylıca açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Ö3 kodlu öğretmen “Görsellerden panolardan, slaytlardan, videolardan, kostümlerden ve çeşitli materyallerden

faidalanıyorum. Aynı zamanda ailelerden uzay konulu projeler yapmaları da istenebilir” şeklinde yanıt vermiştir. Ö4 kodlu öğretmen “Astronomi konu ve kavramlarını öğretirken gece-gündüz oluşumu için deneyler yapıyoruz. Zaman kavramını somutlaştırarak anlatıyoruz. Bunun yanı sıra eğitici videolar izletiyoruz, dramalar yaptırıyoruz” şeklinde yanıt vermiştir. Ö12 kodlu öğretmen “Sınıfımıza gezegenlerin olduğu maketler getiriyoruz. Bazı köşelerden hiç kaldırmıyoruz. Drama oyunları oynuyoruz. Yaş grubuna uygun videolar izletiyorum. Hikâye kitapları okuyorum, hikayeleri daha da zenginleştirerek drama yapıyor ve eğleniyoruz ses efektlerini çok fazla kullanıyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Ö36 kodlu öğretmen “Bu kavramları öğretirken programdaki etkinlikler genelde teknolojiden faydalanılmadan yapılan etkinliklerdir. Günümüz yenilikçi bir devir olduğu için yenilikleri yakalayabilmek adına teknolojiden daha fazla yararlanıyorum. Hologram uygulamaları ve asetatlar ile yapılan diğer çalışmalar gibi bunları harmanlayarak kendi programımızı yeterli yapmaya çalışıyoruz” yanıtını vermiştir. Ö48 kodlu öğretmen “Programdaki etkinliklerin dışına çıkamıyorum. En fazla sınıfıma uzay konsepti ile belki o havayı verebilirim ama onun dışında simülasyon ya da herhangi bir gerçeklik gerektiren bir yer olmadığı için bir etkinlik yapamıyorum” şeklinde yanıt vermiştir.

Öğretmenlere fakültede aldıkları derslerin, astronomi konu ve kavramlarının öğretiminde kendilerine katkı sağlayıp sağlamadığını tespit etmek amacıyla Soru 6 yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*Öğretmenlerin Altıncı Soruya Vermiş Oldukları Cevaplar*

Soru 6: Fakültede aldığınız derslerin, astronomi konu ve kavramlarının öğretiminde size katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Detaylıca açıklayınız.	Öğretmen	f
Hayır, düşünmüyorum (İlgili dersi almamıştır)	Ö2-Ö4, Ö8, Ö13, Ö17-Ö18, Ö23-Ö24, Ö27-Ö32, Ö35, Ö41-Ö42, Ö45, Ö50	20
Hayır, düşünmüyorum (Teorik bilgilere önem verilmiş, uygulamaya önem verilmemiştir)	Ö14, Ö16, Ö19-Ö21, Ö35-Ö36, Ö43, Ö45	9
Hayır, düşünmüyorum (Yeterli eğitimi görmemiş/etkinlik yapılmamıştır)	Ö1, Ö33-Ö34, Ö37, Ö40, Ö47-Ö48	7
Hayır, düşünmüyorum (Herhangi bir açıklama yapılmamıştır)	Ö7, Ö11-Ö12, Ö38, Ö44, Ö49, Ö52	7
Evet, düşünüyorum (İlgili dersi almış ancak geliştirilebileceği düşünülüyor)	Ö10, Ö25-Ö26, Ö46, Ö51	5
Evet, düşünüyorum (Fen eğitimi dersinden katkı sağlamıştır)	Ö3, Ö5, Ö9, Ö39	4

Tablo 6’da okul öncesi öğretmenlerinin “Fakültede aldığınız derslerin, astronomi konu ve kavramlarının öğretiminde size katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Detaylıca açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Ö5 kodlu öğretmen “Katkı sağladığını düşünüyorum. Fakültede direkt astronomi konusu görmedim ama Fen Eğitimi dersini aldım. Fen eğitiminde birçok şey öğrendim” yanıtını vermiştir. Ö46 kodlu öğretmen “Fakültede aldığım bütün dersler bütün konuları öğretmemde bana fayda sağladı. Özellikle astronomi için özel bir durum yok” yanıtını vermiştir. Ö35 kodlu öğretmen “Fakültede zaten bu konuyla ilgili

eğitim almadığımı düşünüyorum. Fen eğitimi üzerinden aldık ama fen eğitiminde bu kavramlar daha somut öğretilmedi bizlere, eksiklik olduğunu düşünüyorum; yani fakültede aldığımız derslerde astronominin eksik olduğunu düşünüyorum. İlerleyen dönemlerde bu konu üzerine daha çok yoğunlaşacaklarını düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. Ö14 kodlu öğretmen “Fakültede aldığımız eğitimlerin genel olarak çocuklarla iletişim kurmakta faydası var ancak astronomi ile ilgili fazla bir şey görmedik” şeklinde yanıtlamıştır. Ö40 kodlu öğretmen “Fakültede aldığımız derslerin bu konuda yeteri kadar katkı sağladığını düşünmüyorum. Fen ve Doğa adlı bir ders görmüştük ancak astronomi konu ve kavramları üzerine yeterli bilgi almadık. Bu konu çerçevesinde daha kapsamlı eğitim almayı isterdim” şeklinde yanıtlamıştır. Ö7 kodlu öğretmen “Hiç katkı sağladığını düşünmüyorum. O konuyla ilgili hiçbir şey hatırlamıyorum. Açıkçası belki uzun zaman geçtiği için olabilir” yanıtını vermiştir.

### Tartışma

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen birinci mülakat sorusuna göre çocuklar astronomi konu ve kavramlarına dair çok çeşitli sorular sormaktadırlar. Gök cisimleri ile ilgili sorular en çok merak edilen konular arasında yer almaktadır. Bunun sebebi çocukların çevrelerine karşı duydukları merak ve yaptıkları gözlemler olabilir. Yine çocukların gece-gündüz ve mevsimler kavramlarını merak etmeleri de aynı sebebe dayanmaktadır. Yapılan araştırmalarda bu yaş grubu çocukların en çok merak ettikleri konuların başında astronomi ve onunla ilişkili kavramlar olduğu görülmektedir (Kalkan ve Türk, 2012; Türk, 2018). Bu merak onların soru sormalarına, yorum yapmalarına ve gözlem yapmalarına sebep olur (Güçhan-Özgül, 2021). Bu noktada okul öncesi öğretmenleri de onların yaş ve gelişim seviyelerine uygun cevaplar verirler. Nitekim Ültay, Ültay ve Çilingir de (2018) yapmış oldukları çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin anlatmayı en çok tercih ettikleri konuların başında gece-gündüz ve dünyamız gibi konuların geldiğini tespit etmişlerdir. Mülakatın ikinci sorusuna göre okul öncesi öğretmenleri bu sorulara cevap verirken çoğunlukla kendilerini mutlu ve rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum olumlu olarak yorumlanabilir. Kendilerini mutlu ve rahat hisseden öğretmenler çocukların soruları karşısında da sabırlı ve özverili davranabilirler. Bununla beraber kendini yetersiz, tedirgin ve mutsuz hisseden öğretmen sayısı da neredeyse öğretmenlerin yarısına yakındır. Bunun temel sebebi, kendilerinin de ifade ettikleri gibi, öğretmenlerin lisans eğitimlerinde almış oldukları fen eğitimi dersini yetersiz bulmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca öğretmenler bu ders süresinin yetersiz olduğunu ve astronomi konusunda çocukların seviyesine uygun pedagojik ve alan bilgisi ile ilgili bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir (Türk, 2018). Bu durumda yeterli içerik bilgisine sahip olamayan öğretmenlerin bu konulara sınıflarında yeterince zaman ayırmayacakları da bilinen bir gerçektir (Appleton, 1992; Cho, Kim ve Choi, 2003). Nitekim öğretmenler de bu düşünceyi destekleyecek şekilde konuşmuşlardır.

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen üçüncü mülakat sorusuna öğretmenler genellikle gök cisimlerini meyve gibi çocukların günlük yaşamdan aşına oldukları nesnelere benzeterek açıkladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun soyut olan bazı astronomi kavramlarının çocukların zihinlerinde somutlaşmasına yardımcı olabileceği söylenebilir. Bununla beraber dramanın, deneylerin, görsel desteklerin de kullanılması hem kavramların somutlaştırılmasında hem de konunun günlük yaşamla ilişkisinin kurulmasında etkili olabilir. Bilindiği üzere fen eğitiminin en önemli problemlerinden biri öğrenenlerin fen konularını günlük yaşamla bağdaştırmakta yaşadıkları sıkıntıdır (Ültay ve Çalık, 2016). Bu durumda çocukların konuyla ilgili

yaşadıkları deneyimler konunun sadece daha iyi öğrenilmesini sağlamakla kalmaz aynı zamanda kalıcı bir öğretim de mümkün kılınmış olur (Küçükahmet, 2000; Trundle, Atwood ve Christopher, 2002 ).

Araştırmanın dördüncü sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre öğretmenler okul öncesi öğretim programında yer alan astronomi etkinliklerini yetersiz bulmaktadırlar. Buna önlem olarak kendilerinin daha farklı etkinlikler kullandıklarını belirtmişlerdir. Programın esnek yapıda olması farklı etkinliklerin eklenmesine de olanak sağladığı için astronomi ile ilgili her türlü etkinliği ekleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Türk (2018) de yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin programı yetersiz bulduklarını ve astronomi konusunu somutlaştırarak yeterli materyallerin olmadığını dile getirmişlerdir. Materyal eksikliğinin fen eğitimini olumsuz etkilediğini rapor eden başka çalışmalar da mevcuttur (Ültay, Ültay ve Çilingir, 2018). Ancak materyal eksikliğinin yaşandığı veya hissedildiği durumlarda okul öncesi öğretmenleri artık malzemelerden kendi materyallerini kendilerinin tasarladıklarını da ifade etmişlerdir. Araştırmada yer alan beşinci sorunun cevabına göre öğretmenler zaman zaman kendi materyallerini tasarlamakta zaman zaman da drama, sanat, oyun, müzik içeren astronomi etkinlikleri düzenlemektedirler. Bununla beraber öğretmenlerin deney, gözlem ve proje çalışmalarını tercih etmeleri de öğrenmede birden fazla yöntem ve tekniği tercih ettiklerini göstermektedir. Öğrenmede birden fazla yöntem ve tekniğin tercih edilmesi öğrencilerin farklı zekâ alanlarına hitap ettiği için daha fazla öğrenciye ulaşabilmek ve öğrenmeyi daha etkili kılabilmeyi mümkün hale getirir (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006).

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen altıncı soruya göre okul öncesi öğretmenleri lisans eğitimlerinde almış oldukları eğitimin astronomi konusunun öğretimine katkı sağlamadığını düşünmektedirler. Buna gerekçe olarak bazı öğretmenler bu konuyla ilgili herhangi bir ders almadıklarını söylerken bazıları ise yalnızca teorik bilgiye önem verildiğini, uygulamaya önem verilmediğini öne sürmektedirler. Ayvaci, Devocioğlu ve Yiğit (2002) de yapmış oldukları çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerindeki yetersizliklerini lisans eğitimlerinde almış oldukları fen eğitimi dersinin yetersizliğine bağladıklarını söylemiştir. Türk (2018) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bunların aksine, Ekinci Vural ve Hamurcu (2008) birinci ve üçüncü sınıf okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmalarında, Ültay ve Ültay (2015) ikinci ve dördüncü sınıf okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmalarında sınıf seviyeleri arttıkça öğretmen adaylarının fen konularındaki bilgi düzeylerinin ve yetkinliklerinin fen eğitimi dersinin etkisiyle arttığını söylemektedirler. Bu durumda öğretmenlerin fen eğitimi dersini yetersiz görmeleri veya fen eğitimi dersinin yetersizliği sebebiyle astronomi konusundaki öğretimlerine katkı sağlamadığını söylemek gerçekçi sayılmaz. Öğretmenler lisans eğitimleri boyunca öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretildiği veya uygulamalarının yapıldığı, fen içerikli zorunlu ve seçmeli derslerin yer aldığı okul öncesi lisans öğretim programlarını okumuşlardır. Bu derslerin içinde "astronomi" başlığı altında bir konunun veya kavramın doğrudan verilmemiş olması bu derslerin bu konunun öğretimine katkı sağlamadığı anlamına gelmez. Bazı konu ve kavramlar doğrudan geçmese de öğrenilen bu dersler ve görülen/yapılan uygulama ve etkinlikler sayesinde bir öğretmen bunlardan çıkarım sağlayarak çocukların en çok merak ettikleri konu/kavramlardan biri olan astronominin nasıl öğretilceği hakkında bir görüşe sahip olabilir. Nitekim Ö5 ve Ö46 kodlu öğretmenler bu durumdan söz etmişlerdir. Bu sebeple lisans eğitiminde yer alan, öğretime katkı sağlayan doğrudan veya dolaylı bu dersler astronomi

konusunun öğretimine de mutlaka katkı sağlamaktadır. Ancak bu noktada öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara dayanarak ve bu öğretmenlerin Türkiye'nin farklı üniversitelerinden mezun olduklarını düşünerek, bu durum üniversitelerin farklı uygulamalarına atfedilebilir. Ancak bu noktada bile Yükseköğretim Kurumu'nun çizmiş olduğu çerçeve program dahilinde yine de bu derslerin katkı sağlamadığını düşünmek yersiz olacaktır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgular ve tartışmaya dayanarak araştırmanın sonucunda çocukların astronomi konuları arasında en çok gök cisimlerine ilgi duydukları söylenebilir. Bununla beraber okul öncesi öğretmenleri astronomi ile ilgili konu ve kavramların öğretiminde kendilerini mutlu ve rahat hissetmektedirler. Astronomi ile ilgili konu ve kavramların öğretiminde günlük hayattan nesnelere kullanarak deneyler veya başka yöntem ve teknikleri kullanarak konuyu hem somutlaştırmakta hem de çocukların aktif olmaları öğrenme deneyimleri sunmakta oldukları görülmektedir. Bunlara ek olarak, programdaki astronomi konu ve kavramlarına yönelik etkinlikleri yetersiz bulmakta ve bu eksikliği kendi ekledikleri etkinlikler ile kapatmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri lisans eğitimlerinde almış oldukları fen eğitimi dersinin astronomi konu ve kavramlarını öğretmeye etkisinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak okul öncesi eğitimi lisans programında astronomi konu ve kavramlarına daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Böylece örnek etkinlikler tasarlanması ve uygulanması öğretmen adaylarına ilerleyen yıllardaki meslek hayatlarında fayda sağlayabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için T.C. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu tarafından (Tarih: 09.03.2022 Sayı no:20/12) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul öncesinde fen eğitiminin amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 6(7), 1-6. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/10/Okul-%3F%3Fncesi-D%3F%3Fnemde-Fen-E%3F%3Fitiminin-Ama%3F%3Flar%3F%3F.pdf>
- Ampartzaki, M., & Kalogiannakis, M. (2016). Astronomy in early childhood education: A concept-based approach. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 169-179. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0706-5>
- Appleton, K. (1992). Discipline knowledge and confidence to teach science: Self-perceptions of primary teacher education students. *Research in Science Education*, 22(1), 11-19. <https://doi.org/10.1007/BF02356874>
- Aslan, Z. (2006). Astronomi neden okutulmalı? *2006 Tam Güneş Tutulması ve Astronominin Fen Bilimleri Eğitimindeki Yeri Sempozyumu*. Antalya.
- Ayvacı, H. Ş., Devocioğlu, Y., & Yiğit, N. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Ankara.
- Bretones, P. S., & Neto, J. M. (2011). An analysis of papers on astronomy education in proceedings of IAU meetings from 1988 to 2006. *Astronomy Education Review*, 10(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.3847/AER2010010>
- Cho, H., Kim, J., & Choi, D. H. (2003). Early childhood teachers' attitudes toward science teaching: A scale validation study. *Educational Research Quarterly*, 27(2), 33-42. <https://scholarworks.bwise.kr/cau/handle/2019.sw.cau/37052>
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Yayınevi.
- Dönmez Usta, N., & Ayas, A. (2017). Worksheets enriched with computer-assisted activities based on the constructivist learning theory: An example of half-life and radioactive decay. *Journal of Education and Practice*, 8(35), 75-89. <https://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/40420/41573>
- Dönmez Usta, N., & Ültay, N. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini uygulamadaki yeterliliklerinin belirlenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(9), 19-30.
- Ekinci Vural, D., & Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90960>
- Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336. <http://dx.doi.org/10.1007/s10956-005-7198-9>
- Güçhan-Özgül, S. (2021). Integration of inquiry and play: Young children's conceptual change in astronomy. *Journal of Inquiry Based Activities*, 11(1), 1-15. <https://www.atad.info.tr/ojs-3.2.1-3/index.php/atad/article/view/101/133>
- Hannust, T., & Kikas, E. (2007). Children's knowledge of astronomy and its change in the course of learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.11.001>
- İzgi Onbaşılı, Ü., & Kabadayı, G. S. (2019). Okul öncesi dönemde çocukların astronomi konusunda temel kavramlarla ilgili bilgilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 85-97. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/911049>

- Kalkan, H., & Türk, C. (2012). Bilim merkezleri ve planetaryumların eğitimdeki yeri ve önemi. *Uluslararası Katılımlı Türkiye Bilim Merkezleri Sempozyumu, 26-27 Mayıs 2012*. Bursa.
- Kallery, M. (2011). Astronomical concepts and events aware-ness for young children. *International Journal of Science Education*, 33(3), 341-369. <https://doi.org/10.1080/09500690903469082>
- Karamustafaoğlu, S., & Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77213>
- Küçükahmet, L. (2000). *Bir meslek olarak öğretmenlik. Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Meb Basımevi.
- Ogelman, H. G. (2012). Teaching preschool children about nature: A project to provide soil education for children in Turkey. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 77-185. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-012-0510-4>
- Saçkes, M., Smith, M. M., & Trundle, K. C. (2016). US and Turkish preschoolers' observational knowledge of astronomy. *International Journal of Science Education*, 38(1), 116-129. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2015.1132858>
- Shen, J. (2006). *Teaching strategies and conceptual change in a professional development program for science teachers of K-8* (Unpublished doctoral dissertation). Washington University, St. Louis.
- Timur, S., Yalçınkaya-Önder, E., Timur, B., & Özeş, B. (2020). Astronomy education for preschool children: Exploring the sky. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 383-389. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020459467>
- Trundle, C. K., Atwood, K. R., & Christopher, E. J. (2002). Preservice elementary teachers' conceptions of moon phases before and after instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 633-658. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.10039>
- Türk, C. (2018). Astronomi konularının öğretimi bağlamında okul öncesi öğretmenleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(3), 544-561. <https://doi.org/10.30831/akukeg.380398>
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Descriptive content analysis in social sciences. *IBAD Journal of Social Sciences*, 6(10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Ültay, N., & Calik, M. (2016). A comparison of different teaching designs of 'acids and bases' subject. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(1), 57-86. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1422a>
- Ültay, N., & Ültay, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının bazı fen kavramları hakkındaki kavramsal bilgilerinin kesitsel olarak incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1046-1051. [https://www.academia.edu/19998836/OKUL\\_%C3%96NCES%C4%B0\\_%C3%96%C4%9ERETMEN\\_ADAYLARININ\\_BAZI\\_FEN\\_KAVRAMLARI\\_HAKKINDAK%C4%B0\\_KAVRAMSAL\\_B%C4%B0LG%C4%B0LER%C4%B0N%C4%B0N\\_KES%C4%B0TSEL\\_OLARAK\\_%C4%B0NCELENMES%C4%B0](https://www.academia.edu/19998836/OKUL_%C3%96NCES%C4%B0_%C3%96%C4%9ERETMEN_ADAYLARININ_BAZI_FEN_KAVRAMLARI_HAKKINDAK%C4%B0_KAVRAMSAL_B%C4%B0LG%C4%B0LER%C4%B0N%C4%B0N_KES%C4%B0TSEL_OLARAK_%C4%B0NCELENMES%C4%B0)
- Ültay, N., Ültay, E., & Çilingir, S. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen konularındaki uygulamalarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı), 773-792. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/458135>

**İletişim/Correspondence**

Doç. Dr. Eser ÜLTAY  
eserultay@gmail.com

Doç. Dr. Neslihan ÜLTAY  
neslihanultay@gmail.com



# Benlik Saygısı ve Psikolojik Sağlamlık İlişkisinde Anlamlı Yaşamın Aracılık Rolü

**Caner DOĞRUSEVER, Siirt Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2213-4021**  
**Nuri TÜRK, Siirt Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7059-9528**  
**Hasan BATMAZ, Karabük Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5979-1586**

## Öz

*Bu araştırmanın amacı, benlik saygısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide anlamlı yaşamın aracı rolünün olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu farklı üniversitelerde eğitim gören 190 erkek (%45,6) ve 227 kadın (%54,4) olmak üzere 417 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği ve Anlamlı Yaşam Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi için korelasyon analizleri ve Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, benlik saygısı ile psikolojik sağlamlık ve anlamlı yaşam arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anlamlı yaşamın benlik saygısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide kısmi aracı rolü olduğu saptanmıştır. Anlamlı yaşam, benlik saygısının psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisinin düşmesinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Son olarak çalışmanın bulguları ile olası bazı açıklamalar, sınırlılıklar ve bazı öneriler tartışılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Anlamlı yaşam, benlik saygısı, psikolojik sağlamlık, yapısal eşitlik modellemesi



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 910-928  
DOI:10.17679/inuefd.1029866

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
29.11.2021

Kabul Tarihi  
22.08.2022

## Önerilen Atıf

Doğrusever, N., Türk, N. & Batmaz, H. (2022). The mediating role of meaningful life in the relationship between self-esteem and psychological resilience, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 910-928. DOI:10.17679/inuefd.1029866

Bu araştırma 7-10 Ekim 2021 tarihinde yapılan 22. Uluslararası Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Genişletilmiş Özet

### Giriş

Genç yetişkinlik dönemi üniversite öğrencilerinin yerine getirmesi gereken birçok görevi barındırmaktadır. Ergenlik döneminden çıkıp genç yetişkinlik dönemine girilmesiyle beraber üniversite öğrencisinin gelişim görevleri bir anda karmaşıklaşmakta ayrıca yeni bir ortamın ortaya çıkardığı kompleks bir durum oluşmaktadır. Üniversite öğrencisinden, yeni okul ortamı ve sosyal çevre, sınavlar, yeni sorumluluklar, işe girmek, eş seçmek, aile kurmak gibi sıralanabilecek bazı sorumlulukları üstlenmesi beklenmektedir. Ancak tüm bu süreçleri yerine getirmesi beklenen genç yetişkinlerin bazısı bu süreci problem yaşamadan geçirirken bazısı önemli diyebileceğimiz farklı sorunlar yaşamakta kendilerinden beklenen görevleri tam anlamıyla yerine getirememektedir. Bu durumda akla şu soru gelmektedir: Neden bazı öğrenciler üniversite yaşantısını daha sağlıklı bir şekilde geçirirken bazıları çeşitli problemler yaşamaktadır? Elbette ki bu sorunun birçok cevabı olabilir. Ancak bu araştırmada psikolojik sağlık, benlik saygısı ve anlamlı yaşam kavramları bağlamında bu soruya cevap verilmeye çalışılmıştır.

Bireyin çevreyle girmiş olduğu etkileşim, iletişim ya da karşılaşmış olduğu olaylar ve yaşamış olduğu istenmedik durumlara karşı psikolojik sağlamlığını koruyucu faktörlerin önemi çok büyüktür. Psikolojik sağlık düzeyi yüksek olan bireylerin karşılaşmış oldukları bazı olumsuz yaşam olayları ile başa çıkmada bir takım içsel ve dışsal kaynaklar kullandıkları bilinmektedir. Bu kaynaklar içsel ve dışsal koruyucu faktörler olarak tanımlanmaktadır (Karairmak, 2006; Pooley & Cohen, 2010). İçsel korucu faktörler yüksek benlik saygısı, akademik performans, güçlü problem çözme becerileri, pozitif mizaç, zeka; dışsal koruyucu faktörler ise aile ve okul çevresi gibi etmenlerden oluşmaktadır (Murray, 2003; Sarkar & Fletcher, 2014). O halde benlik saygısı, bireyin yaşayabileceği olumsuz yaşam olaylarına karşı koymasında güçlü bir içsel faktör olarak düşünülebilir. Nitekim benlik saygısı alanyazında psikolojik danışma ve psikoloji alanında en çok araştırılan değişkenlerden biridir. Benlik saygısı, kendini genel olarak değerli hissetmek (Rosenberg, 1965), kendinden hoşnut olma ve kendini değerli görme düzeyi (Adams, 1995), kişinin imgesel benliği ile ideal benliği arasındaki farkın değerlendirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır.

Psikolojik sağlamlığa ilişkin içsel koruyucu faktörlerden biri de anlamlı yaşamdır. Çok sayıda çalışma anlamlı yaşamın ruh sağlığı ve sağlıkla ilgili davranışlarda koruyucu bir rol üstlendiğini göstermektedir (Du, Li, Chi, Zhao, & Zhao, 2017). Anlamlı yaşam kavramı ilk olarak Victor Frankl tarafından ortaya atılmıştır. Frankl, İkinci Dünya Savaşında toplama kampında tüm olumsuzluklara rağmen bazı insanların göstermiş olduğu hayatta kalma becerilerine ilgi duyarak anlamlı yaşam kavramının keşfedilmesi konusunda öncü olmuştur (Frankl, 2018). Frankl'a (1985) göre, insanların hayattaki anlam arayışları farklılık göstermekte ve zorlu süreçlerde (hastalık, savaş vb.) yaşam anlamı ve amacı olanlar olmayanlara göre çok daha uzun süre hayatlarını sürdürebilmektedir. Ayrıca en kötü durumda bile yaşamda kalabilme becerisi gösterebildikleri ifade edilmektedir. Anlamlı yaşam, psikoloji ve psikiyatride çok önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalar bireyin yaşamındaki anlam arayışının psikolojik sağlığın neredeyse tüm yönleriyle ilişki olduğunu, anlamsızlığın ise psikolojik rahatsızlıklarla ilişkili olduğunu göstermektedir (De Klerk, Boshoff, & Van Wyk, 2009)

Bireyin psikolojik sağlamlık d¼zeyi zamanla değişebilir, çevrede ve bireyde var olan koruyucu fakt¼rler ile g¼çlenebilmektedir (Arslan, 2015). Dolayısıyla psikolojik danışma s¼recinde ya da üniversitelerde psikolojik danışma birimlerince niversite ğrencilerinin koruyucu fakt¼rler olarak kabul edilecek benlik saygısı ve anlamlı yaşamın arttırılmasına y¼nelik önleyici ve m¼dahale edici çalışmaların etkililiğinin arttırılmasında bu çalışma sonucunda elde edilecek sonuçların alan yazına önemli katkılar sunacağı d¼ř¼n¼lmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada niversite ğrencilerinin benlik saygısı ve anlamlı yaşam d¼zeylerinin psikolojik sağlamlık d¼zeyleri üzerindeki etkisine bakmak ayrıca benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide anlamlı yaşamın aracı rol¼n¼ incelemek bu araştırmanın temel hipotezlerini oluşturmuştur.

### **Y¼ntem**

Araştırmanın alışma grubu farklı üniversitelerde eğitim g¼ren 190 erkek (%45,6) ve 227 kadın (%54,4) olmak üzere 417 niversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme y¼ntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler Kısa Psikolojik Sağlamlık leği, İki Boyutlu Benlik Saygısı leği ve Anlamlı Yaşam leği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi için korelasyon analizleri, Yapısal Eşitlik Modellemesi ve Bootstrapping işlemi kullanılmıştır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın ilk bulguları incelendiğinde, benlik saygısı ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif y¼nl¼ anlamlı bir ilişki olduğu g¼r¼lmektedir. Yapılan araştırmaların benlik saygısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki pozitif ilişkiyi vurgulamaları (Dumont ve Provost, 1999; Fergusson ve Lynskey, 1996; G¼lođlu ve Karairmak, 2010; Karairmak, 2007; Karairmak ve Siviş etinkaya 2011; ner, 2019; Sameroff ve Seifer, 1990) açısından bu araştırmanın bulgularıyla paralellik g¼stermektedir. Bununla birlikte araştırmada benlik saygısı ile anlamlı yaşam arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Zhang ve arkadaşlarının y¼r¼tt¼đu çalışmada yaşamda anlam ile l¼m kaygısı ilişkisine benlik saygısı aracılık etmiştir. Yaşamda anlam arayışı ve yaşamda anlam varlığı benlik saygısını olumlu y¼nde etkilemektedir. (Zhang ve diğ., 2019). Araştırmanın bir diğer bulgusunda anlamlı yaşam ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan araştırmalar, anlamlı yaşamın psikolojik sağlamlık üzerinde olumlu y¼nde yordayıcı etkiye sahip olduğu g¼stermiřtir (Arslan, Yıldırım ve Wong, 2020; Batmaz, Doğrusever ve T¼rk, 2021).

Araştırmanın son bulgusu ise benlik saygısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide anlamlı yaşamın aracı role sahip olduğudur. Benlik saygısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki (Dumont ve Provost, 1999; Fergusson ve Lynskey, 1996; G¼lođlu ve Karairmak, 2010) anlamlı yaşam kavramı ile değerlendirilmiştir. Benzer bir araştırmada benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide duyguların kısmi aracı rol¼n¼n olduğu tespit edilmiştir (Karairmak ve Siviş-etinkaya, 2011). Bu bulgular araştırmanın sonucunda elde edilen sonuçlarla benzerlik g¼stermektedir. Farklı olarak bu araştırmada aracı değişken olarak anlamlı yaşam kavramı kullanılmıştır.

## ***The Mediating Role of Meaningful Life in the Relationship Between Self-Esteem and Psychological Resilience***

**Caner DOĞRUSEVER, Siirt Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2213-4021**

**Nuri TÜRK, Siirt Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7059-9528**

**Hasan BATMAZ, Karabük Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5979-1586**

### **Abstract**

*The purpose of this research was to examine whether meaningful life has a mediating role in the relationship between self-esteem and psychological resilience. The study group of the research consisted of 417 university students, 190 male (45.6%) and 227 female (54.4%) studying at different universities. The convenience sampling method was used in the research. In the study, data were collected using the Brief Psychological Resilience Scale, the Two-Dimensional Self-Esteem Scale, and the Meaningful Life Scale. Correlation analysis and Structural Equation Modeling were used for data analysis. According to the findings, positive and significant relationships were found between self-esteem, psychological resilience, and meaningful life. In addition, it was determined that there is a partial mediating role of meaningful life between self-esteem and psychological resilience. Meaningful life had a significant effect on decreasing the effect of self-esteem on psychological resilience. Finally, the implications of the study, some possible explanations, limitations, and some suggestions were discussed.*

**Keywords:** Meaningful Life, Self-Esteem, Psychological Resilience, Structural Equation Modelling



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 910-928  
DOI:10.17679/inuefd.1029866

Article Type  
Research Article

Received  
29.11.2021

Accepted  
22.08.2022

### **Suggested Citation**

Doğrusever, N., Türk, N. & Batmaz, H. (2022). The mediating role of meaningful life in the relationship between self-esteem and psychological resilience, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 910-928. DOI: 10.17679/inuefd.1029866

This research was presented as an oral presentation at the 22nd International Psychological Counseling and Guidance Congress held on 7-10 October 2021.

## Introduction

Young adulthood includes many tasks that university students must fulfill. With the exit from the adolescence period and entering the young adulthood period, the developmental tasks of the university students suddenly become more complex, and a complex situation arises from a new environment. University students are expected to take on responsibilities such as a new school environment and social environment, exams, new responsibilities, getting a job, choosing a spouse, and starting a family. However, while some of the young adults who are expected to fulfill all these processes go through this process without any problems, some experience different problems that we can call important and cannot fully fulfill the tasks expected from them. The main problems are that students who start university experience separation anxiety, low cognitive flexibility, and social anxiety levels (Çiftçi, 2019), and this situation causes depression (Yıldırım, 2019). It has been revealed that depression causes problems such as guilt and adaptation to the university environment, emotional adjustment, adjustment with the opposite sex, academic adjustment, and social adjustment (Eken, 2018). In addition to these basic adjustment problems (Usta et al., 2017), students' stress levels increase when they start university (Kreig, 2013), they face economic problems (Mercan & Yıldız, 2011), they experience loneliness (Gerdes & Mallinckrodt, 1994), and their suicidal thoughts get stronger (American College Health Association [ACHA], 2015). In this case, the following question comes to mind: Why do some students spend their university life in a healthier way while others experience various problems? Of course, there can be many answers to this question. However, in this study, it was tried to answer this question in the context of the concepts of psychological resilience, self-esteem, and meaningful life.

Psychological resilience, successful adaptation to difficulties in life (Zautra & Murray, 2010), has been defined as an effective coping and adaptation process in the face of loss, difficulty, or strain that an individual has experienced (Hartmann et al., 2022; Tugade & Fredrickson, 2004). Although many definitions of the concept of psychological resilience have been reached in the literature, staying strong in the face of negative experiences (Bryan et al., 2019; Fletcher & Sarkar, 2013; Karairmak, 2006) is expressed as the common point of all definitions. Psychological resilience is not a character trait that protects the individual from the negative effects of the environment (Gizir, 2007). It reflects the interaction between the individual and the environment, which some individuals have and some do not (Helmich et al., 2021). In the literature, three basic features, namely risk factors, protective factors, and adaptation that emerge at the end of the process, are emphasized in explaining psychological resilience (Murray, 2003). When we look at the mechanisms that protect people against psychological risk factors, it is seen that situations such as reducing the risk effect and the chain of negative events that the individual is exposed to, increasing self-esteem, and being open to innovations and opportunities are protective factors (Batmaz & Meral, 2022).

The factors that protect the psychological resilience of the individual against the communication she has established with her environment, the events she/he has encountered, and the undesirable situations she/he has experienced become even more important. It is known that individuals with high levels of psychological resilience use some internal and external resources to cope with some negative life events they have encountered. These resources are defined as internal and external protective factors (Karairmak, 2006; Pooley & Cohen, 2010). Internal protective factors are high self-esteem, academic

performance, strong problem-solving skills, positive temperament, intelligence; external protective factors consist of factors such as family and school environment (Murray, 2003; Sarkar & Fletcher, 2014). Therefore, self-esteem can be considered a strong internal factor in the individual's ability to resist negative life events. As a matter of fact, self-esteem is one of the most researched variables in the field of counseling and psychology literature. Self-esteem is defined as feeling valuable in general (Rosenberg, 1965), self-satisfaction and self-worth (Adams, 1995), and evaluating the difference between one's imaginary self and ideal self (Yalom, 2018; Yavuzer, 2016). However, Tafarodi and Swann (2001) discussed self-esteem in two dimensions: self-liking and self-competence. While self-liking is defined as the individual's self-worth and self-satisfaction, self-efficacy means that the individual sees himself as successful, skillful and competence in achieving his goals (Doğan, 2011).

Psychological resilience is affected by individuals' social, emotional, and cognitive personality traits (Arıcı, 2013). Considering the emotional dimension, it is stated that individuals with high levels of psychological resilience have high self-esteem (Arslan, 2015; Batmaz et al., 2021). In studies conducted with both adolescents and university students, self-esteem significantly predicts psychological resilience (Arslan, 2019; Camadan & Kirac, 2020). In a study, it was shown that self-esteem is the most important source of protection that young people can use against daily negative life events (Gao et al., 2019). In addition, hope and self-esteem were found to be two important variables in increasing psychological resilience in adolescents (Batmaz et al., 2021; Karatas & Cakar, 2011). The results of this research and the theoretical background show that self-esteem has a significant effect on psychological resilience.

Another internal protective factor for resilience is meaningful life. Numerous studies show that meaningful living plays a protective role in mental health and health-related behaviors (Du et al., 2017). The concept of meaningful life was first introduced by Victor Frankl. Frankl was a pioneer in the discovery of the concept of meaningful life by being interested in the survival skills that some people showed despite all the adversities in the concentration camp in the Second World War (Frankl, 2018). According to Frankl (1985), people's search for meaning in life differs, and in difficult processes (illness, war, etc.), those who have meaning and purpose in life can lead their lives for a much longer time than those who do not. It is also stated that they can show the ability to survive even in the worst situation. Meaningful life has a very important place in psychology and psychiatry. Studies show that the search for meaning in an individual's life is related to almost all aspects of psychological health, and meaninglessness is related to psychological disorders (De Klerk et al., 2009). As a matter of fact, in the studies carried out; it has been observed that the meaning of life has significant relationships with resilience (Sappington et al., 1990), hope (Feldman & Snyder, 2005), psychological well-being (Melton & Schulenberg, 2008), self-esteem and happiness (Sezer, 2012).

It is seen that there are studies in the literature to examine the relationships between psychological resilience and meaningful life. Looking at these studies; that there are positive and significant relationships between psychological resilience and meaningful life in individuals who have experienced a traumatic life event, both variables significantly predict low post-traumatic stress scores (Aiena et al., 2016); that meaningful life is an important predictor of psychological resilience in older individuals (Mohseni et al., 2019). In addition, in a study conducted to determine the protective factors for improving psychological resilience in

adolescents, it was observed that meaningful life significantly strengthens psychological resilience (Kim et al., 2005).

As mentioned above, meaningful life and self-esteem are seen as variables that have important effects on psychological resilience. The developmental tasks that an individual must fulfill in young adulthood become more complex with university life. This complexity causes the individual to enter into some questions about his self-perception. Self-esteem, which can be expressed as the balance that is tried to be established between self-perception and ideal self, is included in the model as a predictor variable. Besides, just as meaning in life predicts self-esteem (Zhang et al., 2019), in this study, on the contrary, self-esteem is expected to predict meaningful life. In addition, meaningful life is included in the hypothetical model as it can mediate between self-esteem and psychological resilience as a result of the theoretical and logical inferences mentioned above. Although there are studies in the literature on psychological resilience that have a mediating role in meaningful life (Eker et al., 2020), no research has been found in which meaningful life is used as a mediator variable between self-esteem and psychological resilience. For all these reasons, the mediation of meaningful life in the relationship between self-esteem and psychological resilience was tested in this study.

An individual's level of psychological resilience may change over time, and may be strengthened by the protective factors in the environment and the individual (Arslan, 2015). Therefore, it is thought that the results of this study will provide important contributions to the literature in increasing the effectiveness of preventive and intervention studies aimed at increasing the self-esteem and meaningful life of university students, which will be accepted as protective factors in the counseling process or universities. Therefore, in this study, examining the effects of university students' self-esteem and meaningful life levels on their levels of psychological resilience, and examining the mediating role of a meaningful life in the relationship between self-esteem and psychological resilience formed the main hypotheses of this research.

### **Method**

This research is a descriptive study with a relational screening model conducted to examine whether meaningful life has a mediating effect on the relationship between self-esteem and psychological resilience. "While descriptive studies describe a given situation as precisely and carefully as possible" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013, 22), "relational survey models are research models that aim to determine the existence and/or degree of co-variance between two or more variables" (Karasar, 2012, 81). Structural Equation Modeling (SEM) was used to determine the predictive relationships between variables.

#### **Participants**

The study group of the research consists of students attending different departments of Karabük University, Atatürk University, and Siirt University. Data were collected online in the 2020-2021 academic year. The convenience sampling method was used to determine the study group. The study was conducted with a total of 417, aged between 18 and 39 [ $M = 21.60$ ,  $sd = 2.48$ ] volunteer university students, 227 females (54.4%) and 190 males (45.6%). Ethics committee approval of the study was obtained at Siirt University's session number 36, dated 03.02.2021.

## Measures

In the study, data were collected using the Brief Psychological Resilience Scale, the Two-Dimensional Self-Esteem Scale, the Meaningful Life Scale, and the Personal Information Form. Detailed information on data collection tools is presented below.

### ***Brief Psychological Resilience Scale***

It was developed by Smith et al. (2008) to measure the psychological resilience of individuals. The scale, adapted to Turkish by Doğan (2015), is a 5-point Likert-type measurement tool consisting of 6 items. On the scale, the option "I strongly disagree" is scored as 1, and the option "I completely agree" is scored as 5. A high score from the scale indicates high psychological resilience. In Doğan's (2015) study, the Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .81. The findings showed that the scale is a valid and reliable measurement tool that can be used in Turkish culture. In this study, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as .77.

### ***Self-Liking/Self-Competence Scale***

Self-Liking/Self-Competence Scale (SLCS) is a 16-item self-report scale developed by Tafarodi and Swann (2001). The scale measures self-esteem in two dimensions called "self-liking" and "Self-competence". The Turkish adaptation of the SLCS was made by Doğan (2011). Accordingly, the internal consistency coefficients for the "self-liking" and "self-competence" sub-dimensions were found to be .83 and .74, respectively. The two-factor structure of the scale was examined by confirmatory factor analysis and the goodness-of-fit indices were found to be AGFI= 0.91, GFI= 0.94, CFI= 0.97, NFI= 0.95, and RMSEA= 0.49. In this study, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was .85 for the self-love sub-dimension; it was calculated as .77 for the self-efficacy sub-dimension.

### ***Meaningful Life Scale***

The scale was developed by Arslan (2020). Within the scope of the reliability study of the scale, latent construct reliability and internal consistency values were examined. Reliability analysis results calculated the internal consistency value of the scale as .83 for the first sample (item-total correlation= between .54 and .72) and .80 (item-total correlation= between .43 and .67) for the second sample. It was also observed that the scale had a strong latent construct reliability ( $H = .83$ ). When the DFA fit values of the scale were examined, it was seen that the CFI value was .99, the TLI value was .98, the SRMR and RMSEA values were .030 and .051 (RMSEA 90% CI= .00, .10). These results showed that the measurement model produced strong fit values. In this study, the Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated as .83 over the total score of the scale.

## Procedures

The data in the research were collected online using Google Forms. Informed consent was given in the first part of the data collection form, and the participants were asked to tick the box indicating that they voluntarily filled in the scales. In the process of filling out the research data, a separate statement was made regarding the right of withdrawal. In this way, data were collected from a total of 459 university students in the study. The data of 42 students who filled more than half of the scales incompletely or left blank were not included in the analysis. Analyses were made with a total of 417 data sets.

## Data Analysis

In this study, which aims to examine the mediating role of a meaningful life in the relationship between self-esteem and psychological resilience, correlation analysis was first



performed with the SPSS 25.0 program, and descriptive statistical values were calculated. Then, Structural Equation Modeling (SEM) was made using AMOS 24 Program. SEM is stated as a very powerful quantitative analysis method because it provides the opportunity to make decisions according to more than one parameter (Kline, 2011).

In the study, it was first examined whether the variables exhibited a normal distribution. As a general rule, by looking at the skewness and kurtosis coefficients of the data group whose normality is to be tested, their values between +1 and -1 are accepted as the measure of the normal distribution (Morgan et al., 2004, s.49). Since the skewness and kurtosis coefficients of all the variables used in the study were between +1 and -1 (Table 1), it was accepted that the distribution exhibited a normal distribution. In order to examine whether the research data are suitable for establishing a structural equation model, it was examined whether there was a multicollinearity problem between the variables. Multicollinearity is defined by Tabachnick and Fidell (2001) as a situation where there is a very high correlation (.90 and/or above) between the variables. When the correlation between the variables in Table 1 is examined, it is seen that there is no very high correlation between any pair of variables. Based on these findings, there was no multicollinearity problem between the variables. can be said.

In the study, two-stage SEM was used in line with the recommendations of Kline (2011). In the first stage, the measurement model was tested. After the verification of the measurement model, the hypothetical structural model was tested. In order to evaluate the results of SEM, the goodness of fit indices recommended by Hu and Bentler (1999) were discussed. In this context, CFI, GFI, NFI, SRMR and RMSEA values were calculated. As critical values, CFI, NFI and GFI values higher than 0.90 and SRMR and RMSEA values lower than 0.80 were considered (Hu & Bentler 1999; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996; Tabachnick & Fidell, 2001).

In studies where the measured structures and the number of items are high, the parcelling method was used as an analytical technique that facilitates the adaptation of the data to the model used in SEM analysis (Bandalos, 2002; Little et al., 2013). When plots are created carefully, they can be used as effective, reliable and valid indicators of latent variables (Little et al., 2013). In this study, item parcellation method was used since the scales of meaningful life and psychological resilience were unidimensional. Two-dimensional plots were created for meaningful life and two-dimensional plots for psychological resilience. Two parcels were created by parceling out two sub-dimensions of the self-esteem scale.

In addition to SEM, the bootstrapping process, which is becoming increasingly common today and provides additional evidence for the significance of mediation, was also used (Preacher & Hayes, 2008). With the bootstrapping process, the number of samples was increased to 10,000 and the bootstrap value and confidence intervals (G.A.) were created. The absence of zero between the confidence intervals reveals that the mediation tested is also significant (Hayes, 2013). The analyzes of this research were carried out using IBM SPSS® Amos 2400 and IBM SPSS® Statistics 25.00.

### **Findings**

In this section, firstly, the results of correlation analysis between plots and descriptive statistics were examined. Then, the results of the measurement model and the structural model are given. Finally, the results of the bootstrapping process are stated.

### Correlation and Descriptive Statistics

The correlation analysis between plots and descriptive statistics (mean and standard deviation) are given in Table 1. When Table 1 is examined, it is seen that there is a significant positive correlation between all plots ( $p < 0.01$ ).

**Table 1.** Correlation and descriptive statistics (N=417)

Değişken	1	2	3	4	5	6
1. Psychological resilience Par1	-					
2. Psychological resilience Par2	.61**	-				
3. Meaningful life Par1	.43**	.40**	-			
4. Meaningful life Par 2	.36**	.32**	.73**	-		
5. Self-Esteem Par1	.42**	.46**	.47**	.43**	-	
6. Self-Esteem Par2	.36**	.42**	.37**	.37**	.65**	-
Average	10.40	9.77	12.42	12.64	29.96	26.12
Standard deviation	2.43	2.56	2.56	2.47	5.68	4.50
Skewness	-.02	-.26	-.26	-.24	-.43	.29
Kurtosis	-.50	-.21	-.21	-.27	-.02	.51

Note: \*\* $p < .001$ ; Par Parcel

When the correlation results in Table 1 are examined, it is seen that all variables have significant relationships with each other. Psychological resilience shows positive significant relationships with the meaning of life ( $r=36$  to  $r=43$ ) and self-esteem ( $r=36$  to  $r=42$ ).

### Structural Equation Modeling

#### Measurement Model

The measurement model consists of 3 latent variables, namely psychological resilience, self-esteem, and meaningful life, and six observed variables, two each for self-esteem, psychological resilience, and meaningful life. The goodness of fit index values obtained as a result of the measurement model analysis were found as  $\chi^2$  11,043, df 6,  $\chi^2/df$  1.84, RMSEA 0.045, GFI 0.991, IFI 0.995, and CFI 0.995. Since the calculated  $\chi^2/df$  value was below 5, the model was found to be statistically significant. If we look at the IFI, CFI, and GFI values, the model fit is seen ( $IFI > 0.90$ ,  $CFI > 0.90$ ,  $GFI > 0.90$ ). Considering these values, it can be said that the measurement model is confirmed.

#### Structural Model

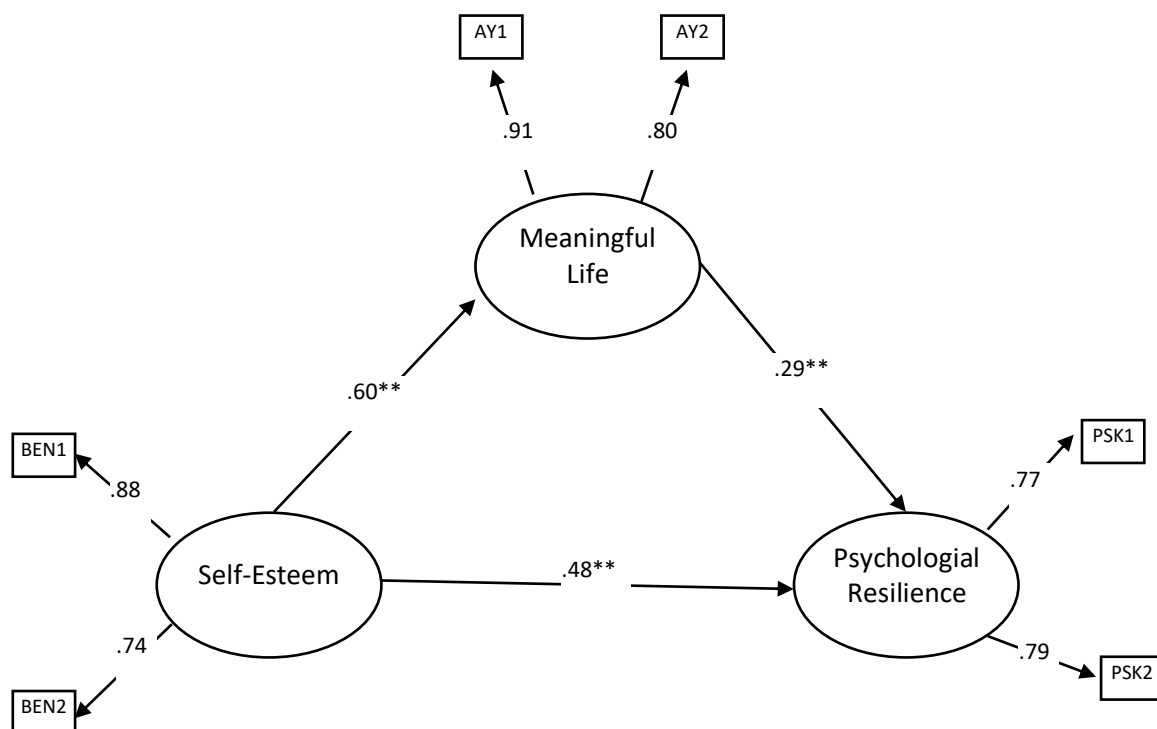
In the Structural Model, firstly, the model in which the meaningful life is the full tool between the self-esteem and psychological resilience of university students (Model 1) was tested. In the full mediator model, no direct path is established between self-esteem and psychological resilience. Predicting psychological resilience of self-esteem through meaningful life is discussed. When the goodness of fit indices of the model, in which the meaningful life is the full tool, are examined, it can be said that all values are at an acceptable level; CFI = .99; GFI = .99; TLI = .98; SRMR = .01; RMSEA = .044 G.A. [.00, .086].

In order to reveal the best model, it was examined in the model that meaningful life is a partial tool. In other words, a direct path from self number to psychological resilience has been added. As a result of the analysis, it is understood that the goodness of fit indices in the partial mediator model are at an acceptable level; CFI = .95; GFI = .96; TLI = .90; SRMR = .042; RMSEA = .044 G.A. [.00, .086]. All path coefficients were found to be significant in both models. However, this model was preferred because the goodness of fit indices of the model, in which meaningful life is a partial tool, are better. Path coefficients for this model are given in Table 2.

**Table 2.**  
Goodness of Fit Indices of Structural Models

	CFI	GFI	TLI	SRMR	RMSEA
Model 1**	.99	.99	.98	.01	.044
Model 2	.95	.96	.90	.042	.044

\*\* Preferred Model



**Figure 1.** Standardized path coefficients of the partial intermediary model. Note. BEN self-esteem plots; AY Meaningful life plots; PSK Psychological resilience plots

#### **Bootstrapping Process**

The coefficients for the direct and indirect paths resulting from the bootstrapping process and the confidence intervals for these coefficients are given in Table 3

**Table 3.**  
Bootstrapping results

Model pathways	Estimated	%95 CI	
		Lower	Upper
Direct effect			
self-esteem → psychological resilience	.48	0.30	0.63
self-esteem → meaningful life	.60	0.52	0.68
meaningful life → psychological resilience	.29	0.14	0.45
Indirect effect			
self-esteem → meaningful life → psychological resilience	0.18	0.089	0.27

When Table 3 is examined, it is understood that all direct path coefficients were statistically significant ( $p < 0.001$ ) after bootstrapping. Similarly, the indirect path coefficient also appears to be significant, (bootstrap coefficient = 0.18, 95% CI = 0.089, 0.27). Preacher and Hayes (2004, 2008) state that in order to decide that the indirect effect is significant, the lower and upper limits of the 95% confidence interval of the point estimation of the mediating variable should not contain zero. Considering all these results, it can be said that individuals' meaningful life levels play a partial mediating role between their self-esteem and psychological resilience.

### **Discussion, Conclusion & Suggestions**

The purpose of this research is to examine the mediating role of meaningful life in the relationship between self-esteem and psychological resilience. When the first findings of the study are examined, it is seen that there is a positive and significant relationship between self-esteem and psychological resilience. Rosenberg stated that individuals with self-esteem are satisfied with themselves, they are aware of their mistakes or deficiencies and they want to correct them (Rosenberg 1976). The concept of psychological resilience, on the other hand, is defined as the strength to resist events that may pose a risk in the psychosocial context (Batmaz et al., 2021). It can be expected that the basic characteristics of individuals who are aware of their deficiencies and mistakes include the ability to resist events that may pose a risk. Emphasizing the positive relationship between self-esteem and psychological resilience (Fergusson & Lynskey, 1996; Gao et al., 2019; Güloğlu & Karairmak, 2010; Karairmak, 2007; Karairmak & Siviş Çetinkaya, 2011; Öner, 2019; Sameroff & Seifer, 1990) parallels the findings of this study.

In the study, it was found that there is a significant relationship between self-esteem and meaningful life. In the study conducted by Zhang et al. (2019), the relationship between meaning in life and death anxiety was mediated by self-esteem. The search for meaning in life and the existence of meaning in life affect self-esteem positively. Again, in a study by Park and Peterson (2010), they concluded that individuals have high levels of intrinsic well-being if they have a meaningful life. Supporting these results, it was revealed that life goals partially mediated the relationship between self-esteem and social support and depression symptoms. It is thought that the self-esteem levels of individuals have an important effect on this search while searching for the meaning of life. It can be said that the search for meaning can occur as a result of a certain level of self-respect and self-acceptance.

In another finding of the study, a positive and significant relationship was found between meaningful life and psychological resilience. Studies have shown that meaningful life has a positive predictive effect on psychological resilience (Arslan et al., 2020; Batmaz et al., 2021). In addition to the determining effect of individuals' psychological resilience levels in the formation of a meaningful life, it is thought to be a feature that must be present for the search for meaning in life. In another finding, a significant relationship was found between self-esteem and psychological resilience. This result is supported by the results of the study of Özdemir and Adigüzel (2021).

There are many features that a person should have in his journey to search for the reason for existence. Perhaps one of the most important of these traits is self-esteem. The fact that self-esteem is related to using different coping resources makes it valuable in terms of

psychological well-being (Ye et al., 2012; Miller, 2000; Moksnes & Reidunsdatter, 2019). The fact that self-esteem affects psychological resilience and indirectly a meaningful life reveals its importance in the path of existential quest. The last finding of the study is that meaningful life has a mediating role in the relationship between self-esteem and psychological resilience. The relationship between self-esteem and psychological resilience (Fergusson & Lynskey, 1996; Gao et al., 2019; Güloğlu & Karairmak, 2010) was evaluated with the concept of meaningful life. In a similar study, it was determined that emotions have a partial mediating role in the relationship between self-esteem and psychological resilience (Karairmak & Siviş-Çetinkaya, 2011). These findings are similar to the results obtained as a result of the research. Differently, the concept of meaningful life was used as a mediating variable in this study.

It can be said that both the academic intensities of university-age individuals and their preparation to step into business life may have an impact on their psychological resilience, and that their psychological resilience levels have a determining function in coping with difficulties (Batmaz et al., 2021). It is expected that individuals with a good level of psychological resilience while passing this intense process will also have high levels of self-esteem (Camadan & Kirac, 2020). It is seen that the results of this research also support the current expectation. Along with the academic and work intensity of individuals, thoughts such as how a meaningful life should be may emerge. Their expectations and efforts for the future are activities in the search for ways of a meaningful life. In this study, it is seen that the effect of self-esteem on psychological resilience decreases with the inclusion of meaningful life in the model as a mediator variable. These results show that as the level of meaningful life of individuals increases, the level of psychological resilience is positively affected (Eker et al., 2019), that meaningful life is an important predictor of psychological resilience (Mohseni et al., 2019) and that meaningful life is a protective factor in mental health-related behaviors. It overlaps with studies showing that it plays a role (Du et al., 2017).

This research has some limitations. This research was conducted with university students continuing their undergraduate education. This situation suggests that it is necessary to evaluate it in terms of adults. Conducting this study with adults from different socioeconomic and educational levels suggests that it may be useful to consider the results in terms of adults. Another limitation is that the study was conducted with students who continue their education at several universities. It can be said that conducting the research with university students from different regions in terms of external validity will also be beneficial in terms of the validity of the results.

In this study, the self-esteem levels of university students in general were taken into account. This is another limitation of the study. Self-esteem levels of university students can be examined with different variables such as academic success, future expectations and life satisfaction. It can be said that these studies can enrich the literature in terms of their relationship with psychological resilience and meaningful life situations. According to the results of the research, it can be said that the planning of psychosocial and psychoeducational activities in order for university students to develop positive self-esteem and sufficient psychological resilience levels can make significant contributions to their academic, professional and personal development. Besides, considering the reinforcing aspect of the meaningful life obtained in this study, it can be said that it would be valuable for field experts who plan protective-preventive-developing-educational studies for university students to plan studies that will enable students to have a meaningful life

**Conflict of Interest Statement**

The authors declared no potential conflicts of interest regarding the research, authorship and/or publication of this article.

**Information on Financial Support**

The authors received no financial support for the research, authorship and/or publication of this article.

**Ethics Committee Decision**

Ethical permission was obtained from Siirt University Ethics Committee (03.02.2021 - 36) for this research.

## References

- Adams, E. T. (1995). The effects of cooperative learning on the achievement and self-esteem levels of students in the inclusive classroom (Doctoral dissertation, Wayne State University).
- Aiena, B. J., Buchanan, E. M., Smith, C. V., & Schulenberg, S. E. (2016). Meaning, resilience, and traumatic stress after the Deepwater Horizon oil spill: A study of Mississippi coastal residents seeking mental health services. *Journal of Clinical Psychology, 72*(12), 1264-1278. <https://doi.org/10.1002/jclp.22232>
- Akın, A. (2013). *Güncel psikolojik kavramlar-1. Pozitif psikoloji*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- American College Health Association. ACHA–National College Health Assessment. Hanover, MD: American College Health Association; 2015. Available at: <http://www.acha-ncha.org/overview.html>.
- Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: Bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(44), 73-82.
- Arslan, G. (2019). Mediating role of the self-esteem and resilience in the association between social exclusion and life satisfaction among adolescents. *Personality and Individual Differences, 151*, 109514. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109514>
- Arslan, G. (2020). Anlamli Yaşam ölçeğinin geliştirilmesi: Anlamli yaşama ilişkin kısa ve etkili bir ölçme aracı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (56)*, 227-242.
- Arslan, G., Yildirim, M., & Wong, pTP. (2020). Meaningful living, resilience, affective balance, and psychological health problems during COVID-19. *PsyArXiv. 10.31234/osf.io/wsr3e*
- Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling, 9*(1), 78-102. [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0901\\_5](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0901_5)
- Batmaz, H., Türk, N., & Doğrusever, C. (2021). The mediating role of hope and loneliness in the relationship between meaningful life and psychological resilience in the Covid-19 pandemic during. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(5), 1403-1420. <https://doi.org/10.18506/anemon.895199>
- Batmaz, H., & Meral, K. (2022). The mediating effect of religiousness in the relationship between psychological resilience and fear of Covid-19 in Turkey. *Journal of Religion and Health, 61*(2), 1684-1702. <https://doi.org/10.1007/s10943-022-01513-9>
- Bryan, C., O'Shea, D., & MacIntyre, T. (2019). Stressing the relevance of resilience: A systematic review of resilience across the domains of sport and work. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 12*(1), 70-111. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1381140>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camadan, F., & Kırac, S. N. Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının yordayıcısı olarak benlik saygısı ve çeşitli demografik değişkenlerin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, (2)*, 253-263. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.387>
- Çiftçi, M. C. (2019). *Üniversite öğrencilerinin, yetişkin ayrılma anksiyetesi ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Unpublished master's thesis]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

- De Klerk, J. J., Boshoff, A. B., & Van Wyk, R. (2009). Measuring meaning in life in South Africa: Validation of an instrument developed in the USA. *South African Journal of Psychology*, 39(3), 314-325. <https://doi.org/10.1177/008124630903900306>
- Doğan, T. (2011). İki boyutlu benlik saygısı: Kendini sevme ve Öz-yeterlik Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 126-137.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Du, H., Li, X., Chi, P., Zhao, J., & Zhao, G. (2017). Meaning in life, resilience, and psychological well-being among children affected by parental HIV. *AIDS care*, 29(11), 1410-1416. <https://doi.org/10.1080/09540121.2017.1307923>
- Eken, V. (2018). *Üniversite öğrencilerinin depresyon, kaygı, yalnızlık, suçluluk-utanç ve üniversite yaşamına uyum düzeyleri arasındaki ilişkiler* [Unpublished master's thesis]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Eker, H., Taş, İ., & Anlı, G. (2020). Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlık ile yaşamın anlamı ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1182-1199. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.786008>
- Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(3), 401-421. [10.1521/jscp.24.3.401.65616](https://doi.org/10.1521/jscp.24.3.401.65616)
- Fergusson, D. M. & Lynskey, M. T. (1996). Adolescent resiliency to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37 (3), 281-292. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01405.x>
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts and theory. *European Psychologist*, 18 (1), 12-23, <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Frankl, V. E. (1985). *Man's search for meaning*. Simon and Schuster.
- Frankl, V. E., Budak, S., & Ayar, S. (2018). *İnsanın anlam arayışı*. Okuyan Us.
- Gao, F., Yao, Y., Yao, C., Xiong, Y., Ma, H., & Liu, H. (2019). The mediating role of resilience and self-esteem between negative life events and positive social adjustment among left-behind adolescents in China: a cross-sectional study. *BMC psychiatry*, 19(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2219-z>
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281-288. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x>
- Gizir, C. A. (2007). "Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması". *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28): 113-128.
- Güloğlu, B., & Kararımak, Ö. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Psikolojik Sağlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 73-88.
- Hartmann, S., Backmann, J., Newman, A., Brykman, K. M., & Pidduck, R. J. (2022). Psychological resilience of entrepreneurs: A review and agenda for future research. *Journal of Small Business Management*, 1-39. <https://doi.org/10.1080/00472778.2021.2024216>
- Hayes, A. F. (2013). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach. New York: Guilford Press.



- Helmich, M. A., Olthof, M., Oldehinkel, A. J., Wichers, M., Bringmann, L. F., & Smit, A. C. (2021). Early warning signals and critical transitions in psychopathology: Challenges and recommendations. *Current Opinion in Psychology*, 41, 51-58. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.02.008>
- Karairmak, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Karairmak, Ö. (2006). Resilience, risk and protective factors. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(26).
- Karairmak, Ö., & Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(35), 30-43.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatas, Z., & Cakar, F. S. (2011). Self-esteem and hopelessness, and resiliency: An exploratory study of adolescents in Turkey. *International Education Studies*, 4(4), 84-91. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v4n4p84>
- Kim, T. H., Lee, S. M., Yu, K., Lee, S., & Puig, A. (2005). Hope and the meaning of life as influences on Korean adolescents' resilience: Implications for counselors. *Asia pacific education review*, 6(2), 143-152. <https://doi.org/10.1007/BF03026782>
- Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. In *The SAGE handbook of innovation in social research methods* (pp. 562-589). SAGE Publications Ltd . <https://dx.doi.org/10.4135/9781446268261.n31>
- Kreig, D. B. (2013). High expectations for higher education? Perceptions of college and experiences of stress prior to and through the college career. *College Student Journal*, 47(4), 635-643.
- Little, T. D., & Rhemtulla, M. (2013). Planned missing data designs for developmental researchers. *Child Development Perspectives*, 7(4), 199-204. <https://doi.org/10.1111/cdep.12043>
- Melton, A. M., & Schulenberg, S. E. (2008). On the measurement of meaning: Logotherapy's empirical contributions to humanistic psychology. *The Humanistic Psychologist*, 36(1), 31-44. [10.1080/08873260701828870](https://doi.org/10.1080/08873260701828870)
- Mercan, Ç. S., & Yıldız, S. A. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 135-154.
- Miller, H. M. (2000). Cross-cultural validity of a model of self-worth: Application to Finnish children. *Social Behavior and Personality*, 28(2), 105-118. <https://doi.org/10.2224/sbp.2000.28.2.105>
- Mohseni, M., Iranpour, A., Naghibzadeh-Tahami, A., Kazazi, L., & Borhaninejad, V. (2019). The relationship between meaning in life and resilience in older adults: a cross-sectional study. *Health Psychology Report*, 7(2), 133-138. <https://doi.org/10.5114/hpr.2019.85659>
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. & Barret, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. (Second Edition). London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Moksnes, U. K., & Reidunsdatter, R. J. (2019). Self-esteem and mental health in adolescents—level and stability during a school year. *Norsk Epidemiologi*, 28 (1-2), 56-97. <https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3052>
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience: A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(1), 16-26. <https://doi.org/10.1177/074193250302400102>
- Öner, Ç. (2019). Genç yetişkin egzersiz liderlerinin benlik saygıları ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3 (2), 121-136.
- Özdemir, N., & Adıgüzel, V. (2021). Sağlık çalışanlarında sosyal zekâ, benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 12(1), 18-28. [10.14744/phd.2020.96658](https://doi.org/10.14744/phd.2020.96658)
- Park, N., & Peterson, C. (2010). Does it matter where we live?: The urban psychology of character strengths. *American Psychologist*, 65(6), 535. <https://doi.org/10.1037/a0019621>
- Pişkin, M. (2003). *Özsaygı geliştirme eğitimi*. (ed. Y. Kuzgun) İlköğretimde Rehberlik. Ankara: Nobel Yayınları, sf. 95-123.
- Pooley, J. A., & Cohen, L. (2010). Resilience: A definition in context. *Australian Community Psychologist*, 22(1), 30-37.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717-731. <https://doi.org/10.3758/BF03206553>
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Acceptance and Commitment Therapy. Measures package*, 61(52), 18.
- Rosenberg, M. (1976). *Beyond self-esteem: Some neglected aspects of the self-concept*. Paper Presented at Annual Meeting of the American Sociological Association. New York.
- Sameroff, A. J., & Seifer, R. (1990). Early contributors to developmental risk. *Risk and protective factors in the development of psychopathology*, pp. 52-66.
- Sappington, A. A., Bryant, J., & Oden, C. (1990). An experimental investigation of Viktor Frankl's theory of meaningfulness in life. *International Forum for Logotherapy*, 13(2), 125–130
- Sarkar, M., & Fletcher, D. (2014). Psychological resilience in sport performers: a review of stressors and protective factors. *Journal of sports sciences*, 32(15), 1419-1434. <https://doi.org/10.1080/02640414.2014.901551>
- Sezer, S. (2012). A view to the subject of the meaning of life in terms of theoretical and psychometric studies. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 45(1), 209-228. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001242](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001242)
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15 (3), 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>

- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65 (2), 322–342. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6502\\_8](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6502_8)
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Usta, S., Sayın, Y. ve Güzelipek, Y. A. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin kente ve üniversiteye uyumu: Karaman ili örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 565-577.
- Yalom, I.D. (2018). *Varoluşçu psikoterapi*. (Z., Babayiğit, Çev.). (1. Baskı). Pegasus.
- Yavuzer, H. (2016). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. (19. Basım). Remzi Kitabevi.
- Ye, S., Yu, L., & Li, K. (2012). A cross-lagged model of self-esteem and life satisfaction: Gender differences among Chinese university students. *Personality and Individual Differences*, 52 (4), 546-551. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.11.018>
- Yıldırım, E. A. (2019). *Yetişkinlerde aylık anksiyetesi belirtileri ile depresyon belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Unpublished master's thesis]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Zautra, A., Hall, J. S., & Murray, K. (2010). *Resilience: A new definition of health for people and communities*. In J. R. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 3–30). New York, NY: Guilford Press.
- Zhang, J., Peng, J., Gao, P., Huang, H., Cao, Y., Zheng, L., & Miao, D. (2019). Relationship between meaning in life and death anxiety in the elderly: self-esteem as a mediator. *BMC Geriatrics*, 19(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12877-019-1316-7>
- Zhang, K., Fujita, Y., Chang, L., Qu, Y., Pu, Y., Wang, S., ... & Hashimoto, K. (2019). Abnormal composition of gut microbiota is associated with resilience versus susceptibility to inescapable electric stress. *Translational Psychiatry*, 9(1), 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41398-019-0571-x>

### İletişim/Correspondence

Dr. Öğrt. Üyesi Caner DOĞRUSEVER  
[caner.dsever@hotmail.com](mailto:caner.dsever@hotmail.com)

Arş. Gör. Nuri TÜRK  
[nuri.turk@siirt.edu.tr](mailto:nuri.turk@siirt.edu.tr)

Arş. Gör. Hasan BATMAZ  
[hasanbatmaz1992@gmail.com](mailto:hasanbatmaz1992@gmail.com)

# Teacher's Opinions On The Effects Of Multimedia Materials On Primary Reading and Writing Process

Yusuf ALTUNHAN, Malatya Directorate of National Education, ORCID ID: 0000-0003-1329-854X

Dilek KIRNIK, Malatya Directorate of National Education, ORCID ID: 0000-0002-7261-7259

Ramazan ÖZKUL, Malatya Directorate of National Education, ORCID ID 0000-0001-9757-6062

## Abstract

*In the time we live, both the pandemic process and technological developments have strengthened the place of digital tools in learning. These developments have increased the frequency of use of information tools and multimedia materials in learning processes. It is seen that many variables, such as primary school students' ages, low learning experiences, and readiness levels affect the literacy learning process as well as the use of multimedia. The aim of this research is to find out the views of teachers on the effects of multimedia materials used in simultaneous e-learning environments on the first reading and writing process. The case study method was used in the study based on qualitative research. The study group of the research is 12 classroom teachers who teach the first grade of primary school in the 2020-2021 academic year. In the study, in which the interview technique was used, a pool of open-ended questions suitable for the purpose of the research was created, and opinions were received from field experts regarding these questions. A semi-structured interview form with 14 questions, eight demographic and six open-ended, was created. The data obtained from the interviews were evaluated with content analysis. The findings about the purposes of using multimedia materials, selection/preparation criteria, the characteristics that multimedia materials should have and teacher behaviors related to the use of these materials were evaluated within the scope of the research.*

**Keywords:** e-learning, multimedia, primary reading and writing



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 929-950  
DOI:10.17679/inuefd.1080867

Article Type  
Research Article

Received  
01.03.2022

Accepted  
22.08.2022

## Suggested Citation

Altunhan, Y., Kirnik, D., & Özkul, R. (2022). Teacher's opinions on the effects of multimedia materials on primary reading and writing process. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 929-950. DOI: 10.17679/inuefd.1080867

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

It has been seen that technology has entered the education life more during the pandemic process and has a greater impact on learning approaches. This situation has increased the use of information tools and multimedia materials in the learning processes of individuals of all ages. This process includes different conditions for primary school first-year students who have just started academic learning. In our country where pre-school education is not compulsory, considering the existence of students who have just met school and encountered a teacher for the first time, the difficulty of this process increases even more. It requires more effort to make applications that will attract the attention of students who start primary literacy education, motivate them to learn, and increase their interest in the lesson. For this reason, teachers often have to use materials that will appeal to children's more than one sense organ and attract their attention in literacy teaching. This period should be planned very well since the primary reading and writing teaching and learning process will be efficient, and it will be effective in every area that students will learn throughout their life. Together with the negative conditions created by the pandemic, the challenging aspect of distance education and the learning characteristics of the first graders of primary school have affected the primary reading and writing process in digital learning. Along with many related factors, the efficiency of multimedia use is another topic discussed.

### **Purpose**

The aim of the research conducted in this context is to determine the views of teachers on the effects of multimedia materials used in simultaneous e-learning environments on the first reading and writing process. In the literacy process of classroom teachers who teach first grade in distance education; the types of multimedia they use, the purposes of using multimedia tools, the criteria for selecting/preparing multimedia materials, their views on the effects of multimedia materials (positive and open-ended effects), the characteristics of the multimedia materials they use, teacher behaviors that are effective in the use of multimedia materials, and multimedia It is aimed to determine the effect of materials on success in literacy teaching.

### **Method**

The case study method was used in the study based on qualitative research. The study group of the research is 12 classroom teachers who teach the first grade of primary school in the 2020-2021 academic year. The data obtained from the semi-structured interviews were evaluated with content analysis.

### **Findings**

It was determined that the teachers chose the multimedia materials they presented to the students to prepare the students for learning and to facilitate the learning process, and the use of multimedia materials had different positive and negative aspects both in terms of students and teachers. It was stated that it is important for multimedia materials to have different features in the themes of "content, teaching features of the tool and technique". It has been found out that teachers should plan well before, during, and after the lesson while using multimedia materials, and that multimedia materials are effective in the first reading and

writing teaching in simultaneous e-learning environments. Teachers reported that while multimedia materials significantly affected reading, listening and speaking skills in the simultaneous e-learning environment, they were not effective on writing skills.

#### **Discussion & Conclusion**

As a result of the study, it was observed that the classroom teachers participating in the research frequently used written and auditory items and two-dimensional visuals, used less moving visual elements, and used multimedia materials more to attract attention and give homework.

## Çoklu Ortam Materyallerinin İlkokuma ve Yazma Sürecine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

**Yusuf ALTUNHAN, Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü, ORCID ID: 0000-0003-1329-854X**

**Dilek KIRNIK, Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü, ORCID ID: 0000-0002-7261-7259**

**Ramazan ÖZKUL, Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü, ORCID ID: 0000-0001-9757-6062**

### Öz

Yaşadığımız zaman içinde hem salgın süreci hem teknolojik gelişmeler öğrenmede dijital araçların yerini daha da güçlendirilmiştir. Bu gelişmeler, öğrenme süreçlerinde bilişim araçlarının ve çoklu ortam materyallerinin kullanım sıklığını artırmıştır. İlkokul öğrencilerinin yaşları, öğrenme tecrübelerinin az olması, hazırbulunuşluk düzeyleri gibi birçok değişken okuma yazma öğrenme sürecini etkilediği gibi çoklu ortam kullanımının da etkilediği görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, eş zamanlı e-öğrenme ortamlarında kullanılan çoklu ortam materyallerinin ilkokuma ve yazma sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırmanın esas alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim öğretim yılında ilkokul 1. sınıf okutan 12 sınıf öğretmenidir. Görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmada, araştırma amacına uygun açık uçlu soruların yer aldığı soru havuzu oluşturulmuş ve bu sorularla ilgili alan uzmanlarından fikir alınmıştır. 8 demografik ve 6 açık uçlu olmak üzere 14 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiz ile değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin; çoklu ortam materyalleri kullanma amaçları, seçme/hazırlama ölçütleri, çoklu ortam materyallerinin taşınması gereken özellikler ve bu materyallerin kullanımına ilişkin öğretmen davranışları konusunda elde edilen bulgular araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler** :e-öğrenme, çoklu ortam, ilkokuma ve yazma



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 929-950  
DOI:10.17679/inuefd.1080867

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
01.03.2022

Kabul Tarihi  
22.08.2022

### Önerilen Atıf

Altunhan, Y., Kirnik, D. ve Özkul, R. (2022). Çoklu ortam materyallerinin ilkokuma ve yazma sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 929-950. DOI:10.17679/inuefd.1080867

## Çoklu Ortam Materyallerinin İlkokuma ve Yazma Sürecine Etkilerine

### İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teknolojik araçların baş döndüren hızda gelişip dönüştüğü dünyada okuma yazma becerisi, gelişmişliğin en önemli kriterlerinden biri olarak göze çarpmaktadır. Okuma yazma becerisi, toplumsal sürece başarılı olarak katılma, kişisel ve sosyal adaptasyonu sağlamada en önemli anahtar beceri haline gelmiştir.

Okuma yazma süreci bir taraftan harflerin, heceler, kelimelerin ve cümlelerin şekilsel ve anlamsal açıdan öğrenildiği bilişsel bir süreci bir taraftan da yeni arkadaşlıkların edinildiği, öğretmenle etkili iletişim kurulduğu sosyal bir süreci içermektedir (Langer & Applebee, 1986; Saygılı, 2011). Etkili bir ilkokuma yazma süreci için seslerin tanıtılması, ses ve harflerin eşleştirilmesi, kelimelerin ve cümlelerin oluşturulması, yazılı kelimelerin anlamlarının zihinsel süreçte kavratılması gerekmektedir. Bu öğretim sürecinde basılı araçlar kadar dijital araç ve gereçler de önemli bir yer tutmaktadır. Güneş ve Buluç'a (2017) göre henüz somut işlemler döneminde yer alan öğrencilere okuma yazma öğrenimi sürecinde zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunmak, öğrenme düzeylerini arttırmak için teknolojik araçları nerede, ne zaman ve nasıl uygulamak gerektiğini iyi planlanmak gerekmektedir. Teknolojik araçların uygun kullanıldığı öğrenme ortamları hem etkili öğrenme fırsatları sunmasıyla hem de öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemesiyle dikkat çekicidir. Akkoyunlu'ya (1998) göre toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına göre yetiştirilen öğrencilerin öğrenmeleri yaşam boyu devam eder. Yaşadığımız zamanın şartlarına göre yetiştirilmesi gereken öğrencilerin teknolojik araçlarla yeterince ve sağlıklı ilişkiler kurması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarında öğrenciler teknolojik gelişmeler hakkında bilgilendirilmeleri, öğretmenlerin teknolojiyi iyi kullanmaları ve öğrencilerine de iyi kullanmayı öğretmenleri gerekmektedir. Öğrenme süreçlerinde teknolojik araçların kullanılması hem zengin öğrenme ortamı oluşturmada hem de öğrencilerin etkili öğrenmelerinde önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap eden dijital içerikler öğrencilerin gelişiminde olumlu etkiye sahiptir.

Mayer'e (2009) göre çoklu ortam, görsel ve metinsel içeriklerle oluşturulan bir eğitim materyalinin farklı şekillerde sunulmasıdır. Çoklu ortam materyalleri öğrencileri öğrenmeye karşı motive etmekte ve öğrencilerin içeriği daha iyi kavramasını sağlamaktadır. Çoklu ortam materyalleri kullanılarak yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin başarısını artırdığı, daha kalıcı ve kolay öğrenmeler sağladığı yönünde birçok çalışmaya rastlanmıştır (Raupers, 2000; Shepherdson, 2001; Tsoua, Wang & Tzeng, 2004). Öğrenme ortamında ders içeriği ile ilgili ses, resim, fotoğraf, video, animasyon vb. gibi öğelerin kullanılması bilgileri daha anlaşılır hale getirmektedir. Böylece ele alınan içerik daha kolay ve eğlenceli olarak öğretilmektedir. Çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramının (Cognitive Theory of Multimedia Learning) varsayımları şunlardır (Mayer, 2009):

a) İki Kanal Varsayımı: Bilişsel ağırlıklı bir modeldir. İki kanallı varsayımda görsel ve işitsel kanallar yer alır. Kıyıcı'ya (2014) göre sesli girdiler, sözlü sunumlar işitsel/sözel kanalı, görsel girdiler ve resim sunumları görsel kanalı oluşturan etmenlerdir.

Mayer'in iki kanal varsayımı Pavio ve Baddeley'in kuramları farklı açılardan birbiri ile uyumludur (Mayer, 2001). Pavio planlanan bilgilerin öğrencilere sunulma biçiminin önemli olduğunu vurgularken Baddeley bilgilerin verilme durumu ve kanalının önemli olduğunu belirtmiştir. Kılıç'a (2006) göre Pavio metinlerin sözlü olarak ele alındığında anlaşılabilir



olduğunu belirtmekte, Baddeley ise yazılı metinlerin hem görsel kanallarla hem de sözel kanallar ifade edilmesi önemlidir.

b) Sınırlı Kapasite Varsayımı: Bu varsayımda kişiler birden fazla kanalı işlevsel kullanamazlar çünkü aynı anda her bir kanalın işlevsel olacağı bilgi miktarı kısıtlıdır. Bireyler sözel ya da görsel alandaki kanallarda zamana bakılmaksızın yapabileceği bilişsel işlem sınırlıdır. Chandler ve Sweller'ın bilişsel yük teorisinin ve Baddeley'nin çalışma belleği teorisinin merkezi varsayımı budur (Mayer & Moreno, 2003).

c) Aktif İşlem Varsayımı: Aktif işlem varsayımına göre, kişiler daha önceki öğrenme deneyimlerine bağlı olarak zihinlerinde çeşitli modeller oluşturarak bilişsel süreçte aktif olarak yer alırlar. Öğrenmenin doğası gereği birey öğrendiği bilgileri yeni bilgilerle karşılaştırıp, bilişsel süzgeçten geçirdikten sonra zihnindeki çelişkilerden kurtulabilir. Öğrenciler ihtiyaç hissettiklerinde var olan bilgiyi geri çağırarak ve farklı durumlarda kullanabilmektedir. Senemoğlu'na (2009) göre öğrenmede bireyin zihinsel süreçler açısından aktif olması önemlidir.

Mayer'e (2009) göre çoklu ortama dayalı öğretim materyallerinin tasarımında bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler: "Çoklu ortam ilkesi, birliktelik/yakınlık ilkesi, özlük/tutarlılık ilkesi, kanal ilkesi, aşırılık ilkesi, kişiselleştirme ilkesi, etkileşim ilkesi ve sinyal ilkesi"dir. Bu araştırmada özellikle ilkokuma yazma sürecinde eş-zamanlı e-öğrenme ortamlarında kullanılan materyallerin çoklu ortam öğrenimi ilkelerine göre sunulması durumunda öğrenme üzerine etkileri incelenmiştir. İlkokul öğrencilerinin ilkokuma ve yazma derslerindeki başarılarının dersin sunumunda kullanılan araç-gereçlerin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğu daha önce birçok araştırma referans alınarak belirtilmiştir [Yıldız vd. (2008), Calp (2009), Bozkurt (2011), Avcı (2009), Seferoğlu (2010), Sherman vd. (2004) vb.]. İncelenen çalışmaların birçoğunda etkin ve kalıcı bir öğrenmenin geleneksel yöntemlere göre birden fazla duyu organına hitap eden çoklu ortam materyalleri aracılığıyla sağlandığı gözlemlenmiştir.

Yıldız (2010) çalışmasında ilkokul 1. sınıf öğrencilerinde "çoklu ortam materyallerinin" okuma becerisinde geleneksel yöntemlere göre olumlu yönde anlamlı etkisinin olduğu tespit etmiştir. İlgili araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin yaşam boyu kullanacakları okuma yazma becerisini kazanırken daha anlamlı bir öğrenme süreci olması için daha somut ve etkili olan çoklu ortam kullanılarak gerçekleştirilmesinin gerekli olduğu ifade edilmiştir. Bu veriler ışığında çoklu ortamlar, öğrencilerin duyu organlarına hitap edebilecek görsel, sesli ve etkileşimli özellikleri taşıyorsa öğrencilerin bilişsel açıdan aktif olabilecekleri bir eğitim-öğretim ortamının oluşacağı sonucuna varılabilir. Bu araştırmada yüz yüze eğitim ortamlarında kullanılan çoklu ortam materyallerinin çevrim içi eş-zamanlı e-öğrenme ortamlarında kullanımının kalıcı öğrenme üzerinde etkili olup olmadığına dair öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır.

Tüm dünyayı etkisi altına alan korona virüs sebebiyle yüz yüze eğitimlere ara verilmiştir. Örgün eğitim kurumlarında kısmi olarak başlayan uzaktan eğitim programları yerini eş zamanlı çevrim içi eğitimlere bırakmıştır. Eş zamanlı öğrenme ortamları, mekânsal olarak farklı yerlerde olan bireylerin öğrenme amacıyla birbiriyle gerçek zamanlı olarak etkileşimde olmasını ifade etmektedir. Öğrenciler eş zamanlı video, ses ve metin gibi görsel ve sözel araçları kullanarak öğrenmek istedikleri noktalarda öğretmenlerle iletişime geçebilirler. Öğretmenler ise öğrencilerin soru ve sorunlarına cevap vererek öğrencilerle iletişim ve işbirliği kurabilirler (Kılıç, 2010).

Pandemi sebebiyle eğitimlerin tamamen çevrim içi ortamlara taşınmasıyla çoklu ortam materyallerinin öğrenme süreçlerinde etkin kullanımı yaygınlaşmıştır. İlkokuma yazma öğretiminde de öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlamak, kavramsal gelişim süreçlerini desteklemek için farklı öğrenme alanlarını geliştirecek çoklu eğitim ortamlarının oluşturulması gereklidir. Alanyazın incelendiğinde ilkokuma yazma öğretiminde genellikle bilgisayar destekli eğitim programlarının sınıf içi ortamlarda kullanımına yönelik araştırmalar mevcuttur. İlkokuma yazma öğretimi sürecinin tamamen çevrim içi yürütüldüğü bir çalışmanın bulgularına rastlanmamıştır.

Yapılan bu araştırmada eş zamanlı e-öğrenme ortamlarında kullanılan çoklu ortam materyallerinin ilkokuma ve yazma üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular elde etmek hedeflenmiştir. Bu bağlamda elde edilecek bulgular bundan sonraki çalışmalara ışık tutacağı gibi her bireyin hayatında yer alan okuma yazma öğrenme sürecinde verimliliğinin artırılması, ilkokul öğrencilerin yaşlarına uygun çoklu ortam materyallerinin verimli kullanılması ve sınıf öğretmenlerinin deneyim paylaşımı yaparak mesleki gelişimine katkı sağlaması konuları açısından da önemlidir. Araştırmanın amacı, eş zamanlı e-öğrenme ortamlarında kullanılan çoklu ortam materyallerinin ilkokuma ve yazma sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Alt amaçlar ise,

Uzaktan eğitimde görev yapan bir sınıf öğretmeni olarak okuma yazma sürecinde;

- Kullandıkları çoklu ortam türleri,
  - Çoklu ortam araçlarını kullanma amaçları,
  - Çoklu ortam materyallerini seçme/hazırlama ölçütleri,
  - Çoklu ortam materyallerinin etkilerine ilişkin görüşleri (olumlu ve gelişime açık etkileri),
  - Kullandıkları çoklu ortam materyallerinin özellikleri,
  - Çoklu ortam materyali kullanımında etkili olan öğretmen davranışları,
  - Çoklu ortam materyallerinin okuma yazma öğretiminde başarıya etkisini,
- tespit etmek hedeflenmiştir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Nitel araştırmanın esas alındığı çalışmada, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Merriam'a (2013) göre durum çalışması, belli bir konu alanında sistematik olarak toplanan verilerle sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin çevrim içi ve eş zamanlı e-öğrenme ortamlarında kullanılan çoklu ortam materyallerinin ilkokuma ve yazma sürecine etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüş ve düşüncelerinin ortaya konması için görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışma için etik kurul izni İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 06/01/2022 tarihli ve 2022/1-30 numaralı kararı ile alınmıştır.

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Malatya İline bağlı üç ilçedeki (Akçadağ, Battalgazi ve Yeşilyurt) devlet okullarında çalışan 1. sınıf öğretmenidir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**

#### Çalışma Grubu

	Cinsiyet	Çalışma Yılı	Teknoloji Kullanma Seviyesi	Teknoloji Kaygı Düzeyi	Yüz yüze okuma yazma öğretme deneyimi	Öğrenci Sayıları	Sosyal Medya öğrenme aracı olarak kullanma durumu	Dijital İçerik geliştirme eğitimi alma durumu
K1	E	6	8	Düşük	İlk Defa	24-21	Aktif	Hayır
K2	E	33	8	Düşük	Okuttum	27-23	Aktif	Hayır
K3	E	11	8	Düşük	Okuttum	14-4	Orta	Hayır
K4	K	16	5	Orta	Okuttum	11-10	Aktif	Hayır
K5	E	13	8	Orta	Okuttum	19-10	Aktif	Hayır
K6	K	28	5	Düşük	Okuttum	25-24	Aktif	Hayır
K7	K	26	5	Yüksek	Okuttum	44-28	Orta	Hayır
K8	E	33	8	Düşük	Okuttum	36-30	Aktif	Evet
K9	E	24	5	Düşük	Okuttum	33-27	Aktif	Hayır
K10	K	25	8	Düşük	Okuttum	38-34	Aktif	Evet
K11	K	18	7	Düşük	Okuttum	31-24	Aktif	Hayır
K12	K	19	9	Düşük	Okuttum	31-26	Aktif	Hayır

Tablo 1’de araştırmanın çalışma grubuna ilişkin veriler verilmiştir. Çalışmaya katılan Malatya ilinde görev yapan 6 kadın 6 erkek olmak üzere 12 sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmenleri en az 6 yıllık en fazla 33 yıllık mesleki tecrübeye sahip, teknoloji kullanma seviyesi (öğretmen değerlendirmelerine göre) en az 5 en fazla 9 düzeyindedir. Öğretmenlerinin 9’unun teknolojik araç kullanma kaygıları düşük iken 2’sinin orta, 1’inin yüksek olduğu görülmüş ve 11 öğretmenin daha önce yüz yüze okuma yazma sürecini yürüttüğü belirlenmiştir. Okuma yazma sürecine e-öğrenme ortamında katılan öğrencilerinin resmi kayıtlı olarak 11 ile 44 arasında değiştiği ancak kayıtlı öğrencilerin tamamının okuma yazma öğrenmeye katıl(a)madığı (ilk

değer resmi kayıtlı öğrenci sayısını, ikinci değer uzaktan eğitim sürecinde katılan öğrenci sayısını ifade etmektedir.), 2 öğretmenin “orta”, 10 öğretmenin “aktif” düzeyde sosyal medya ve anlık iletişim uygulamalarını öğrenme aracı olarak kullandıkları ve sadece 2 öğretmenin dijital araç geliştirmeye yönelik eğitimlere katıldığı belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Aracı Hazırlanması ve Uygulanması**

Araştırmacı alan taraması yaparak ve uzaktan eğitim sürecinde yakın çevresinde okuma yazma öğrenen öğrencileri gözlemleyerek, pandemi sürecinde 1. sınıf okutan öğretmenler ile görüşerek araştırma sorularını geliştirmiştir. Görüşme tekniğine uygun olan açık uçlu soru havuzu oluşturulmuş ve bu sorularla ilgili üç alan uzmanından fikir alınmıştır. Benzer olan ve araştırma amacının dışında kalan sorular çıkartılarak 8 demografik ve 6 açık uçlu olmak üzere 14 sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Çalışma grubu ile iletişim kurularak randevu alınmış ve online görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular online ortamda katılımcılarla paylaşılmış ve tespitlere yönelik tekrar görüşmeler yapılmış, eksik bilgiler tamamlanmıştır.

### **Veri Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Verileri belirlemek, tanımlamak, açıklamak ve elde edilen gerçekleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan içerik analizi dört aşamada yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013):

- Verilerin kodlanması: Araştırma kapsamında elde edilen veriler içeriklerine göre kodlanmış ve veriler sınıflandırılmıştır.
- Temaların bulunması: Kodlanmış benzer verilerin ortak özelliklerine göre temalar belirlenmiştir.
- Kodların ve temaların organize edilmesi: Elde edilen kodlar ve temalar ilişki durumlarına göre organize edilmiştir.
- Bulguların tanımlanması ve yorumlanması: Araştırma amacı kapsamında elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Yapılan araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak için kavramsal çerçeve açıklanmış, araştırmacının rolleri belirlenmiş, verilerin analizi sürecinde birden çok araştırmacı bağımsız çalışmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Ayrıca katılımcıların doğrudan görüşleri verilerek bulgular desteklenmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırma problemlerine ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiştir. Araştırma verilerine yönelik frekansı yüksek olan tema ve kodlar verilmiştir. Araştırma bulguları, araştırma soruları kapsamında incelenerek her soruya yönelik öğretmen görüşleri tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 2.**  
*Öğretmenlerin Kullandıkları Çoklu Ortam Türleri*

Çoklu ortam türleri	f	%
Yazılı öğeler (kitap sayfası, metinler)	12	27,91
İşitsel öğeler (müzikler, öğretmen sesleri, işitsel efektler)	12	27,91
İki boyutlu görseller	12	27,91
Hareketli görsel öğeler (çizgi film, animasyon, hareketli gif)	7	16,28
Toplam	43	100

Tablo 2' de sınıf öğretmenlerinin kullandıkları çoklu ortam türleri verilmiştir. Tablo verilerine göre 12 öğretmen yazılı öğeler, 12 öğretmen işitsel öğeler, 12 öğretmen iki boyutlu görseller, 7 öğretmen hareketli görsel öğeleri farklı sıklıkta kullanmışlardır. Üç boyutlu görsel öğeleri kullanan öğretmen bulunmamaktadır. Bu kapsamda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yazılı ve işitsel öğeler ile iki boyutlu görselleri sıklıkla kullandıkları, hareketli görsel öğeleri daha az kullandıkları söylenebilir. Bazı öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

K1: *“Öğrencilerimin gelişimine uygun olarak paylaşımlarda bulundum. Özellikle seslerin öğretimi ile ilgili çalışma sayfaları, görsel ile kelime eşleştirmeleri, seslerini çıkarılması noktasındaki sesli materyaller bunların başlıcalarıdır.”*

K4: *“Hem teknik bilgim hem de öğrencilerin kullandıkları aracın özellikleri üç boyutlu nesnelere göstermeme uygun değildi ancak resimler, ses dosyaları, harfin yazım yönlerini gösteren çalışmalarını sıklıkla onlara gönderdim ve bu konuda ailelerini bilgilendirdim.”*

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin ilköğretim ve yazma öğretimi sürecinde genellikle harf gösteriminde sesli ve görsel materyalleri kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenciler, görsellerin ve seslerin birlikte verildiği öğrenme ortamlarında, sadece kelimelerden oluşan öğrenme ortamlarına göre daha verimli öğrenmeler gerçekleştirirler (Mayer, 2001). Bu durum çoklu ortam ilkesinin öğrenme üzerinde etkisi ile açıklanabilir. Ayrıca harf öğretim sürecinde de öğretmenlerin birbiriyle anlamsal açıdan ilişkili olan görsel ve kelimeleri birbirlerine yakın ve eş zamanlı olarak kullandıkları saptanmıştır. Böylece uzamsal ve zamansal yakınlık ilkelerinin de etkin kullanıldığı tespit edilmiştir. Görsel (uzamsal) ve fonolojik hafızanın kullanımına yönelik materyal sunumu gerçekleştiğinden öğrencilerin öğrenim sürecinde modalite ilkesinin de hâkim olduğunu söylemek mümkündür.

**Tablo 3.***Öğretmenlerin Çoklu Ortam Araçlarını Kullanma Amacı*

Araçları kullanma amacı	f	%
Dikkat çekme	12	42,86
Ödev verme	12	42,86
İlişkilendirme	2	7,14
Tekrar ve pekiştirme	2	7,14
Toplam	28	100

Tablo 3'te öğretmenlerin çoklu ortam araçlarını kullanma amacı verilmiştir. Tablo verilerine göre öğretmenlerin 12'si dikkat çekmek amacıyla çoklu ortam materyallerini kullanırken 12'si ödev vermek, 2'si önceki öğrenmeleri yeni öğrenmelerle ilişkilendirmek ve 2'si tekrar ve pekiştirme yapmak için çoklu ortam materyallerini kullanmışlardır. Bu kapsamda araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri daha çok dikkat çekmek ve ödev vermek için çoklu ortam materyallerini kullandıkları söylenebilir. Bazı öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

K2: *“Çoklu ortam materyallerini genellikle dikkat çekmek için kullanırım. Öğrencilerin dikkatini derse çektikten sonra bir şeyleri öğretmek daha da kolaylaşmaktadır.”*

K11: *“Bazen biz her ne kadar farklı çalışmalarını öğrencilere sunsak da öğrenciler önceki öğrenmeleri ile sonraki öğrenmeleri arasında bağ kurmakta zorlanmaktadır. İşte tam da bu noktada çoklu ortam materyalleri ile sunulan içerikler birbiriyle iç içe geçtiğinde öğrenciler farkına varmadan bilgileri birbirine bağlamaktadırlar.”*

Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak çoklu ortam materyallerinin öğrencilerin anlamsal bağ kurmalarında, yeni öğrenmelerin eski öğrenmelerle ilişkilendirilmesine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

**Tablo 4.***Öğretmenlerin Çoklu Ortam Materyallerini Seçme/Hazırlama Ölçütleri*

Seçme/hazırlama ölçütleri	f	%
Dikkat çekici olmalıdır.	12	12,12
Sade olmalıdır.	9	9,09
Öğrenilenleri pekiştirmelidir.	9	9,09
Komik/eğlenceli olmalıdır.	9	9,09
Bilgiyi somutlaştırmalıdır.	8	8,08
Kolay erişilebilir olmalıdır.	8	8,08

Farklı duyu organlarını içermelidir.	7	7,07
İçerikte kısa cümleler yer almalıdır.	5	5,05
Öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmalıdır.	5	5,05
Dili anlaşılır (Türkçe) olmalıdır.	4	4,04
Olumsuz davranışlar ve tutumları içermemelidir.	4	4,04
Kolaydan zora doğru olmalıdır.	4	4,04
Etkili olup hafızada bilginin kalmasını kolaylaştırmalıdır.	4	4,04
Kahramanı tanıdık, şirin olmalıdır.	3	3,03
Kavramlar arası ilişkileri vurgulanmalıdır.	2	2,02
Bilimsel doğruluğu olmalıdır.	2	2,02
Konuya/kazanıma uygun olmalıdır.	2	2,02
Konu anlatımı ile müzik aynı anda olmamalıdır.	1	1,01
Cinsiyet ayrımı içeren uygulamalara yer vermemelidir.	1	1,01
<b>Toplam</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

Tablo 4'te öğretmenlerin çoklu ortam materyallerini seçme/hazırlama ölçütlerinin neler olduğu verilmiştir. Tablo verilerine göre 12 öğretmen seçilen çoklu ortam materyallerinin dikkat çekici olması gerektiğini belirtirken 9'u sade olmasını, 9'u öğrenilenleri pekiştirmesini, 9'u komik ve eğlenceli olmasını, 8'i bilgiyi somutlaştırmasını, 8'i kolay erişilebilir araçlar olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenler öğrencilere sundukları çoklu ortam materyallerini daha çok öğrencileri öğrenmeye hazırlamak ve öğrenme sürecini kolaylaştırmak için seçtiği söylenebilir. Öğretmenlerle yapılan ikinci görüşmelerde çoklu ortam materyallerinin seçiminde konu/kazanıma önem verdiklerini ancak ilk görüşmede "zaten konuya uygun olması gerektiği" düşünülerek diğer ilkeleri saydıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

*K3: "Materyalin en belirleyici özelliği öğrencilere uygun bir şekilde dikkat çekici olmalıdır. Öğrenilenleri farklı zaman aralıklarıyla pekiştirmeli ve aynı zamanda öğrencileri eğlendirmelidir."*

*K7: "Öğrencilerim, velilerim hatta ben bile materyallerin dilini anlamadığımızda o materyalden yeteri kadar faydalanamamaktayız. Dolayısıyla materyalin dili kesinlikle Türkçe olmalıdır, bilgiyi daha somut hale getirmeli, kolayca erişilebilir olmalı ve içinde uzun uzun cümlelere yer almamalıdır."*

*K12: "Ben bir materyali seçerken en dikkat ettiğim özelliklerden biri verdiği alt mesajlardır. Sadece kızların yer alacağı ya da sadece erkeklerin keyif alabileceği hiçbir etkinliğe yer vermem. Çalışma kağıdında yahut dinledikleri bir videoda cinsiyete göre şekillenen, değişen, rol biçen ayrımcılık içeren hiçbir içeriği çocuklara sunmam."*

**Tablo 5.***Çoklu Ortam Materyalleri Kullanımının Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Olumlu Etkileri)*

Tema	Kod	f	%
Dil Gelişimi	Öğrencilerin dil gelişimini olumlu etkiler.	11	12,79
	Öğrencilerin kendini ifade etmesine yardımcı olur.	3	3,49
Motivasyon	Öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırır.	10	11,63
	Öğretmenlerin öğretme motivasyonunu artırır.	10	11,63
Teknolojik okuryazarlık	Öğretmen ve öğrencilerin teknolojik okuryazarlık seviyesini artırır.	12	13,95
Öğrenme Süreci	Okuma yazma öğrenme/öğretme kaygısını azaltır.	11	12,79
	Okuma yazma sürecini kolaylaştırır.	12	13,95
	Öğrencilerin anlama ve algılama becerisini artırır.	10	11,63
	Öğrencilerin estetik algısını geliştirir.	2	2,33
	Öğrencilere duyuşsal ve bilişsel öğrenmeyi bir arada sunar.	2	2,33
	Bir konuya farklı bakış açıları sunar.	2	2,33
	Öğrencilerin görsel hafızasını geliştirir.	1	1,16
Toplam		86	100

Tablo 5'te çoklu ortam materyalleri kullanmanın olumlu etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir. Araştırma kapsamında "dil gelişimi, motivasyon, teknolojik okuryazarlık ve öğrenme süreci" temalarında farklı kodlara ulaşılmıştır. Dil gelişimi temasında 11 öğretmen öğrencilerin dil gelişimini olumlu etkilediğini ifade ederken 3 öğretmen öğrencilerin kendini ifade etmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Motivasyon temasında 10 öğretmen öğrencilerin öğrenme motivasyonunu arttırdığını ifade ederken 10 öğretmen öğretmenlerin öğretme motivasyonunu arttığını belirtmiştir. Teknolojik okuryazarlık temasında 12 öğretmen, öğretmen ve öğrencilerin teknolojik okuryazarlık seviyesini arttırdığını ifade etmiştir. Öğrenme süreci temasında 11 öğretmen okuma yazma öğrenme/öğretme kaygısını azalttığını 12 öğretmen okuma yazma sürecini kolaylaştırdığını, 2 öğretmen öğrencilerin estetik algısını geliştirdiğini, 2 öğretmen öğrencilere duyuşsal ve bilişsel öğrenmeyi bir arada sunduğunu, 2 öğretmen bir konuya farklı bakış açıları sunduğunu ve 1 öğretmen öğrencilerin görsel hafızalarını geliştirdiğini belirtmiştir. Çoklu ortam materyallerinin kullanımı hem öğrenci hem öğretmen boyutunda farklı olumlu yanları olduğu söylenebilir. Bazı öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

K8: "Derslerde kullandığımız materyaller öğrencilerin kendini ifade etmesine, öğrenme motivasyonu arttırmasına olumlu etkileri vardır. Bunun yanında öğrencilerin teknolojik araç kullanma seviyesi de artmıştır. Eskiden sesini açamayan, görüntüsünü açamayan, derslere katılmak da zorlanan öğrencilerin ilerleyen zaman dilimlerinde bunları ailesinden yardım almadan yaptıkları görülmüştür."

K10: "Uzaktan eğitim sürecinde çoklu ortam materyallerini kullanırken yaşadığımız teknik sorunlar, öğrencilerin yaşları, velilerin farklı özellikleri okuma yazma öğrenme konusunda öğrencilerin kaygısı ile birlikte velileri ve beni de kaygılandırmıştı. "Bu çocuklar nasıl okuma yazmayı öğrenecek?" diye uykularım kaçmıştı. Ancak süreçte velilerin desteği, materyallerinin etki düzeyi ile birlikte bizim yönlendirmelerimizle öğrencilerin ve biz yetişkinlerin okuma yazma kaygısı azalmıştır."



**Tablo 6.**

*Çoklu Ortam Materyalleri Kullanımının Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Gelişime Açık Alanlar)*

Tema	Kod	f	%
İletişim	Öğrencilerin sosyal gelişimi yetersiz kalmaktadır.	11	10,38
	Akran öğrenimi yetersiz kalmaktadır.	8	7,55
	Kişiler arası iletişim gelişmemektedir.	9	8,49
	Kendini ifade etme becerisi yeterli düzeyde gelişmemektedir.	5	4,72
	Öğrenciler arasındaki yarışma algılayışı ile öğrenci ve öğretmene veli baskıları oluşmaktadır.	3	2,83
Ölçme ve Değerlendirme	Dönüt ve düzeltme anlık/yeterli olmadığı için öğrenci gelişimi etkili olarak izlenememektedir.	11	10,38
	Öğretmenlerin etkili ölçme ve değerlendirme yapmasını engellemektedir.	9	8,49
	Öğrencilere yapılan pekiştirme/ödüllendirme öğrenciler tarafından yetersiz algılanmaktadır.	2	1,89
	Öğretmenlerin aşırı derecede ödev verme alışkanlığını artmaktadır.	2	1,89
Sınıf Yönetimi	Sınıf yaşamı etkili yönetilememektedir.	11	10,38
	Öğrenme iklimi gelişmemektedir.	3	2,83
	Öğretmenler öğretme öğrenme sürecinde pasifleşmektedir.	2	1,89
Fiziksel Gelişim	Öğrencilerin yazma becerisinin yeterince gelişmemektedir.	9	8,49
	Öğrencilerin defter kullanma alışkanlığını olumsuz etkilemektedir.	9	8,49
	Öğrencilerin psikomotor becerilerinin yeterince gelişmemektedir.	7	6,60
	Öğrencilerin fiziksel gelişimine uygun etkinliklere yeterince yer verilememektedir.	5	4,72
Toplam		106	100

Tablo 6'da çoklu ortam materyalleri kullanmanın gelişime açık etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir. Araştırma kapsamında "iletişim, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi ve fiziksel gelişim" temalarında farklı kodlara ulaşılmıştır. İletişim temasında 11 öğretmen öğrencilerin sosyal gelişimi yetersiz kaldığını, 8 öğretmen akran öğrenimi yetersiz kaldığını, 9 öğretmen kişilerarası iletişimin gelişmediğini, 5 öğretmen öğrencilerin kendini ifade etmede zorlandıklarını ve 5 öğretmen öğrencilerin veliler tarafından kıyaslayarak yarışma algılayışı ile baskı oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme temasında 11 öğretmen dönüt ve düzeltme anlık/yeterli olmadığı için öğrenci gelişimi etkili olarak izlenemediğini, 9 öğretmen etkili ölçme ve değerlendirme yapılamadığını, 2 öğretmen öğrencilere yapılan pekiştirme/ödüllendirme öğrenciler tarafından yetersiz algılandığını ve 2 öğretmen aşırı ödev verme alışkanlığını artmakta olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf yönetimi temasında 11 öğretmen sınıf yaşamının etkili yönetilemediğini, 3 öğretmen öğrenme ikliminin gelişmediğini ve 2 öğretmen öğretme öğrenme sürecinde pasif kaldıklarını ifade etmişlerdir. Fiziksel gelişim temasında 9 öğretmen öğrencilerin yazma becerisinin yeterince gelişmediğini, 9 öğretmen öğrencilerin defter kullanma alışkanlığının yeterince düzenli olmadığını, 7 öğretmen

öğrencilerin psikomotor becerilerinin yeterince gelişmediğini ve 5 öğretmen öğrencilerin fiziksel gelişimine uygun etkinliklere yeterince yer verilemediğini vurgulamıştır. Bu kapsamda çoklu ortam materyalleri kullanımının hem öğrenci hem öğretmen boyutunda gelişime açık/yetersiz olan yanları olduğu söylenebilir. Bazı öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

K5: *“Bu materyalleri kullanırken zorlandığım en önemli konu sınıf yönetimidir. Çünkü bu araçlar kullanıldığında sınıftaki gibi öğrencilerin davranışlarını kontrol edemiyorsunuz. Sanal uygulamalarda sürecin daha fazla interaktif olması, öğrencilerin sesleri açmaları kapatmaları, açılan materyalin anlaşılabilmesi ya da kontrolsüzce karalanması gibi birçok sorunla karşılaşılıyorsunuz. Bunun gibi birçok değişken nedeniyle özellikle sınıf yönetimi konusunda zorlandığımı itiraf etmeliyim.”*

K9: *“Bu araçlar öğrencilerin psikomotor becerilerini yeterince geliştiremedi. Konuşma ve okuma becerisinin gelişiminde çok başarılı olmamıza rağmen yazma becerisinde yeteri kadar başarılı olamadık. Öğrencilerin defter kullanma alışkanlıkları gelişmediği gibi harflerin büyük küçük kullanım ilişkisi, kelimelerin doğru sıralanması, noktalama işaretlerinin yerinde kullanılması gibi davranışlardan uzakta kaldılar. Okullar açıldığında yapacağımız en önemli çalışmalardan birinin yazma çalışmalarını olacağını düşünüyorum.”*

**Tablo 7.**

*Çoklu Ortam Materyallerinin Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Kod	f	%
İçerik özellikleri	Çok yoğun bilgi vermemeli	9	9,68
	Kolaydan zora doğru ilerlemeli	7	7,53
	Aracın dili anlaşılır olmalı	7	7,53
	Günlük hayattan öğeleri içermeli	5	5,38
	Tekrarlayan içerikler farklı türde olmalı	4	4,30
	Bir araçta bir hedef ele alınmalı	3	3,23
	Kazanıma uygun olmalı	2	2,15
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine uygun olmalı	2	2,15
	Öğrenme psikolojisine uygun olmalı (şiddet, argo ve korku öğeleri içermemeli)	2	2,15
	Geri dönüp alma konusunda etkili olmalı	1	1,08
Aracın öğretim özellikleri	Öğrencilerin merakını arttırmalı	12	12,90
	Sarmal şekilde öğrenilenler kısa tekrarlanmalı	10	10,75
	Öğrenilen içeriği pekiştirmeli	5	5,38
	Öğrenci ile etkileşim kurabilecek uygulamalar içermeli	4	4,30
	Önceki ve sonraki öğrenilenleri ilişkilendirmeli	2	2,15
Teknik özellikleri	Çok uzun süreli olmamalı	12	12,90
	Birçok araç tarafından (telefon tablet PC) açılacak dosya türünde olmalı	3	3,23
	Ekranda tam olarak görülmeli (özellikle telefon kullananlar için)	3	3,23
Toplam		93	100

Tablo 7’de çoklu ortam materyallerinin özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. İçerik temasında öğretmenlerin 9’u çok yoğun bilgi verilmemesini, 7’si kolaydan zora doğru ilerlemesini, 7’si aracın dilinin anlaşılır olmasını ve 5’i günlük hayattan öğeler içermesi gerektiğini belirtmiştir. Aracın öğretim özellikleri temasında öğretmenlerin 12’si dikkat çekici olması ve öğrencilerin merakını arttırmasını, 10’u sarmal şekilde öğrenilenler kısa tekrarlanmasını, 5’i öğrenilen içeriği pekiştirmesini ve 4’ü öğrenci ile etkileşim kurabilecek uygulamalar içermesini vurgulamışlardır. Teknik başlıklı temada 12 öğretmen araçların çok uzun süreli olmamasını, 3 öğretmen materyalin birçok araç tarafından (telefon tablet PC) açılacak dosya türünde olması gerektiğini ve 3 öğretmen materyalin ekranda tam olarak görülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda çoklu ortam materyallerinin “içerik, aracın öğretim özellikleri ve teknik” temalarında ifade edilen noktalarda özellikleri taşıması gerektiği söylenebilir. Bazı öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

*K6: “Öğrencilerin dikkat süreleri zaten az. Yanlarında veliler olsa bile karşısında öğretmenin olması ve yaşanan pandemi süreci öğrencilerin dikkatini toplamalarına engel oldu. Bu nedenle materyaller kesinlikle çok fazla bilgi içermemelidir. Bir araçta birden fazla amaç hedeflenmelidir. Bilgi bombardımanına tutan içeriklerde öğrenciler sıkılıyor ve izlemiyor.”*

Çoklu ortam materyallerinin olması gerekenden fazla kullanımının öğrenciler üzerinde bilişsel yük yarattığı, öğrencilerin öğrenme sürecinde bu durumdan olumsuz etkilendikleri tespit edilmiştir. Bilişsel yük, öğretim materyaliyle gerçekleştirilen öğrenme sürecinde, çalışma belleğinde çabanın miktarını gösterir (Clark, Nguyen & Sweller, 2006). Yapılan araştırmalarda bireylerin belli bir kapasitede işlem gücüne sahip olduğu, bilişsel içerikleri uygun miktarda ve yapıda öğretilmesi gerektiği, önemli olmayan bilgilerin bilişsel bir yük olduğu, aşırı bilişsel yükün kalıcı öğrenmeyi engelleyebileceği vurgulanmıştır (Kablan ve Erden, 2008; Kalyuga, 2009).

*K8: “Bazen gönderdiğim içeriklerden sonra öğrencilerin kullanamadıkları /erişemedikleri konusunda şikâyetler alıyordum. Daha sonra fark ettim ki öğrenciler telefondan girdikleri için telefonlarında yüklü olmayan programlardan dolayı bazı dosyalar açamıyor, öğrenciler yeteri kadar içerikten faydalanamıyordu. Bu nedenle gönderilen tüm içerikler farklı dosya türünde açılan çalışmalar olmalıdır.”*

#### **Tablo 8.**

*Çoklu Ortam Materyali Kullanımında Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gereken Noktalara İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Araçların kullanımında dikkat edilecek hususlar	f	%
Öğretmenlerin teknoloji kullanma becerisi geliştirmeli	12	23,53
Ders öncesinde öğretmen sunulacak içeriği incelemeli	11	21,57
Çocukların erişebileceği kullanabileceği araçlar tercih edilmeli	6	11,76
30 dakikalık sürede çok fazla aracı birden kullanmamalı	5	9,80
Birden çok duyuyu harekete geçirmeli	4	7,84
Uzun süre ve sıklıkta kullanılmalı	4	7,84
Dijital araçlarda öğrenci aktif olmalı	3	5,88

Bilişsel kadar duyuşsal ve psikomotor becerileri de ön plana çıkarmalı	2	3,92
Velilerin de kolaylıkla anlayabileceği erişebileceği uygulamalar olmalı	2	3,92
Kazanımı uygun olan doğru içerikler sunulmalı	2	3,92
<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de çoklu ortam materyali kullanımında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalara ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin 12’si kendilerinin teknoloji kullanma becerilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtirken 11’i ders öncesinde sunulacak içeriğin öğretmen tarafından incelemesini, 6’sı çocukların erişebileceği kullanabileceği araçların tercih edilmesini, 5’i 30 dakikalık sürede çok fazla aracı birden kullanılmamasını, 4’ü birden çok duyuyu harekete geçirilmesini ve 4’ü uzun süre ve sıklıkla kullanılmamasını belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerin çoklu ortam materyallerini kullanırken ders öncesi, sırası ve sonrası için farklı davranışları göz önünde bulundurması gerektiği söylenebilir. Bazı öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

K5: *“Öğretmenler en başta derse girmeden önce içerikleri izlemelidir. Öğrencilerin gelişimine uygun olmayan birçok bölümü çıkarabilirler.”*

K9: *“Öğrencilere bilgi öğretimi kadar duygu ve beceri de öğretilmelidir. Öğrencilerin bilişsel yönüne önem verildiği kadar psikomotor ve duyuşsal gelişimine de önem verilmelidir. İçeriklerinde bu yönlerin gelişimine özen gösteren materyaller kullanılmalıdır.”*

#### **Tablo 9**

*Çoklu Ortam Materyallerinin Okuma Yazma Öğretiminde Başarıya Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Öğretmen Görüşleri	f	%
Çoklu ortam materyalleri okuma yazma sürecinde çok etkilidir.	7	58,33
Çoklu ortam materyalleri okuma yazma sürecinde kısmen etkilidir.	5	41,67
Çoklu ortam materyalleri okuma yazma sürecinde etkili değildir.	0	0
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Tablo 9’da çoklu ortam materyallerinin okuma yazma öğretiminde başarıya etkisine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7’si çoklu ortam materyallerinin okuma yazma sürecinde çok etkili olduğunu ifade ederken 5’i kısmen etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çoklu ortam materyallerinin okuma yazma sürecinde etkili olmadığını söyleyen öğretmen bulunmamaktadır. Bazı öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

K4: *“Çoklu ortam materyalleri okuma yazma sürecinde elbette çok etkilidir. Eğer bu materyaller olmasaydı gerçekten bu süreçte ciddi anlamda zorlanırdık.”*

K12: *“Çoklu ortam materyalleri önemlidir ancak tek başına süreçte başarıyı sağlayan değişken değildir. Bu materyaller olmasaydı da oyunlarla, velilerin desteği ile evdeki etkinliklerle de okuma yazma öğretilirdi. Bu materyaller işimizi kolaylaştırdığını söyleyebilirim ama tek başına başarıyı elde etmede önemli bir faktör olduğunu söyleyemem.”*

Yapılan araştırmada çoklu ortam materyallerinin eş zamanlı e-öğrenme ortamlarında ilkokuma ve yazma ğretiminde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

### **Tartışma, Sonuç ve neriler**

Bu araştırmanın amacı, eş zamanlı e-öğrenme ortamlarında kullanılan çoklu ortam materyallerinin ilkokuma ve yazma sürecine etkilerine ilişkin ğretmen görüşlerini incelemektir. Türkiye’de alanyazın incelendiğinde bilgisayar destekli eğitimlerin incelendiği birçok çalışmanın (Bozkurt, 2011; Saygılı, 2011; Yıldız, 2010) yer almasına karşın eş zamanlı e-öğrenme ortamında ilkokuma yazma ğretimi sürecinde çoklu ortam kullanımına dair çalışmalara daha az yer verildiği görülmüştür. Bu aından yapılan bu araştırmanın nc niteliğinde bir araştırma olduğu ifade edilebilir. Araştırma sonuçlarının e-öğrenme ortamlarında ilkokuma yazma ğretiminde çoklu ortam materyallerinin etkililiğine ilişkin araştırma yapacaklara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak çoklu ortam materyallerinin eş-zamanlı e-öğrenme ortamlarında ilkokuma ve yazma öğretimini olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Öğretmen görüşlerini destekleyen Yıldız (2010) birinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında, çoklu ortam materyali ise geleneksel yöntemin uygulandığı iki farklı gruba okuma yazma becerisinin ğretileme sürecini takip etmiştir. Araştırma sonucunda çoklu ortam materyali ile okuma yazma öğrenen ğrencilerinin okuma ve yazma becerilerinin daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Burns, Roe ve Ross’a (1996) göre pek çok sınıfta, öğretmenlerin geleneksel anlatımına ek olarak sınıfta uyguladığı çoklu ortam materyallerinin öğrencilerin okuma becerilerinin daha verimli ve akıcı olmasına katkı sağlamaktadır.

Çoklu ortam materyali öğrencilerin birçok duyusuna yönelik içerikle sunduğu ve zengin bir öğrenme ortamı oluşturduğu için ilkokuma-yazma öğretiminin bütün aşamalarında hem öğrencinin başarisını olumlu yönde etkiler hem de daha eğlenceli ve verimli bir öğrenme fırsatı sunar. Araştırmanın alt problemlerine dair ğretmen görüşleri sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde;

- evrim içi e-öğrenme ortamlarında ilkokuma yazma ğretimi sürecinde çoklu ortam materyallerinin etkin kullanımının ğretmen ve velilerin kaygı düzeylerini azalttığı görülmüştür.
- Öğretmenler, oklu ortam materyallerinin eş zamanlı e-öğrenme ortamında okuma, dinleme, konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahipken yazma becerisi üzerinde etkili olmadığını bildirmişlerdir.
- Çoklu ortam materyallerinin okuma yazma sürecinde çok etkili olduğu ancak tek başına başarıya sebep olamayabileceği belirtilmiştir. Labbo (1999) yaptığı çalışmada, Amerika’da erken çocukluk eğitimi veren bir kurumda okuma yazma ğretiminde bilgisayar desteğinin etkisini gözlemiştir. Araştırma sonucunda bilgisayar desteğiyle okuma yazma öğrenme sürecinin metinleri anlama, metinler arasında anlamlı ilişkiler kurma açılarından olumlu sonuçlarının olduğu, çoklu ortam materyallerinin ve etkileşimli materyallerin öğrencilerin okuma yazma sürecinde kullanılmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç e-öğrenme ortamında yürütülen ilkokuma yazma ğretimi sürecinde de benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

- Öğretmenler seslerin öğretimi sürecinde kullanılan çoklu ortam materyallerinin kalıcı öğrenme üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu Reitsma ve Wesselling (1998), tarafından yapılan bir araştırmayı desteklemektedir. Çalışmada bir grup ilkokul çocuğu, hazırlanan bir yazılımla sesleri öğrenmişlerdir. Çalışma sonucunda, bu yazılımla öğrenim görmeyen diğer sınıf arkadaşlarına göre okuma yazma becerilerinin yükseldiği görülmüştür (Sherman vd.,2004).
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yazılı ve işitsel öğeler ile iki boyutlu görselleri sıklıkla kullandıkları, hareketli görsel öğeleri daha az kullandıkları görülmüştür.
- Sınıf öğretmenleri okuma yazma sürecinde daha çok dikkat çekmek ve ödev vermek için çoklu ortam materyallerini kullandıkları tespit edilmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin çoklu ortam materyallerini seçerken daha çok dikkat çekici ve sade, öğrenilenleri pekiştirmesine, komik ve eğlenceli olması yanında bilgiyi somutlaştırması ve kolay erişilebilir araçlar olmasına önem verdikleri görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu bulgu, Issing ve Klimsa (2002), çoklu ortam materyallerinin hazırlanış ve sunuş aşamalarında belirttikleri motive edici, amaca uygunluk, aktif öğrenmeye katkı sağlayan, dikkat çekici ilkeleri ile paralellik göstermektedir.
- Çoklu ortam materyalleri kullanımının öğrenci ve öğretmenler için “dil gelişimi, motivasyon, teknolojik okuryazarlık ve öğrenme süreci” temalarında farklı olumlu yanlarının olduğunu belirlenmiştir.
- Çoklu ortam materyalleri kullanımının hem öğrenci hem öğretmen boyutunda “iletişim, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi ve fiziksel gelişim” temalarında gelişime açık/yetersiz olan yanları olduğu görülmüştür.
- Çoklu ortam materyallerinin “içerik, aracın öğretim özellikleri ve teknik özellikleri” temalarında farklı açılardan öğrenci gelişimine uygun özellikler taşıması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilere sunulan materyallerin çok yoğun bilgiler içermesinin öğrencilerde bilişsel yük yaratacağı belirtilmiştir.
- Öğretmenlerin çoklu ortam materyallerini kullanırken ders öncesi, sırası ve sonrası için farklı davranışları göz önünde bulundurması gerektiği vurgulanmıştır.

Bu araştırma sonuçları kapsamında geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Öğretmen görüşleri alınarak yapılan bu araştırma öğrenciler ile deneysel, yarı deneysel araştırmalar yapılarak desteklenmelidir.
- Öğretmenler ile çoklu ortam materyali hazırlayanlar bir arada çalışılmalı, öğretmen ihtiyaçları ve öğrenci seviyelerine göre araçlar geliştirilmelidir.
- Dijital araçların geliştirilmesine yönelik öğretmen eğitimleri planlanmalıdır.
- Okuma yazma sürecinde velilerin yeri dikkate alındığında geliştirilen çoklu ortam materyallerinde velilerin de rollerine ilişkin bazı bölümler geliştirilebilir.
- Öğrenciler tarafından hazırlanan çoklu ortam materyallerinin sosyal paylaşım platformlarında yaygınlaştırılması için imkân verilmelidir. Böylece öğrenciler akran öğrenimi ile birbirinden öğrenme fırsatı yakalamış olacaklardır.

- Temel eğitim kurumlarında somut işlemler döneminde olan ilkokul öğrencilerinin soyut ya da karmaşık olan bilgileri fiziksel olarak tasarımları ve bu tasarımları hayata geçirmelerinde kullanılacak olan 3D araçları öğrencilerin analitik becerilerini, mekânsal farkındalıklarını ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu açıdan 3D araçları da okuma yazma sürecinde aktif bir şekilde kullanılmalıdır.
- Çoklu ortam materyalleri aracılığıyla sanatsal derslerin öğretimi için ders planlamaları yapılmalı ve bu platformlar yeterince kullanılmalıdır.
- Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çalışmalarını sergileyebileceği, gelişimini görebileceği çeşitli çoklu ortam materyalleri ve platformları geliştirilmelidir, oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenme özellikleri göz önüne alınarak komik ve eğlenceli olan içeriklerin de paylaşılması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin teknoloji bağımlısı olmamaları için çalışmalar yapılmalıdır.
- Eğitimde önemli bir yeri olan çoklu ortam materyallerini öğretmenlerin ve öğrencilerin de kullanmaya alışması nedeniyle ihtiyaç duyuldukça kullanımına devam edilmelidir ancak yüz yüze eğitimin yeri doldurulamadığı için bir an önce sınıflarda yüz yüze eğitime başlanmalıdır.
- E-öğrenme sürecinde öğrencilerle paylaşılacak çoklu ortam materyallerinin, erişim sağlanan teknolojik aygıtın uygunluğu, materyalin mobil cihazlarda erişilebilir olması ve öğrencilerin/velinin teknoloji okur-yazarlık düzeylerine dikkat edilerek belirlenmelidir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için etik kurul izni İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'nun 06.01.2022 tarihli ve 2022/1-30 numaralı kararı ile alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Akkoyunlu, B. (1998). Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler. (Ed. B. Özer), *Bilgisayar ve Eğitimde Kullanılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Avcı, U. (2009). Öğretim ortamları ve materyal tasarımı. (Ed. M. Sarıtaş), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bozkurt, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının ve ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Burns, P., Roe, B., & Ross, E. (1996). *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Calp, M. (2009). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning: Evidencebased guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer.
- Güneş, M., & Buluç, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki*. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Dergisi*, 10(1), 94-113.
- Issing, L. J., & Klimsa, P. (2002). *Information und lernen mit multimedia und internet*. Beltz Psychologische Verlags Union, Weinheim.
- Kablan, Z., & Erden, M. (2008). Bilişsel yük kuramına göre çoklu ortam öğretim materyallerinin tasarım ilkeleri. *Çağdaş Eğitim*, 33, 5-10.
- Kalyuga, S. (2009). *Cognitive load factors in instructional design for advanced learners*. NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Kılıç, E. (2006). *Çoklu ortamlara dayalı öğretimde paralel tasarım ve görev zorluğunun üniversite öğrencilerinin başarılarına ve bilişsel yüklenmelerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Y. (2010). *Eşzamanlı ve eşzamansız uzaktan eğitim ortamlarındaki çevrimiçi etkileşimlerin yapısal çözümlemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kıyıcı, M. (2014). Çoklu ortam tasarımı. (Ed. Ö. Ö. Dursun & H. F. Odabaşı), *Çoklu Ortam Uygulamalarında Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Labbo, L. D., & Reinking, D. (1999). Theory and Research into Practice: Negotiating the Multiple Realities of Technology in Literacy Research and Instruction. *Reading Research Quarterly*, 34, 478-492.
- Langer, J. A., & Applebee A. N. (1986). Reading and writing instruction: Toward a theory of teaching and learning. *Review of Research in Education*, 1, 171-194.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13(2), 125-139.
- Mayer, R. E. (2009). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Santa Barbara: University of California.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.



- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Raupers, P. M. (2000). Effects of accommodating learning- style preferences on long-term retention of technology training content. *National Forum Of Special Education Journal*, 9E.
- Reitsma, P., & Wesseling, R. (1998). Effect of computer-assisted training of blending skills in kindergartens. *Scientific Studies of Reading*, 2, 301-320.  
https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0204\_1
- Saygılı, G. (2011). Eğitimde teknoloji entegrasyonu. (Ed. S. Perkmn, & E. Tezci), *İlkokuma Yazma Eğitimine Teknoloji Entegrasyonu*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Shepherdson, E. (2001). *Teaching concepts utilizing active learning computer environments*. Doctoral dissertation. Department of Civil and Environmental Engineering, Massachusetts Institute of Technology.
- Sherman, D., Kleiman, G., & Peterson, K. (2004). *Technology and teaching children to read*. NY: Education Development Center Publications.
- Tsoua, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2004). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers ve Education*, 39(4), 415-428.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. (Ed. C. Yıldız), Ankara: Pegam Akademi.
- Yıldız, S. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerine etkililiği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 31-63.

**İletişim/Correspondence**

Yusuf ALTUNHAN, [yusufaltunhan@gmail.com](mailto:yusufaltunhan@gmail.com)

Dr. Dilek KIRNIK, [dlkkrnk@gmail.com](mailto:dlkkrnk@gmail.com)

Sorumlu Yazar, Dr. Ramazan ÖZKUL, [ramazan-sefidetrak@hotmail.com](mailto:ramazan-sefidetrak@hotmail.com)

# Salgın Sürecinde Kırsal Bölgelerde Uzaktan Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi

Okay DEMİR, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0001-8033-3355

## Öz

Salgın döneminde kırsal bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları uzaktan eğitim deneyimlerini ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile desenlenmiştir. Çalışmaya, 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde, Türkiye'nin doğusunda yer alan Malatya ilinin kırsal bölgelerinde görev yapan 8 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri, ZOOM programı aracılığıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, olumsuz deneyimlerinin daha baskın olmak üzere, olumlu deneyimlerinin de olduğu; olumsuz deneyimlerinin baskın olmasına rağmen, dezavantajlı olduklarını düşündükleri öğrencileri için ellerinden geleni yaparak motivasyonlarını kaybetmedikleri belirlenmiştir. Olumlu deneyimler; öğrencilerin teknoloji kullanım alışkanlığı edinmeleri, zengin içeriklere ulaşabilmeleri, çevrim içi ortamlarda kendilerini ifade edip kurallara uymayı öğrenmeleri, sanal ortamlarda araştırma becerisi kazanmaları ve bilginin sık tekrar edilebilir hale gelmesi olarak ifade edilmiştir. Olumsuz deneyimler ise "birey ve ailesi" ile "fiziki koşullar" kaynaklı sorunlar olmak üzere iki kategoride değerlendirilip sıralanmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya ilişkin çeşitli öneriler dile getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Salgın, uzaktan eğitim, kırsal bölge, sınıf öğretmenleri, Türkiye.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 951-972  
DOI:10.17679/inuefd.1040418

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
23.12.2021

Kabul Tarihi  
22.08.2022

## Önerilen Atıf

Demir, O. (2022). Investigation of teacher experiences on distance education activities in rural areas during the pandemic, *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 952-972. DOI: 10.17679/inuefd.1040418

## GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

### Giriş

Dünyayı etkisi altına alan Covid 19 küresel salgın sürecinde eğitim kurumlarının geçici bir süre kapatılmasının bir sonucu olarak öğrenme, medya ve teknolojinin COVID-19 salgını sırasında bilgi ve uygulamaya doğrudan katkı sağlayabileceği düşünülmüş ve çevrim içi ve dijital eğitim formatlarına geçiş ile uzaktan eğitim ve öğretim devreye sokulmuştur. Krizin üstesinden gelme ve çözüm yolları üzerinde birçok tartışmanın yapıldığı bu salgın siyasetinde uzaktan eğitim, siyasi otoriteler, eğitim şirketleri, hayır kurumları, öğretmenler, ebeveynler ve öğrenciler için yaygın bir endişe konusu haline gelmiş ve böylece eğitim teknolojileri acil bir durum hizmeti olarak konumlandırılmıştır (Williamson, Eynon & Potter, 2020). Bu noktada tüm dünyada çeşitli seviyelerdeki okullar, öğrencilerin eğitimlerinden geri kalmamaları için uzaktan eğitim sürecini başlatmışlar ve bu doğrultuda uzaktan eğitim deneyimi olan veya olmayan her eğitimci ve öğrenen, aniden uzaktan eğitim yöntemi ile ders vermek veya ders almak durumunda kalmıştır (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020). Esasında eğitimin sürdürülebilirliğinin (Corcoran & Wals, 2004; Huckle & Sterling, 1996; Pretorius, Lombard & Khotoo, 2016) ve hayat boyu öğrenmenin sağlanması (Jarvis, 2004; Knapper, 2009; Severino et al., 2011) gibi bir çok olumlu yönleri olan uzaktan eğitimin, “yayın kalitesinde bir eğitsel platformun kurulmasının masraflı olması, program üretiminin karmaşık olması, zaman alması ve pahalı olması, belirli bir teknoloji sahipliğini ve kullanmayı gerektirmesi, özel araç, imkan ve eleman gerektirmesi, ortalama öğrencileri hedef aldığından kitle iletişim yaklaşımını kullanması ve özel ihtiyacı olan öğrencilere adaptasyonunda zorluk yaşanması, etkileşim olmaksızın pasif olarak kullanıldığında, öğretimdeki etkililiği sınırlanabilmesi ve programların tamamlanmasından sonra tekrar düzenleme ve güncelleme sorunu yaşanması” şeklinde sınırlılıkları da bulunmaktadır (Özgür, 2013:85). Özellikle kırsal bölgeler başta olmak üzere çoğu yerde alt yapı, internete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizlikler tüm öğrencilerin uzaktan eğitim almasında güçlük yaratmıştır (Karip, 2020).

Salgın süreciyle birlikte Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, bu güçlükleri aşabilmek için uzaktan eğitim faaliyetlerine alternatifler oluşturmaya çalışmıştır. Örneğin devletin resmi televizyon kanalında (TRT) haftanın her günü belirli saatlerde, tüm eğitim kademelerine yönelik ders anlatımları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin telafi eğitiminde önemli bir yer edinen internet temelli Eğitim Bilişim Ağı (EBA) geliştirilerek tümüyle yenilenen yüzüyle bu süreçte de önemli bir rol üstlenerek ders ortamını evlere taşımış ve bu ağın çevrim içi araçlara entegrasyonu vasıtasıyla da uzaktan eğitim faaliyetleri devam etmiştir (Republic of Turkey Ministry of Education, 2020). COVID-19 ile uzaktan eğitim için yapılan çalışmalara “pandemik dönemlerde uzaktan eğitim” gibi farklı bir bakış açısının eklendiği söylenebilir. Nitekim pandemi sırasında dünyanın çeşitli yerlerinde yapılan uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik çalışma sayısının her geçen gün arttığı görülmektedir (Hebepci, Bertiz & Alan, 2020). Ancak alanyazında, salgın sürecinde kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyimlerini irdeleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ulusal düzeyde ilk kez uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmenlerin deneyimlerini ortaya koymak önemli görülmektedir.

### Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, COVID-19 salgını süresince, kırsal bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin özünü ortaya çıkarmaktır. Bu amaç

doğrultusunda “Kırsal bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, salgın sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin deneyimleri nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

### **Yöntem**

Kırsal bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin salgın döneminde yaşadıkları uzaktan eğitim deneyimlerinin özünü ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile desenlenmiştir. Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Malatya ilinin çeşitli kırsal bölgelerinde halen fiilen çalışan 8 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin 6’sı kadın, 2’si erkektir. Tüm öğretmenler eğitim fakültesi mezunudur ve öğretmenlerin bu zamana kadar olan çalışma yerleri hep kırsal bölgelerdir. Salgın nedeniyle yüz yüze görüşme imkânı bulunmadığından veriler, öğretmenlerin uygun oldukları gün ve saatler belirlenerek farklı zamanlarda, Zoom programı üzerinden yapılan çevrim içi görüşmelerle, 30 dakikalık 8 oturum yapılarak, toplanmıştır. Bu görüşmelerde araştırmacı, verilerin güvenliği için hem video kayıt hem de not alma tekniğini kullanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ise, fenomenolojik veri analiz tekniği kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmada kırsal bölgelerde uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmeye çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumsuz deneyimleri olsa da dezavantajlı bu bölgelerde yaşayan öğrencilerin birçok sorunun arasından eğitime ulaşmaya çalışması öğretmenler açısından ayrı bir motivasyon kaynağı olarak görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Olumlu deneyimler genel itibarıyla, öğrencilerin ilk defa tanıştıkları teknolojiyi kullanmayı ve araştırma yapmayı öğrenmesi olurken; tüm öğrencilere ulaşamaması, öğrencilere geri bildirim vermede yaşanan sorunlar, internet bağlantı sorunları, çocuklarda ekran bağımlılığına ilişkin ailelerin şikâyeti gibi olumsuz deneyimler bulunmaktadır.

### **Tartışma & Sonuç**

Salgın sürecinde kırsal bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin deneyimlerinin genel itibarıyla “olumsuz” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz deneyimlerin başında “birey ve aile kaynaklı” sebeplerin ön plana çıktığı ve bu deneyimlerin “maddi zorluklar, ilgisiz veliler, öğrenciye ulaşamama, bilginin çarpıtılması, devamsızlık, ekran bağımlılığı ve geri bildirimde zorluklar” şeklinde olduğu görülmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde kırsal bölgelerde yaşayan nüfusun eğitim de dâhil olmak üzere birçok imkân erişim noktasında sorunlar yaşadığı bilinmekte (Demiryürek, 2006) ve bu araştırmayla bu durum bir kez daha doğrulanmaktadır. Bu küresel salgın döneminde kırsal bölgelerde uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmeye çalışan öğretmen sorunlarını inceleyen araştırmalarla, bu araştırmanın sonuçlarının benzer olduğu söylenebilir. Örneğin, Sözmez, Yıldırım ve Çetinkaya (2020) salgın sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerini sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirdikleri çalışmalarında, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının uzaktan eğitime erişebilirlik ve bu eğitimin sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesini önemli ölçüde olumsuz yönde etkilediğini ve öğrencilerin genel itibarıyla televizyonlar aracılığıyla uzaktan eğitimi takip ettiklerini belirtmektedir.

Ailenin sosyoekonomik durumunun yanında eğitim faaliyetlerinde çocuğunu yanlış yönlendirebilmesi ve ilgisizliği de önemli bir sorun olarak görülmektedir. Çocuğun eğitim hayatında ailenin oynadığı rol tartışmasız çok hayattır (Blossfeld & Kiernan, 2019; Darling,

Cassidy & Powell, 2014). Güven Yıldırım, Köklükaya ve Selvi (2015) eğitimde ailenin rolünü inceledikleri çalışmalarında aile etkisinin “yanlış meslek seçimi, cinsiyete göre mesleğe yönelme, başarısızlık, psikolojik çöküntü, güven kaybı, kaygı ve kararsızlık” olmak üzere ciddi boyutlara ulaştığını belirlemişlerdir.

Araştırma kapsamında sınırlı da olsa, öğretmen deneyimlerinin olumlu yönleri de bulunmaktadır. Bu olumlu deneyimler öğretmenlerce, “öğrencilerin daha önce alışık olmadıkları teknolojiyle tanışmaları ve kullanma alışkanlığı kazanmaları, zengin eğitsel içeriklere ulaşabilme, öğrencilerin çevrim içi ortamlarda kendilerini ifade edebilmeleri ve kurallara uymayı öğrenmeleri, araştırma becerisi kazanmaları ve okulların kapalı olduğu bu süreçte bilginin tekrar edilebilme imkânının olması” şeklinde ifade edilmiştir. Salgınin olumlu yansımalarını belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Hatun, Dicle ve Demirci (2020) koronavirüs salgınının psikolojik yansımalarını inceledikleri araştırmalarında katılımcıların, bu süreçte aileyle daha fazla zaman geçirme, aileyi tanıma, ailenin değerini daha iyi anlama gibi sosyal ilişkilerinde olumlu değişimler kazandıklarını belirlemişlerdir.

Görüldüğü gibi kırsal bölgelerde uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmeye çalışan sınıf öğretmenlerinin olumlu deneyimlerinin yanında olumsuz deneyimleri de bulunmakta; ancak olumsuz deneyimlerin dikkat çekici derecede fazla olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında kırsal bölgelerde teknik donanım ve altyapı yaygınlaştırılmalı, özellikle dezavantajlı bu bölgelerde ailelere ücretsiz ve sınırsız internet ulaşımı temin edilmeli ve öğrencilere yine ücretsiz teknolojik donanım malzemeleri sağlanmalı şeklinde öneriler sunulmuştur.

## **Investigation of Teacher Experiences on Distance Education Activities in Rural Areas During the Pandemic**

**Okay DEMİR, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0001-8033-3355**

### **Abstract**

*This study investigates the distance learning experiences of teachers working in rural areas during the Covid-19 pandemic. The study employed a phenomenological qualitative research design. In the study, eight classroom teachers working in rural areas of Malatya province in eastern Turkey participated in the 2020-2021 academic year. Research data was collected through semi-structured interviews using ZOOM videoconferencing. The research results show that teachers pleaded for more positive experiences, even though negative experiences were more dominant. It further reveals that they did everything they could to boost the disadvantaged students' motivation. Positive experiences are classified under three sub-headings. First of all, students have borderless access to information on virtual platforms. Secondly, they learn to express themselves and follow the rules in online environments. Thirdly, they improve research skills and expose to repeating experiences. Negative experiences, however, are grouped under two categories, i.e., the problems caused by "individual and family" and "technical facilities". These findings suggest several courses of action for future studies.*

**Keywords:** Pandemic, Distance Education, Rural Areas, Classroom Teachers, Turkey.



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 951-972

DOI:10.17679/inuefd.1040418

Article Type  
Research Article

Received  
23.12.2021

Accepted  
22.08.2022

### **Suggested Citation**

Demir, O. (2022). Investigation of teacher experiences on distance education activities in rural areas during the pandemic, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 951-972. DOI:10.17679/inuefd.1040418

### **Investigation of Teacher Experiences on Distance Education Activities in Rural Areas During the Pandemic**

On 31 December 2019, the World Health Organization's (WHO) China office was informed of the unknown cases detected in Wuhan, Hubei Province, China. On 7 January 2020, Chinese authorities identified a new type of isolated coronavirus (WHO, 2020). The outbreak was first associated with exposures in one seafood market in Wuhan, but later it was exported from Wuhan City, and we witnessed the global spread of the deadly virus (Ministry of Health, 2020a). Meanwhile, several countries started to conduct research studies on COVID-19 disease and SARS-CoV-2 virus. On 11 March 2020, the World Health Organization (WHO) declared Covid-19 a global pandemic (Altın, 2020; Budak & Korkmaz, 2020; Uğraş Dikmen, et al., 2020). This new type of coronavirus, Covid-19, is a naturally mutated virus with a high rate of spread. The transmission of the virus can occur through a droplet and direct, indirect, or close contact with infected people. It spreads mainly among people who are in close contact, i.e., being within 1 meter of someone who is infected with the virus for longer than ten minutes or more (Aslan, 2020).

Turkey announced its first coronavirus case on March 11, 2020, as indicated in the Covid-19 patient table, which shows the current situation and case numbers (Ministry of Health, 2020b). As of 04 February 2021, the total number of tests performed in Turkey was 30,061,437; the total number of Covid-19 cases was 2.501.079, and the death toll was 26.354. While the daily test count was 2-3 thousand per day in mid-March when the first case was detected, this rate now has exceeded 150 thousand. Again, the recovery rate rises faster than the world average (Budak and Korkmaz, 2020; Ministry of Health, 2021).

Covid-19 is a type of disease that is not encountered before. Also, infections and deaths due to this disease continue to increase by record numbers. This, in turn, leads to intense feelings of anxiety and panic in some people. While, therefore, situating the existing literature, it should also demarcate such other parameters as sociocultural, ethical and moral, law, education, tourism, etc. (Altın, 2020). For example, the pandemic has forced school closures all around the world, heavily disrupting learning and teaching practices. During the pandemic, distance-learning solutions such as media and technology were implemented to fill the gap between schools and learners. Furthermore, the debates have already commenced on distance learning about whether to term these practices as a solution to overcome the crisis in the realm of education. These practices have also become the focus of the political authorities, charities, teachers, parents, students, and education technology industries (Williamson, Eynon & Potter, 2020). At this point, countries all over the world have recommended or made it mandatory to implement distance learning at all school levels in order to support learning. (Durak et al., 2020). However, as with all other teaching practices, distance learning also has pros and cons. First of all, it ensures the sustainability of education (Corcoran & Wals, 2004; Huckle & Sterling, 1996; Pretorius, Lombard & Khotoo, 2016) and encourages lifelong learning (Jarvis, 2004; Knapper, 2009; Severino et al., 2011). However, distance education also has some limitations. These include the complexity of organizing teaching; the time-consuming and expensive nature of distance education; the difficulty of ownership and use of a particular technology; the requirement of specialized equipments, facilities, and staffing; and finally, its limitation in teaching in terms of effectiveness (Özgür, 2013:85). In addition to these, in most places, especially in rural areas, deficiencies in infrastructure, access to the internet and technological

opportunities have caused difficulties for all students to receive distance education (Karip, 2020).

The literature review shows many studies investigating distance learning activities in rural areas. For example, Barker & Hall (1994) examined distance learning activities in 130 rural district schools in America. The study found that most of the country's smallest school districts participate in distance education at their own expense. There are serious costs involved in massing distance education and increasing efficiency. Purnell, Cuskelly & Danaher (1996), in their study comparing the problems and experiences of students receiving distance education in cities and rural areas, found that most students were resistant to new educational technologies. The study further revealed that students living in rural areas especially complained about the costs and the inadequacy of support services. Hannum, Irvin, Banks, & Farmer (2009) conducted a national survey of rural school systems in the United States in order to determine to what extent distance education is being utilized by rural schools, the technologies used, the curriculum areas impacted, the perceived needs for distance education, and students' satisfaction with distance education. The study found that a large majority of the districts indicated satisfaction with distance education, and the vast majority of them saw funding, scheduling, and difficulty implementing distance education as common barriers to distance education use. Macintyre & Macdonald (2011) explored the variation in experiences of remote Scotland rural students. The study found that perceptions of remoteness depended both on geography and individual circumstances, and urban students also faced many access challenges. When the national literature is examined, a very limited number of studies investigating distance education activities in rural areas have been reached (Karaca & Kelam, 2020; Kürtüncü & Aylin, 2020; Sözen, 2020). However, there is a need for different studies in order to increase the efficiency and make the necessary improvements and planning in distance education activities, which are tried to be carried out, especially in rural areas.

When the Turkish Education System is examined, it is seen that there were some problems related to the integration of information technologies in the past (İşman, 2011). During the Covid 19 pandemic, the Republic of Turkey Ministry of National Education has not relied on any single learning channel to reach all children. Instead, it has sought alternatives to distance education activities in order to deliver education. For example, at certain times of the week, lectures were held on the state's official television channel (TRT) for all school levels. In addition, the Internet-based Educational Informatics Network (EBA), an important platform for encouraging students' remedial education, created a learning environment and continued to deliver education at home using an integrated third-party solution (Republic of Turkey Ministry of Education, 2020).

Distance learning during Covid 19 pandemic brings further a different perspective to the studies on distance education during pandemic periods. Many pieces of research have been conducted on distance education worldwide (Hebeci, Bertiz & Alan, 2020). However, a limited number of studies (Belay, 2020; Macintyre & Macdonald, 2011; McFayden et al., 2021; Robinson, 2008) have been found in the literature examining the distance education experiences of teachers working in rural areas during the pandemic process. With this in mind, the study aims to reveal the experiences of teachers related to the distance education process, which has been implemented for the first time at the national level by the Ministry of Education of the Republic of Turkey.



This study aims to discover the underlying and precipitating factors accounting for the learning experiences of rural classroom teachers during the COVID-19 pandemic. For this purpose, this study sought to answer the question: "What are the experiences of rural classroom teachers regarding distance education activities during the pandemic?" The research results will contribute to improving effective distance education, especially in rural areas, and clarifying the pros and cons of the training and adaptation programs for the teachers who will be appointed in remote rural areas.

### Method

This study employed a phenomenological qualitative research design. The phenomenological approach aims to understand and clarify the meaning, structure, and essence of a person or group of people's experience of a phenomenon (Patton, 2018). This study also focuses on perceptions of classroom teachers towards distance learning during the pandemic.

#### Participants

In phenomenology, studies are conducted with a group of individuals who have experienced all aspects of the relevant phenomenon. In those studies, the number of individuals can vary from 3-4 to 10-15 (Creswell, 2013). This study employed the snowball sampling method. The researcher, who has worked as a rural classroom teacher in Malatya, Turkey, for about eleven years, reached out to two teachers working in these regions and, through them, reached other teachers by phone. Snowball sampling is a method in which participants with certain characteristics or backgrounds recruit others. The Snowball sampling method is frequently used in phenomenological studies (Creswell, 2013). These methods can be effective in identifying participants who have experienced a special phenomenon (Ersoy, 2017). Therefore, study participants are volunteers who take part in the study.

This research study was carried out with the participation of eight classroom teachers who are still working in various rural areas of Malatya during the 2020-2021 academic year. All teachers are graduates of the faculty of education, and the places where teachers work until this time are always rural areas. Each participant is numbered (T1-T8) within the research ethics and privacy policy scope. Demographic information of teachers is presented in Table 1 below.

**Table 1.**

*Demographic information of teachers*

Teachers	School Type	Gender	Age	Seniority
T1	Public	Male	36	12
T2	Public	Female	48	15
T3	Public	Male	45	20
T4	Public	Female	40	13
T5	Public	Female	34	10
T6	Public	Female	45	20
T7	Public	Female	50	18
T8	Public	Female	40	11

### **Data Collection and Analysis**

In phenomenological research, the data collection process generally includes interviews with individuals who experience the phenomenon (Creswell, 2013). In phenomenological studies, unstructured and semi-structured interviews are often used. If the semi-structured interview form is to be used, interview questions should be prepared in advance and asked in a pilot interview (Ersoy, 2017). In addition, other alternatives (such as e-mail and phone) can be used to communicate with the participants if there is a geographical distance between participants or there is no opportunity to meet face-to-face due to various problems (Meho, 2005; Opdenakker, 2006).

In this study, the researcher prepared the interview questions based on the literature review, and feedback was received from two experts. This semi-structured interview includes such questions: Experiences of rural classroom teachers on distance education during the pandemic, their thoughts on distance education practices, and problems and suggestions. The pilot interview was conducted online with one of the participants who had been teaching in rural areas for twenty years. S/he was asked to check whether the interview questions were comprehensible to the readers or if there was a need for supplementary questions. The final form of the semi-structured interview was developed based on the feedback received.

Since face-to-face interviews were not available under lockdown, the data was collected through the Zoom program. Before the interview, the researcher first reached out to interviewees through e-mail or phone to set up an interview time. Online interviews were conducted through the Zoom program in 8 sessions of 30 minutes. In these interviews, the researcher used both video recording and note-taking techniques to secure the data. Yıldırım and Şimşek (2011) assert that recording and note-taking are the most effective methods to record the interviewing data in qualitative research studies.

The phenomenological data analysis technique suggested by Moustakas (1994) was used in the data analysis. The data analysis processes are as follows:

*Horizontalizing*; at this stage, each expression related to experience is listed and grouped. *Eliminating* at this stage, the data or expressions that are not essential elements are reduced and eliminated. *Clustering of Horizons into Themes*; at this stage, invariant constituents are organized into themes. *Developing Textural and Structural Descriptions*; at this stage, the content and nature of each participant's experience are determined, and the expressions are analyzed. *Compositing Textural and Structural Descriptions*; at this stage, the statements are grouped into theme categories.

### **Validity and Reliability**

In this study, the validity and reliability approach of Yıldırım and Şimşek (2011) in qualitative research was adopted. In order to increase the quality of the study, for the sake of credibility, the questions in the interview form were arranged by taking the opinion of an expert in the field. Although data collection was carried out by interview method, participant confirmation was obtained by showing the answers given by the participants to the questions for the sake of credibility. In the name of transferability, it is clearly stated in the method section how the analysis is followed and which resources are used. In addition, in order to ensure transferability, the participants were asked to indicate if there were any misunderstood points.

In the study, for the sake of confirmability, a regular opinion was taken from an expert academician for the relationship between the data and the results. The results obtained from the research were compared with the raw data, and the consistency was checked. In the study, ethical values, such as participation of the participants on a voluntary basis, participant consent, the privacy of the participants at all stages of the study, and anonymity were taken into account. The Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Committee of İnönü University found this research ethically appropriate with the decision number "2021/24-17".

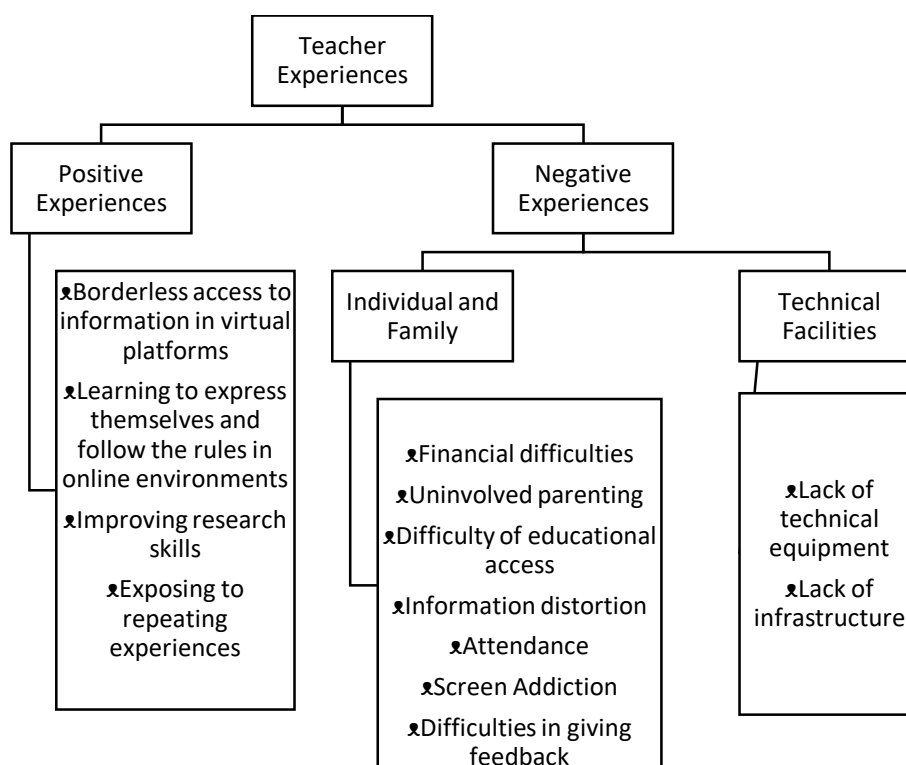
## Findings

### Teacher Experiences

This research aims to reveal the essence of the distance education experiences of classroom teachers working in rural areas during the pandemic. It seems to show that students' targeted efforts to reach education are an essential intrinsic motivation for teachers, even though reports from teachers are more pessimistic. At this point, teachers' experiences of distance education are divided into two as positive and negative. Positive experiences generally include using technology to support learning and improve research skills. Negative experiences, on the other hand, include the absence of internet or internet connection problems, problems in giving feedback to students, and family complaints about screen addiction in children. Teachers' experiences were mostly negative; however, it is seen that they cling to their work as tightly as they can. Theme-sub-theme and codes derived from the study are shown in Figure 1 below.

**Figure 1.**

*Experience of distance education practices during the pandemic*



### *Positive Experiences*

As regards distance education, Figure 1 shows that the views of rural teachers are generally negative. Positive experiences, on the other hand, include: Borderless access to information in virtual platforms, learning to express themselves and follow the rules in online environments, improving research skills, and exposing to repeating experiences. The findings related to the themes and categories obtained are shown in Table 2.

**Table 2.**

#### *Findings on Teachers' Positive Experiences*

<b>Opinions</b>	<b>Teachers</b>	<b>f</b>
Borderless access to information in virtual platforms	T1, T3, T4, T7, T8	6
Learning to express themselves and follow the rules in online environments	T3, T5, T6	4
Improving research skills	T2, T7	3
Exposing to repeating experiences	T6	1

One teacher reported, “students getting into the habit of using technology”, while the other “students being able to express themselves in online environments and learning to follow the rules” as a positive experience. Teachers' statements are as follows:

“I've been teaching in rural areas for many years. I've observed that both students and parents live a partially technology-free life around here. Because of the global pandemic, schools have closed, and we have been forced to do distance education. My first weeks were really hard. But then, students adjusted to online learning and enjoyed the courses. There is now unlimited access to information. This made me both surprised and happy.” (T1)

“I'm currently teaching in a remote village far from the center, and distance education pushes me very hard. But good things also happen. Online learning can help students adapt to a learning environment. And now, albeit from afar, they are able to express themselves comfortably and learn to follow the rules in online environments.” (T3)

One another teacher also reported “enhancing learning with rich content“, while the other “improving research skills and exposing to repeating experiences” as a positive experience. Teachers' statements are as follows:

“I've been working in rural areas for many years. And I've never had internet and smart board infrastructure in my classroom. Now, I am delivering many activities that I could not do visually and aurally in the past with rich and full contents.” (T2)

“Because schools have been closed for a long time due to the pandemic, we focus on the distance education provoked by the pandemic, but whatever challenges we are facing, education must continue. So children now can do research on the internet, albeit with their means. Thus, they have acquired some knowledge. Repetition of knowledge through this process is extremely important so that it is not forgotten.” (T6)

Only four teachers interviewed reported positive experiences as well as negative experiences. The remaining four teachers talked about only negative experiences.

### *Negative Experiences*

Negative experiences of rural teachers are grouped under two categories, i.e., the problems caused by “individual and family” and “technical facilities”. The findings related to the themes and categories obtained are shown in Table 3.

**Table 3.**

#### *Findings on Teachers' Negative Experiences*

	Themes	Opinions	Teachers	<i>f</i>
Negative Experiences	Individual and Family	Financial difficulties	T2, T3, T5, T6, T8	6
		Uninvolved parenting	T3, T6, T7	6
		Difficulty of educational access	T1, T2	4
		Information distortion	T7, T8	3
		Attendance	T4, T6	2
		Screen Addiction	T5	1
		Difficulties in giving feedback	T7	1
	Technical Facilities	Lack of technical equipment	T3, T4, T8	4
		Lack of infrastructure	T1	2

#### *Individual and Family*

Teachers in the study indicated that they experienced greater suffering in distance education due to the problems caused by “individual and family”. Individual and family originated problems include: Financial difficulties, uninvolved parenting, difficulty of educational access, information distortion, attendance, screen addiction, and challenges in giving feedback.

Some teachers indicated that financial difficulties confronted by parents had a devastating effect on students. Students had limited access to education during the pandemic. Teachers' statements are as follows:

“We faced difficulty reaching or contacting students because there were financial difficulties in rural areas. Although most students had a smartphone, children could not engage in distance education. Because it is not theirs. Financial factors are very influential. The phone belonged to her/his father, and the father also worked away from home.” (T2)

“I think distance education is not sufficient, especially in rural areas. Because most students couldn't engage in distance education. Financial reasons come to the fore.” (T5)

“The most important disadvantage of distance education was the inability to reach all our students. Financial factors affect students.” (T8)

For some teachers, another major reason is that parents with low levels of schooling do not favor their children while getting involved in their education. Teachers' statements are as follows:

“I've been working in a village. Unfortunately, the families here have low educational levels, so they are less involved in their children's education. For example, I call the student's parent and say: If you do not have the internet, you can attend online classes on television. But

he does not care. And he also does not let his child watch. Thus, the child falls behind in education.” (T7)

One another teacher noted the distortion of knowledge by the student's parents as a remarkable experience. Teachers' statements are as follows:

“I am the class teacher of 1. For various reasons during the pandemic, many of my students and parents were unable to attend my live classes. But when they attended my classes afterwards, I realized that they malformed letters. Most students produced errors in spelling and pronunciation. This means that the correct information is clearly distorted. This is not actually the mistake of unconscious parenting. However, these skills may be difficult to compensate for later.” (T8)

Some other teachers, on the other hand, reported “attendance, screen addiction, and difficulties in giving feedback” as serious problems. Teachers' statements are as follows:

“There are many problems, of course. However, attendance is one of the most challenging problems for me. Imagine a student is all but name. The inability to train all students at the same time is a very serious problem.” (T4)

“Because schools have closed, we have been forced to do distance education. I'm in touch with a lot of student parents, and there's one thing they often complain about: Screen addiction. The student attends distance learning from a phone or tablet but spends hours in front of the screen. It bothers a lot of parents and reflects a big problem. But we can't do anything about it.” (T5)

“We frequently assign homework to our students. Because we don't want them to be left behind by education. However, we find it difficult to keep track of homework assignments. Thus, we can't give feedback to the student.” (T7)

It is worth mentioning that all teachers revealed their experiences pertaining to the problems caused by “individual and family”.

#### *Technical Facilities*

Another sub-category of negative experience in distance education is “technical facilities”, which is less common than the problems caused by “individual and family”. Technical facilities originated problems include: Lack of technical equipment and infrastructure. Only two teachers interviewed reported these negative experiences. Teachers' statements are as follows:

“We have some students who have smartphones at home. However, due to the internet connections problems, they can't attend online classes. The problem of technical equipment arises.” (T8)

“One thing I am most upset about is that I know my student; he's very willing and very smart. But he can't attend the class because there's no smartphone, no computer, no internet in the house. Here we see a lack of infrastructure.” (T1)

### Discussions, Conclusion and Suggestions

This study, which investigates the distance learning experiences of rural teachers during the Covid-19 pandemic, reveals that teachers' experiences were generally "negative". Negative experiences are grouped under two categories, and the problems caused by "individual and family" are more common. These problems include: Financial difficulties, uninvolved parenting, difficulty of educational access, information distortion, attendance, screen addiction, and difficulties in giving feedback. Demiryürek (2006) asserts that the population living in rural areas, especially in developing countries, has problems with access to many opportunities, including education. This study again has confirmed this view. The other studies that investigate the problems of teachers conducting distance education activities also share the same results. For example, Sönmez, Yıldırım, and Çetinkaya (2020) aimed to reveal the views of classroom teachers on distance education activities during the pandemic. The study found that the socio-economic status of families significantly affects not only the accessibility of distance education but also the provision of meaningful and relevant education to all. The study further revealed that students mostly depended on television for education. A real strength of television is that it expands the target audience, ensures equal opportunities, and transfers human resources to a large audience (Sağlık & Ozturk, 2001). But there are also limitations, such as inadequate interaction (İşman, 2011; Yüksel, 2002). However, for some, mutual interaction in distance education is extremely important (Abrami et al., 2011; Bouhnik & Marcus, 2006; Kumtepe et al., 2019). In addition to this, the finding that the socioeconomic status of the family has a negative impact on educational activities in rural areas has largely been supported by a great number of studies (Anlimachie & Avoada, 2020; Çiftçi & Çağlar, 2014; Gelbal, 2008; Kanagawa & Nakata, 2008; Kılıç ve Haşiloğlu, 2017; Yağan Güder, 2019; Yar Yıldırım, 2021; Yazıcı, 2021). There are also some other studies (Barker & Hall, 1994; Kurtüncü & Kurt, 2020; Purnell, Cuskelly & Danaher, 1996) that indicate this situation disrupts distance education activities. In fact, this situation, closely related to public policy, may be solved by minimizing inequalities.

In addition to the socioeconomic status of the family, the information distortion by parents and uninvolved parenting are also seen as important problems. Parents are arguably the most important stakeholders in a child's educational life (Blossfeld & Kiernan, 2019; Darling, Cassidy & Powell, 2014). The empirical literature provides enough evidence to support this claim. For example, Güven Yıldırım, Köklükaya, and Selvi (2015), in their study examining the role of the family in education, noted that the family has a great effect on children, including multiple dimensions such as "wrong career choice, work orientation by gender, failure, psychological depression, loss of trust, anxiety and indecision". In another study, Dam (2008) compared the academic success of those students who have family problems with their peers who do not have a significant family problem and receive support from their families. The study found that the family affects the child's school success. The study further revealed that the school success of students with family problems was lower than their peers who did not have a family problem and received support from their families. There are also some other studies that share the same results related to the failure of parents to provide for their children's sound development. For example, Erbasan and Erbasan (2019), in their study investigating the problems faced by classroom teachers in first-grade literacy instruction, found that the problems encountered mostly have been linked with parenting. The study noted that families could not provide adequate educational support to their children due to low education; they could not

communicate with their children effectively; they misled their learning and didn't pay much attention to their education. Babayiğit and Erkuş (2017) also examined the problems encountered in primary reading and writing instruction. The study found that families could not devote enough time to students' homework and literacy studies and often behaved in a hurry and misled them. Another study was conducted by Özcan and Özcan (2016). In the study, they also investigated the problems encountered in teaching reading and writing. They found that the families' lack of education, their indifference towards school and children, and their misleading children's learning are major obstacles in the education process. They further added that the problems experienced by classroom teachers especially occur during the literacy learning process of children, and at this point, teachers complain about the families' not being involved and their inadequacy. The issue that families with limited technological equipment complain about is screen addiction. In fact, it is one of the biggest problems facing the world today, and many countries across the world are discussing ways to solve this problem.

Alpoga and Oduncu Alpoga (2020), in their studies which examined the socio-economic consequences of the pandemic at the beginning in various fields, asserted that in case of transition from face-to-face to digital education, schools in rural areas and families living in this region would be negatively affected by the lack of technical equipment and insufficient infrastructure. The study further added that large families would experience challenges in accessing education. The findings of the current study also appear to coincide with the results of the other studies in the literature. In this direction, other negative experiences of teachers were technical facilities that included "technical equipment and infrastructure deficiencies". According to Ludlow & Brannan (1999), preparing and training staff for distance learning activities in rural areas and technical facilities are extremely important. Furthermore, new technologies are accelerating innovation here. At this point, it will be appropriate for developing nations to focus on distance education learning activities and to discuss ways to solve the problems related to the lack of infrastructure, technical equipment, and internet access (Wright, Dhanarajan & Reju, 2009). In the literature, many studies argue these problems and solutions facing mostly in rural areas. For example, Özpınar and Sarpkaya (2010), in their study, investigated the problems of rural classroom teachers and found that teachers mostly face the "environmental conditions" problems, including infrastructure problems. McQuaide (2009), on the other hand, investigated the effectiveness of the Distance Education Project for Rural Schools (DEPRS) implemented by the Chinese government between 2003 and 2007 to improve the quality of primary education in rural areas of China, especially in the poorer western provinces. The study concluded that there are significant increases and a noticeable improvement in students' interest and knowledge levels thanks to the various learning resources offered to students, even though a more extended time may be necessary to attain desired results. Lastly, Jung, Galyon-Keramidas, Collins & Ludlow (2006), in their research examining distance learning strategies to support educational practices in rural areas, found that interactive videos and internet use contributed positively. At this point, there seems to be positive feedback, especially when technical and infrastructure are provided for disadvantaged areas.

Although limited in research coverage, there are also positive teacher experiences. These experiences include: Borderless access to information in virtual platforms, learning to express themselves and follow the rules in online environments, improving research skills, and



exposing to repeating experiences. There are also some other studies revealing positive experiences during the pandemic. For example, Hatun, Dicle, and Demirci (2020) examined the mental health effects of the pandemic. The study found that participants benefited from their social relationships, such as spending more time with the family, getting to know the family, and better understanding the value of the family. Görgülü Arı and Kanat (2020), on the other hand, aimed to reveal the views of classroom teachers on distance education activities during the pandemic. They noted "making good progress in online education; evaluating the benefits and challenges of online learning; providing the opportunity to save time; being ready in extraordinary situations; allowing students to adapt to online education, to listen to the lesson again, and to actively use technology; developing a deeper understanding of schooling; providing the opportunity to access information easily; being less costly; the growing popularity of EBA education platform; providing educational opportunities in every environment; creating a comfortable environment for timid students; providing the opportunity to gain practicality in exams; integrating with face-to-face education, and students being more successful" as positive outcomes of this period. One another study was carried out by Spoel, Noroozi, Schuurink & Ginkel (2020). They conducted a study to investigate the teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid-19 pandemic in the Netherlands. The study revealed that the pandemic exposed both positive and negative issues. As for the positive effects, they are "professionalization, awareness about what to do in emergencies, innovation in organizations, increased creativity, awareness about facilities, collaboration with colleagues, taking care of students, differentiation, flexibility, efficiency, interaction and preparation for the future". Lastly, Tartavulea et al. (2020), in their study evaluating the effectiveness of online applications during the pandemic, found that online learning has been promoted as being more effective than face-to-face teaching. They further added that the transition to online education has a generally moderate positive impact on the educational process, and trust in online systems strengthens.

It seems that rural classroom teachers have positive experiences as well as negative experiences in distance education during the pandemic. However, negative experiences seem to be remarkably high. In this direction, the following recommendations can be presented for future research studies:

- For rural dwellers to have sufficient access to distance education, appropriate and necessary services must be obtainable in a timely manner. Families, especially in these disadvantaged areas, should be provided free and unlimited internet access. Lastly, students should also be provided with free technological equipment materials.
- Teachers should share relevant information with parents about the students who acquire proficiency in reading and writing.
- Informative meetings on the importance of education can be organized in rural areas at regular intervals.
- By integrating the teaching practice course in disadvantaged regions into the education programs of classroom teachers, candidates can be trained accordingly.

### **Limitations of the Study**

According to the socio-economic development indices, the provinces of the East Anatolian Region, the least developed region of Turkey, ranks below the national average, even though there are significant socioeconomic differences among the areas (Kulaksiz, 2008; Selim and Ozkubat, 2019). This study was carried out with rural classroom teachers in Malatya, one of these provinces (Village schools in Yeşilyurt and Battalgazi districts). A similar study also can be carried out with teachers working in other underdeveloped regions and provinces. In the study, data was collected only from classroom teachers. A study can also be carried out with teachers from different branches or education levels in rural areas. This study employed a phenomenological qualitative research design. Another research study also can be done using different research designs and data collection techniques.

### **Statement of Interest**

There is no potential conflict of interest.

### **Information on Financial Support**

The author did not receive any financial support for research, authorship, and /or publication of this article.

### **Ethical Committee Decision**

Ethical permission was obtained from 2021/24-17 Inonu University Social and Humanities Scientific Research Ethical Committee for this research.

## References

- Abrami, P., Bernard, R., Bures, E., Borokhovski, E. & Tamim, R. (2011). Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice. *J. Computing in Higher Education*, 23, 82-103. <https://doi.org/10.1007/s12528-011-9043-x>
- Alpoga, H., ve Oduncu Alpoga, D. (2020). Socio-economic consequences of coronavirus. *IBAD Journal of Social Sciences*, (8), 99-144. <https://doi.org/10.21733/ibad.716444>
- Altın, Z. (2020). Covid-19 Pandemisinde Yaşlılar. *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 30, 49-57. <https://doi.org/10.5222/terh.2020.93723>
- Anlimachie, M.A. & Avoada, C. (2020). Socio-economic impact of closing the rural-urban gap in pre-tertiary education in Ghana: Context and strategies. *International Journal of Educational Development*, 77, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102236>
- Aslan, R. (2020). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve Covid 19. *Ayrıntı Dergisi*, 8(85), 35-41.
- Babayiğit, Ö. & Erkuş, B. (2017). Problems and solutions in literacy training process. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2) , 271-284. <https://doi.org/10.17556/erziefd.334982>
- Barker, B.O. & Hall, R.F. (1994). Distance education in rural schools: Technologies and practice. *Journal of Research in Rural Education*, 10(2), 126-128.
- Belay, D. G. (2020). COVID-19, Distance learning and educational inequality in rural Ethiopia. *Pedagogical research*, 5(4).
- Blossfeld, H.P. & Kiernan, K. (2019). *The new role of women family formation in modern societies*. Routledge.
- Bouhnik, D. & Marcus, T. (2006). Interaction in distance-learning courses. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57, 299-305. <https://doi.org/10.1002/asi.20277>
- Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). COVID-19 Pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, (1), 62-79.
- Corcoran, P.B. & Wals, A.E.J. (eds) (2004). *Higher education and the challenge of sustainability problematics, promise, and practice*. Springer Nature Switzerland AG. Part of Springer Nature.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. M.Bütün ve Selçuk. B.D. (Çev. eds). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çiftçi, C. & Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2914>
- Dam, H. (2008). The family factor on the student's success of school. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (14), 75-99.
- Darling, C.A., Cassidy, D. & Powell, L. (2014). *Family life education: Working with families across the lifespan*, (3rd Edition). Waveland Press, INC, Long Grove Illinois.
- Demiryürek K (2006). Distance education for rural people in developing countries: Turkish Experience, *J. Ext. Syst.*, 22(2): 83-94.

- Durak, G., Çankaya, S. ve İzmirli, S. (2020). Examining the Turkish Universities' distance education systems during the COVID-19 pandemic. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 14 (1), 787-809.
- Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Difficulties experienced by teachers in primary literacy teaching. *Journal of Mother Tongue Education*, 8(1), 113-125. <https://doi.org/10.16916/aded.628267>
- Ersoy, A.F. (2017). Eğitimde nitel araştırma desenleri (2.Baskı). A. Saban ve A. Ersoy (eds). *Fenomenoloji*, 81-138, Ankara: Anı Yayınları.
- Gelbal, S. (2008). The effect of socio-economic status of eighth grade students on their achievement in Turkish. *Education and Science*, 33 (150), 1-13.
- Gorgulu-Arı, A. & Hayır-Kanat. M. (2020). Prospective teacher' views on covid-19 (coronavirus). Van Yüzüncü Yıl University the Journal of Social Sciences Institute, Outbreak Diseases Special Issue, 459-492.
- Güven Yıldırım, E, Köklükaya, A. ve Selvi, M. (2015). Determination of candidates teachers' opinions on science in everyday life and family role in process of education with 3-idiots movie as a teaching material. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2) ,94-105.
- Hannum, W.H., Irvin, M.J., Banks, J.B. & Farmer, T.W. (2009). Distance education use in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 24(3), 1-15.
- Hatun, O., Dicle, A. N. & Demirci, İ. (2020). Psychological reflections of the coronavirus pandemic and coping with pandemic. *Turkish Studies*, 15(4), 531-554. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44364>
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.
- Huckle, J., & Sterling, S. (1996). *Education for sustainability*. London: Earthscan.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning theory and practice*. (3rd edition). RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group London and New York.
- Jung L.A, Galyon-Keramidas C, Collins B, Ludlow B. (2006). Distance education strategies to support practica in rural settings. *Rural Special Education Quarterly*, 25(2):18-24. <https://doi.org/10.1177/875687050602500205>
- Kanagawa, M. & Nakata, T. (2008). Assessment of access to electricity and the socio-economic impacts in rural areas of developing countries. *Energy Policy*, 36 (6), 2016-2029. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2008.01.041>
- Karaca, Ş., & Kelam, D. (2020). COVID-19 gölgesinde uzaktan eğitim hizmet kalitesinin incelenmesi. *Sivas Interdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, (5), 7-18.
- Karip, E. (2020). COVID-19: Okulların Kapatılması ve Sonrası, Retrieved from <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi>
- Kılıç Y. & Haşiloğlu M. (2017). Sosyoekonomik durumun öğrenci başarısına etkisi (7. Sınıf Türkçe ve Fen Bilimleri Dersleri Örnekleme). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1): 1025-1049.
- Knapper, C. (2009). Media and adult learning: A forum: Lifelong learning and distance education. *The American Journal of Distance Education*, 2(1), 63-72. <https://doi.org/10.1080/08923648809526609>

- Kulaksız, Y. (2008). *Türkiye’de bölgesel gelişmişlik farkları, istihdam ve kurum hizmetlerinin çeşitlendirilmesi* (Uzmanlık Tezi). Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Ankara.
- Kumtepe, A., Atasoy, E., Kaya, Ö., Uğur, S., Dinçer, G., Erdoğan, E. & Aydın, C. (2019). An interaction framework for open and distance learning: Learning outcomes, motivation, satisfaction, perception. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 10 (36), 7-26. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2019.1.001.x>
- Kürtüncü, M. & Kurt, A. (2020). Problems of nursing students in distance education in the covid-19 pandemia period. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics (EJRSE)*, 2, 66-77.
- Ludlow BL, Brannan SA. (1999). Distance education programs preparing personnel for rural areas: Current practices, emerging trends, and future directions. *Rural Special Education Quarterly*. 18(3-4):5-20. <https://doi.org/10.1177/8756870599018003-402>
- Macintyre, R., & MacDonald, J. (2011). 'Remote from what?' Perspectives of distance learning students in remote rural areas of Scotland. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(4), 1-16.
- McFayden, T. C., Breaux, R., Bertollo, J. R., Cummings, K., & Ollendick, T. H. (2021). COVID-19 remote learning experiences of youth with neurodevelopmental disorders in rural Appalachia. *Journal of Rural Mental Health*, 45(2), 72.
- McQuaide, S. (2009). Making education equitable in rural China through distance learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(1), 1-20.
- Meho, L.I. (2005).\_E-Mail interviewing in qualitative research: A methodological discussion. *Journal of The American Society For Information Science And Technology*, 57(10):1284–1295. <https://doi.org/10.1002/asi.20416>
- Ministry of Health [Republic of Turkey Ministry of Health] (2020a). COVID-19 (SARS-CoV-2 Infection) Guide. Retrieved from <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir.html>
- Ministry of Health [Republic of Turkey Ministry of Health] (2020b). COVID-19 Durum raporu. Retrieved from [https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39507/0/covid-19-gunluk-durum-raporu-23112020.pdf.pdf?\\_tag1=1929C811C96B680413572285F0DA62A740B77695](https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39507/0/covid-19-gunluk-durum-raporu-23112020.pdf.pdf?_tag1=1929C811C96B680413572285F0DA62A740B77695)
- Ministry of Health [Republic of Turkey Ministry of Health] (2021). COVID-19 Bilgilendirme sayfası. Retrieved from <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage.
- Opdenakker, R. (2006). Advantages and disadvantages of four interview techniques in qualitative research [Electronic Journal]. Forum: Qualitative Social Research, 7, Article 11. Retrieved February 6, 2021 from <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/175>
- Özcan, A. & Özcan, A. (2016). Initial reading and writing difficulties in learning that children's lives, causes and solutions: A Qualitative study. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 69-103. <https://doi.org/10.17336/igusbd.61470>
- Özgür, A. (2013). Türkiye’de uzaktan eğitimde televizyonun etkileşimli kullanımı: Olanaklar, sınırlılıklar ve çözüm önerileri. *Selçuk İletişim Dergisi*, 3 (4), 80-97. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19010/200810>
- Özkubat, G. & Selim, S. (2019). Socio-economic development of provinces in Turkey: A spatial econometric analysis. *Alphanumeric Journal*, 7 (2), 449-470 <https://doi.org/10.17093/alpha.num.eric.507697>

- Özpinar, M. & Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (27), 17-29.
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (2.Baskı). M.Bütün ve Selçuk. B.D.(Çev.eds). Ankara: Pegem Yayınları
- Pretorius, R., Lombard, A. & Khotoo, A. (2016), Adding value to education for sustainability in Africa with inquiry-based approaches in open and distance learning, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17 (2), 167-187. <http://dx.doi.org/10.1108/IJSHE-07-2014-0110>
- Purnell, K. Cuskelly, E. & Danaher, P. (1996). Improving distance education for university students: Issues and experiences of students in cities and rural areas. *Journal of Distance Education*, 11(2), 75-101.
- Republic of Turkey Ministry of Education. (2020). Bakan Selçuk, Koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı [Minister Selçuk announced the measures taken in the field of education against coronavirus]. Retrieved from <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alanindaalinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- Robinson, B. (2008). Using distance education and ICT to improve access, equity and the quality in rural teachers' professional development in western China. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(1), 1-17.
- Saglık, M. & Ozturk, S. (2001). Television as an educational technology: Using television at Open Education Faculty, Anadolu University. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 2(1), 74-82.
- Severino, S., Aiello, F., Cascio, M., Ficarra, L. & Messina, R. (2011). Distance education: The role of self-efficacy and locus of control in lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 705-717. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.132>
- Sönmez, M., Yıldırım, K. & Çetinkaya, F. Ç. (2020). Evaluation of distance education process due to new type of coronavirus (SARS-CoV2) pandemic with the opinions of elementary school classroom teachers. *Turkish Studies*, 15(6), 855-875. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43799>
- Sözen, N. (2020). Covid 19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 302-319.
- Spoel, I.V.D., Noroozi, O., Schuurink, E. & Ginkel, S.V. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19- pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623-638, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
- Tartavulea, C.V., Albu, C.N., Albu, N., Dieaconescu, R. & Petre, S. (2020). Online teaching practices and the effectiveness of the educational process in the wake of the covid-19 pandemic. *Amfiteatru Econ*, 22, 920-936, <https://doi.org/10.24818/EA/2020/55/920>
- Uğraş Dikmen, A., Kına, M., Özkan, S. & İlhan, M. (2020). COVID-19 Epidemiyolojisi: Pandemi ne öğrendik. *Journal of Biotechnology and Strategic Health Research*, COVID-19 Special Issue, 29-36. <https://doi.org/10.34084/bshr.715153>
- WHO [World Health Organization] (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 1. Retrieved from [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200121-sitrep1-2019-ncov.pdf?sfvrsn=20a99c10\\_4](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200121-sitrep1-2019-ncov.pdf?sfvrsn=20a99c10_4)

- Williamson, B., Eynon, R. & Potter, J. (2020) Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency, *Learning, Media and Technology*, 45 (2), 107-114, <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Wright, C. R., Dhanarajan, G., & Reju, S. A. (2009). Recurring issues encountered by distance educators in developing and emerging nations. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i1.608>
- Yağın Güder, S. (2019). Rose with thorns: Phenomenological study regarding being a preschool teacher in rural areas in Turkey. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 921-941. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.2m>
- Yar Yıldırım, V. (2021). Okul öncesi eğitim programı bağlamında ailelerin evde yapmış oldukları eğitim-öğretim çalışmalarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (77), 40-54. <https://doi.org/10.17755/esosder.714351>
- Yazıcı, M. (2021). Rural school readiness for the students diagnosed with autism spectrum disorder. *Trakya Journal of Education*, 11 (1), 34-54. <https://doi.org/10.24315/tred.643869>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, C. (2002). Eğitim senaryosu üzerine bazı düşünceler: Bir sistemler yaklaşımı. *Selçuk İletişim Dergisi*, 2 (3), 4-16.

**Correspondence**

Dr. Okay DEMİR  
okay4425@gmail.com



# ***The Investigation of Mathematical Metacognition and Problem Posing Self-Efficacy of Students According to Some Variables***

***İsmail ARSLAN, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-6282-8095***

***Halil Coşkun ÇELİK, Siirt University, ORCID ID: 0000-0003-0056-5338***

## **Abstract**

*The aim of the current study is to examine the level of middle school students' mathematical metacognitive awareness and mathematics problem-posing self-efficacy and to compare their related awareness and self-efficacy according to the variables of gender, grade level, socio-economic status, and mathematics achievement. This research is a relational screening model designed by causal comparison approach. The study was carried out on 462 students selected by random sampling method among middle school students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades in two public schools. Data were collected with the 'Personal Information Form', "Problem Posing Self-Efficacy Scale", and "Mathematical Metacognition Awareness Scale". The independent sample t-test, one-way analysis of variance, and Pearson Product Moment Correlation Coefficient were applied in the data analysis. As a result of the research, it was found that the level of the students' mathematical metacognitive awareness and problem-posing self-efficacy were high. It was determined that the mathematical metacognitive awareness and problem posing self-efficacy of the students did not differ significantly with regard to grade and socio-economic status of the family. Furthermore, a statistically significant difference was found between the students' mathematical metacognitive awareness and problem posing self-efficacy regarding their gender and mathematics achievement. Activities aimed at developing or increasing mathematical metacognitive awareness and problem posing self-efficacy of students should be prepared by paying attention to gender and mathematics achievement differences.*

**Keywords:** mathematics achievement, mathematical metacognition, secondary school students, self-efficacy, problem posing.

## **Suggested Citation**

Arslan, I. & Celik, H. C. (2022). The investigation of mathematical metacognition and problem posing self-efficacy of students according to some variables. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 973-994. DOI: 10.17679/inuefd.1058310

This article was produced from the master's thesis of the first author, which was accepted by Siirt University in October 2017.



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 973-994  
DOI:10.17679/inuefd.1058310

Article Type  
Research Article

Received  
16.01.2022

Accepted  
23.08.2022



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Problem posing is a high-level cognitive activity that has recently gained popularity in the field of mathematics education. Problem posing is creating a new problem or rearranging an existing problem (Silver, 1994). It has been stated that during the problem-posing process, students think about the mathematical operations, concepts, and different solutions to the problem, so such activities provide an opportunity to develop different and flexible thinking skills (Kwek & Leng, 2008). When students can pose their own problems, they can create a mathematical language, embody symbols and representations in problems, and thus establish a strong relationship between the problem and its solution (Rudnitsky et al., 1995). Problem posing experiences provide a potentially rich field for exploring the interaction between the cognitive and affective dimensions of students' mathematical learning (Silver, 1994). Therefore, it can be said that problem posing self-efficacy belief is one of the important affective dimensions in problem posing. Problem posing self-efficacy can be defined as the self-judgment of the individual to express his past mathematical experiences as concrete mathematical problems with the help of various strategies based on current mathematical problems, different mathematical representations, or open-ended situations encountered in daily life (Özgen & Bayram, 2019). Students need metacognitive skills in problem posing. Metacognition is knowing about one's cognitive experiences or processes and controlling cognitive learning processes using them (Akpunar, 2011). Mathematical metacognitive awareness is the ability of individuals to come up with solution strategies to overcome new problems by using their problem-solving skills, to follow the applied strategies, and to evaluate the suitability of this solution in their own minds by controlling the solution process (Doruk et al., 2018). Mathematics achievement of students who understand the subject by using their metacognitive skills together with their mathematical knowledge, find solutions to problems in a shorter time and create their own metacognitive strategy to reach the solution, increases even more (Ağpak, 2019). Mathematics achievement of students who understand the subject by using their metacognitive skills together with their mathematical knowledge, find solutions to problems in a shorter time and create their own metacognitive strategy to reach the solution, increases even more (Ağpak, 2019).

### Purpose

The aim of the study is to examine the level of middle school students' mathematical metacognitive awareness and mathematics problem-posing self-efficacy and to compare their related awareness and self-efficacy according to the variables of gender, grade level, socio-economic status and mathematics achievement levels.

### Method

This research is a relational screening model designed by causal comparison approach. The study was carried out on 462 middle school students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades. Data were collected with the 'Personal Information Form', "Problem Posing Self-Efficacy Scale (PPSS)" and "Mathematical Metacognition Awareness Scale (MMAS)". In the analysis of the data, Independent Sample t-test, One-Way Analysis of Variance and Pearson Product Moment Correlation Coefficient were used. To apply the scales, necessary permissions were obtained from the relevant institutions. Since schools were closed due to the Covid 19

pandemic, the application of data collection tools was carried out online. The conformity of students' mathematical metacognitive awareness and problem posing self-efficacy scores to normal distribution; the skewness-kurtosis coefficient and the Q-Q graph method were tested. The analyses showed that the mean scores of each scale conformed to the normal distribution. In the analysis of the data, the independent sample t-test was used to determine the differences in the mean scores of MMAS and PPSS in terms of gender. One-way analysis of variance was used to determine the differences between the mean scores obtained according to the variables of grade level, mathematics achievement, and socio-economic status. However, whether there is a significant relationship between students' mathematical metacognitive awareness and problem posing self-efficacy was analysed by Pearson Product Moments Correlation Coefficient.

### **Findings**

In this study, the students' mathematical metacognitive awareness mean score was 3.85 and the problem posing self-efficacy mean score was 3.71. Mathematical metacognition awareness mean score of female students (3.94) and problem posing self-efficacy mean score (3.78) were higher than male students. Mathematics metacognitive awareness mean score (4.33) and problem posing self-efficacy mean score (4.11) of students whose success level is between "85-100 points" were found to be higher than other levels.

### **Discussion & Conclusion**

One of the results obtained in the study is that students' mathematical metacognitive awareness and problem posing self-efficacy are at a high level. The second result obtained from the study is that the mathematical metacognition and problem posing self-efficacy of female students are significantly higher than male students. Studies have shown that female students generally have higher metacognition and problem posing self-efficacy than male students. The third result obtained from the study is that the 5th grade students have the highest level of mathematical metacognitive awareness and problem posing self-efficacy, and the 8th grade students have the lowest level, and this difference is not statistically significant. As the grade level increases, the fact that the level of metacognitive awareness and problem posing self-efficacy is against the 8th grade students shows that the students studying at this grade level tend to have lower metacognitive awareness and self-efficacy compared to the students at the lower grades. In this context, it can be suggested that new studies on the subject should be carried out to reveal the reasons for this, and that teachers should include teaching strategies and activities that will improve students' metacognition and self-efficacy in upper grades. The fourth result of the study is that students' mathematical metacognitive awareness and problem posing self-efficacy do not differ significantly according to their families' socio-economic status. From this point of view, it can be said that the socio-economic status of the families does not affect the students' mathematical metacognitive awareness and problem posing self-efficacy. Another result of the research is that students' mathematical metacognitive awareness and problem-posing self-efficacy show a significant difference in favour of successful students. Therefore, mathematics achievement may be an effective factor in students' metacognitive awareness and problem-posing self-efficacy. In addition, a significant relationship was found between mathematical metacognition and problem posing self-efficacy.

## Öğrencilerin Matematiksel Üstbilmiş ve Problem Kurma Öz-Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

İsmail ARSLAN, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-6282-8095

Halil Coşkun ÇELİK, Siirt Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0056-5338

### Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbilmiş farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterlik düzeylerini belirlemek, ayrıca üstbilmiş farkındalık ve öz-yeterliklerini cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik durum ve matematik başarı düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırmaktır. Araştırma ilişkisel tarama modellerinden nedensel karşılaştırma yaklaşımında tasarlanmıştır. Araştırma 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 462 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Problem Kurma Öz-yeterlik Ölçeği" ve "Matematiksel Üstbilmiş Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Örneklem t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin matematiksel üstbilmiş farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterlikleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin matematiksel üstbilmiş farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterlikleri arasında sınıf düzeyi ve ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farkın olmadığı, cinsiyet ve matematik başarıları açısından ise anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca matematiksel üstbilmiş ve problem kurma öz-yeterliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin matematiksel üstbilmiş farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterliklerini geliştirmeye yönelik etkinlikler cinsiyet ve matematik başarıları farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** matematik başarıları, matematiksel üstbilmiş, ortaokul öğrencileri, öz-yeterlik, problem kurma.

### Önerilen Atıf

Arslan, İ. & Çelik, H. C. (2022). Öğrencilerin matematiksel üstbilmiş ve problem kurma öz-yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 973-994. DOI: 10.17679/inuefd.1058310

Bu makale birinci yazarın, Siirt Üniversitesi tarafından Ekim 2021 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 973-994  
DOI:10.17679/inuefd.1058310

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
16.01.2022

Kabul Tarihi  
23.08.2022

## **Öğrencilerin Matematiksel Üstbilis ve Problem Kurma Öz-Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**

Günümüz dünyası öğrencilerinin sadece matematiksel bir konuyu kavramaları değil, aynı zamanda matematik konularının diğer konularla ve farklı derslerle ilişkisini kurma, matematiksel kavramları matematiksel bir dille ifade etme, kavramlar arasında akıl yürütme becerilerini kullanma ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri istenmektedir (Tertemiz, 2017). Problem çözme, çözüm yönteminin önceden bilinmediği bir göreve katılmak anlamına gelir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Problem çözme sayesinde öğrencilerin matematik bilgisi sorgulanarak becerileri ile ilgili yorumlar yapılabilmektedir (Turhan ve Güven, 2014). Son yıllarda matematik öğretimi alanındaki değişimlere paralel olarak problem çözme becerisi ile birlikte problem kurma becerisi ve üstbilis kavramları oldukça sık ele alınmaktadır. Üstbilis, problem çözme sırasında uygun bilgi ve stratejilerin dahil edilmesi için önemli bir bileşendir ve üstbilisel stratejiler, öğrencinin problem çözme ve kurma becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilecek bir yapı iskelesidir (Ghasempour ve ark., 2013). Problem çözme tüm öğrenme alanlarında pekiştirilen temel bir beceri olup, matematiksel bir bilginin pekiştirilmesi kadar, bu bilgiyi genişleten ve derinleştiren, anlamlı bir öğrenme sürecidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Problem çözme süreci içinde gerçekleşen problem kurma, problemin yeniden formülasyonu anlamına gelir (Silver, 1994). Eğitim araştırmacıları matematiksel problem kurma etkinliği konusunda fikir birliğine varmasına rağmen, daha fazla yetkinlik için pedagojilerin geliştirilmesinde problem çözme yaklaşımlarının gölgesi altında kalmaktadır (Ghasempour ve ark., 2013). Bu bağlamda öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine öğretme-öğrenme süreçlerinde matematikte önemli bileşenlerden olan problem çözme, problem kurma ve üstbilis etkinliklerinin dahil edilmesi önemli görülmektedir.

Problem kurma, matematik eğitimi alanında popülerlik kazanan üst düzey bilişsel bir etkinliktir. Problem çözme ve problem kurmaya dayalı sınıf etkinliklerine doğrudan yeni bir yaklaşım katmak için problem kurma sürecinin bilişsel-üstbilisel bir modeline ihtiyaç vardır, bu sayede öğrenciler daha fazla yetkinlikle donatılabilirler (Ghasempour ve ark., 2013). Problem kurma sürecinde önceki bilgilerle yeni bilgileri birleştirme veya ilk defa karşılaşılan bir problemde sergilenen çözüm yolları, bilinçli olarak farklı stratejiler seçme, uygulama ve düşünme süreçlerini planlama, izleme, değerlendirme ve bu eylemlere ilişkin tahminlerde bulunma gibi eylemler gerçekleşmektedir (Hıdıroğlu, 2018). Problem kurma sürecinde öğrencilerin problem kurulması istenen matematiksel işlemleri, kavramları ve kurulan problemin farklı çözüm yollarını düşündüklerini, dolayısıyla bu tür etkinliklerin farklı ve esnek düşünme becerilerini geliştirdiğine fırsat sunduğu belirtilmiştir (Kwek ve Leng, 2008).

Uluslararası Fen ve Matematik Eğilim Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study) sınavında başarısı yüksek ülkelerden biri olan Singapur'da öğrencilerin matematik alanında gösterdikleri başarının nedeni; müfredatlarında matematiksel düşüncelerini problem çözme ve problem kurma üzerinde geliştirmeleridir (Cai, 2003). Öğrenciler kendi problemlerini kurabildiklerinde, matematiksel bir dil oluşturabilmekte, problemlerdeki sembol ve temsilleri somutlaştırabilmekte böylece problem ile çözümü arasında güçlü bir ilişki kurabilmektedir (Rudnitsky ve ark., 1995). Problem kurabilen bir öğrencinin problem çözme yeteneğinin ve muhakeme gücünün arttığı ifade edilmektedir (Silver, 1994). Silver'e göre, problem kurma deneyimleri, öğrencilerin matematiksel öğrenmelerinin bilişsel ve duyuşsal boyutları arasındaki etkileşimi keşfetmek için potansiyel

olarak zengin bir alan sağlar. Dolayısıyla problem kurmada önemli olan duyuşsal boyutlardan birinin problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inancı olduğu söylenebilir. Özgen ve Bayram (2019) problem kurmada öz-yeterlik inancının etkili bir faktör olabileceğine ve problem kurmanın öğrencilerin öz-yeterlik inançlarına göre şekillenebileceğine vurgu yapmışlardır. Ayrıca öğrencilerin problem kurma öz-yeterlik inançlarının araştırılmasının önemine değinmişlerdir. Öz-yeterlik, kişilerin belirli performansları yapabilmesi için gerekli faaliyetleri organize edebilme ve uygulayabilmesi açısından kendi yetenekleriyle ilgili ön görüşleri olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Ona göre öz-yeterlik inancı, kişinin geçmiş deneyimleri, gözleyerek edindiği, inandırma süreci ve duyuşsal süreçlerden beslenmektedir. Görevlerini yerine getirilebileceği inancına sahip olan bireyler, daha fazla bilişsel ve üstbilişsel stratejiler kullanmakta ve bu görevlerin gerçekleşmesi aşamasında inancı olmayanlara göre daha uzun süre strateji kullanımına devam edebilmektedirler (Schunk ve Pajares, 2001). Problem kurma öz-yeterliliği, kişinin mevcut matematiksel problemlerden, farklı matematiksel temsillerden ya da günlük hayatta karşılaştığı açık uçlu durumlardan yola çıkarak çeşitli stratejiler yardımıyla geçmiş matematiksel tecrübelerini somut matematiksel problemler olarak ifade edebilmesine yönelik öz yargısı olarak tanımlanabilir (Özgen ve Bayram, 2019). Nicolaou ve Philippou (2007), ortaokul öğrencilerinin problem kurma hakkındaki öz-yeterliklerinin problem kurma performanslarının belirleyicisi olduğunu rapor etmişlerdir. Özgen ve Bayram (2019), öğrencilerin problem kurma hakkındaki öz yeterliklerinin, problem kurma performansları üzerinde etkili bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda problem kurma öz-yeterliliği öğrencilerin kendilerini problem kurmada yeterli görerek problem kurma sürecinde istekli olmalarına neden olur; bunun için önemli olan öğrencilerin problemlerde (karşılaştıkları zorluklarda) çaba sarf ederek, özgüvenle bir ürün oluşturabilmeleridir (Aydın-Güç ve Keskin, 2021). Problem kurmada üstbilis öğrenci performansı üzerinde etkili bir faktör olabilir. Bu noktada üstbilisın açıklanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Üstbilis, kişinin bilişsel deneyimlerini veya süreçleri hakkında bilgi sahibi olması ve bunları kullanarak bilişsel öğrenme süreçlerini kontrol etmesidir (Akpınar, 2011). Üstbilis, bireyin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin bilgisi (üstbilisşel bilgi) ve bireyin bilişsel süreçlerini izlemesi ve kontrol etmesi (üstbilisşel kontrol) olarak tanımlanan iki temel boyuttan oluşmaktadır (Özsoy, 2007). Üstbilisşel farkındalık, bireyin başarısını artırabilmesi için uyguladığı planlama, izleme, düzenleme ve daha iyi uygulama becerisidir (Schraw ve Dennison, 1994). Bireylerin problem çözmeye yönelik becerilerini kullanarak ortaya çıkacak yeni problemlerin üstesinden gelmeleri için çözüm stratejileri ortaya koymaları, uygulanan stratejileri izlemeleri ve çözüm sürecini kontrol altına alarak çözümün uygunluğunu kendi zihinlerinde değerlendirmelerine matematiksel üstbilis farkındalığı denilmektedir (Doruk ve ark., 2018). Üstbilisşel becerilerini matematiksel bilgileri ile birlikte kullanarak konuyu anlayan, problemlere daha kısa sürede çözüm bulan ve çözüme ulaşmada kendine uygun üstbilisşel stratejisini oluşturan öğrencilerin matematik ders başarıları daha da artmaktadır (Ağpak, 2019). Problem çözmeye başarılı olan öğrencilerin üstbilisşel becerilerinin daha iyi olduğu ve başarılı olmayanların ise üstbilis becerilerinin iyileştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Lester, 1994).

Matematiksel problem çözenin her aşamasında önemli bir rol oynayan (Özsoy ve Ataman, 2009) üstbilise problem çözmeye olduğu kadar problem kurmada da ihtiyaç duyulmaktadır (Taufik ve ark., 2019). Bireyler problem çözmeye ve kurma sürecinde belirli

zihinsel stratejiler geliştirmekte ve düzenlemelerde bulunmaktadır. Öğrenciler problem çözerken kullanacağı çözüm yolunu seçmesi, konular arasında ilişkilendirme yapması ve zihinsel süreçlerini takip etmesi gibi bilişsel süreçlerini açıklamak için üstbilis becerilerini kullanırlar (Ebdon ve ark., 2003). Problem kurmada başarılı öğrencilerin üstbilis becerileri de gelişir. Üstbilisi artırmaya yönelik tasarlanan eğitim ortamlarının öğrencilerde üstbilisel becerileri, üstbilisel farkındalıkları, muhakeme etme ve problem çözme becerisini artırdığı yapılan birçok çalışmada ifade edilmiştir (Özsoy, 2007). Ülkemizde güncellenen matematik öğretim programında belirtilen hedeflerden biri de öğrencilerin üstbilisel becerilerini geliştirecek problemler çözmelerini sağlamaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Üstbilisel farkındalık, öğrencilerin matematik dersini anlayarak öğrenmelerini sağlamada son derece önemlidir. Çünkü üstbilisel farkındalık sahibi öğrenciler üst düzey düşünür, sorgular, bilgiye kendisi ulaşır (Kurtuluş ve Öztürk, 2017). Üstbilis becerisi, insanlara, yaşamın her alanında “başarılı bireyler” olmasını sağlayan, daha ileri düzeyde bir düşünme yetisidir ve öğrenme sırasındaki bilişsel süreçlerin etkin bir biçimde kontrol edilmesini sağlamaktadır. Üstbilis becerileri bireylerde 5-7 yaşında kazanılmaya başlamaktadır ve ileriki zamanlarda genişleyerek artmaktadır. Bireylerde izleme ve değerlendirme gibi üstbilis beceriler daha sonraki yıllarda olgunlaşmaktadır. Bireylerde yaşla birlikte tecrübe artıça üstbilis hakkında daha fazla bilgiye sahip olup bu bilgiyi bir göreve başlamadan önce öğrenmelerini düzenlemek için kullanılmaktadırlar (Akçay, 2017).

Yapılan literatür taramasında ortaokul öğrencilerin matematiksel üstbilis farkındalık düzeylerini belirleyen ve matematiksel üstbilis ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Ağpak (2019), Arslan (2021), Liliana ve Lavinia (2011), çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbilis farkındalıklarının yeterli ve yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır. Kaplan ve ark. (2016) öğrencilerin matematiksel üstbilis farkındalıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada matematiksel üstbilis farkındalığı ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve problem çözme becerisinin üstbilisi doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir çalışmada Tanır (2018) altıncı sınıf öğrencilerinin üstbilis farkındalıkları ile matematiksel problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin üstbilis seviyelerinin yüksek olduğunu, üstbilis ile problem çözme arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ve matematiksel problem çözme becerisinin üstbilisel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Öte yandan öğrencilerin problem kurma öz-yeterliği, problem kurma becerileri ve matematik başarıları konusunda yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Nicolaou ve Philippou (2007) ortaokul öğrencilerinin problem kurma öz-yeterlikleri, problem kurma becerileri ve matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin problem kurma öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu, problem kurma öz-yeterlikleri ile problem kurma becerileri arasında, matematik başarıları ile problem kurma öz-yeterlikleri ve problem kurma becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Özgen ve ark. (2017) sekizinci sınıf öğrencilerinin problem kurma durumlarındaki becerilerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmaları sonucunda öğrencilerin problem kurmada zorlandıklarını, problem kurma testi puanlarının matematik başarılarına göre anlamlı farklılaştığını, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini, problem kurma becerileri ile problem çözme tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Söz konusu çalışmalarda öğrencilerin matematiksel üstbilis farkındalık düzeylerinin ve problem kurma öz-yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğu, üstbilis farkındalığının problem çözme becerisi ile

ilişkili olduğu, bununla birlikte problem kurma öz-yeterliği ile problem kurma becerileri ve matematik başarıları arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin matematiksel üstbilişleri ile matematik problemi kurma öz-yeterlikleri ve başarıları arasında da bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Ancak matematiksel üstbiliş ile matematik problemi kurma öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi ve başarıyı doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda yapılan benzer çalışmalarda; Ada (2019) ortaokul öğrencilerinin üstbilişleri ile problem kurma performansı arasında ve üstbilişleri ile matematik akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca matematik dersi başarısının, üstbilişin problem kurma performansı üzerindeki etkisinde aracılık rolü oynadığını bulmuştur. Diğer bir çalışmada Yıldız (2014) ortaokul matematik öğretmen adaylarının problem kurma ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını ve problem kurma etkinliklerine olumlu yaklaşım sergilediklerini tespit etmiştir. Ancak farklı değişkenlerle incelendiğinde öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca problem kurma çalışmalarının hem problem kurma becerilerini hem de üstbilişsel farkındalık seviyelerini anlamlı düzeyde artırdığını belirlemiştir. Bu nedenle matematiksel üstbiliş farkındalığı ve matematik problemi kurma öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yapılması ihtiyacı bulunmaktadır.

Bu araştırma, matematiksel üstbiliş farkındalığı ile problem kurma öz-yeterliği kavramlarının genel olarak tartışılması ve daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin matematiksel üstbiliş farkındalığı ile problem kurma öz-yeterliği arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak önemli bir araştırma konusudur. Diğer yandan mevcut araştırma matematik eğitimi alanında üstbiliş ve problem kurma konusunda yapılacak çalışmalara fikirler verebilir. Matematik eğitimi programının uygulayıcısı olan öğretmenlere de araştırma sonuçlarından hareketle öğretim sürecinde öğrencilerinin üstbilişlerini ve problem kurma öz-yeterlik algılarını geliştirebilmeleri noktasında olanaklar tanıyacak ve bunun yanında üstbiliş ve problem kurmaya dayalı öğrenci merkezli uygun öğretim ortamları oluşturabilmelerine yardımcı olabilecektir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterlik algı düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemek, matematiksel üstbiliş farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterliklerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın amacına uygun olarak şu alt sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin, matematiksel üstbiliş farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin, cinsiyet, sınıf düzeyleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu, matematik başarı değişkenleri açısından matematiksel üstbiliş farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin, cinsiyet, sınıf düzeyleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu, matematik başarı değişkenleri açısından problem kurma öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma öğrencilerin matematiksel üstbilgi ile problem kurma öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, ayrıca bazı değişkenlere göre matematiksel üstbilgi ve problem kurma öz-yeterlikleri arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını herhangi bir müdahalede bulunmadan incelemek amacıyla ilişkisel tarama modellerinden nedensel karşılaştırma yaklaşımında tasarlanmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisi incelenir (Karagöz, 2017). Bu kapsamda öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, ailelerinin sosyo-ekonomik durumu ve matematik başarısı bağımsız değişken, matematiksel üstbilgi ve problem kurma öz-yeterlikleri bağımlı değişkenler olarak alınmış ve nedensel karşılaştırma yaklaşımına dayalı olarak incelenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Mardin ilindeki devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu okullar arasından basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen iki okuldaki; 5.sınıftan 111, 6.sınıftan 119, 7.sınıftan 119, ve 8. Sınıftan 113 toplamda 462 (246 kız, 216 erkek) öğrencidir. Basit rastgele örneklemede, örnekleme çerçevesinin her bir üyesinin araştırmaya katılmak üzere seçilme şansı eşittir ve bu örnekleme yöntemi, örnekleme çerçevesindeki olası toplam katılımcı sayısından belirli sayıda katılımcının seçilmesini içerir (Vanderstoep ve Johnston, 2009).

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu ile birlikte, Kaplan ve Duran (2016) tarafından geliştirilen Matematiksel Üstbilgi Farkındalık Ölçeği, Özgen ve Bayram (2019) tarafından geliştirilen Problem Kurma Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu form öğrencilerin cinsiyet, sınıf, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve matematik başarıları ile ilgili bilgilere ulaşmak için araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada cinsiyet, sınıf, sosyo-ekonomik durum ve başarı gibi değişkenlere yer verilmesinin nedeni; problem kurma, problem çözme ve üstbilgi ile ilgili araştırma sonuçlarında bir fikir birliği olmamasından dolayıdır. Örneğin Zhu (2007) matematik performansında ve problem çözmede cinsiyet farklılığı konusunda cevaplanmayan çok soru olduğuna, ayrıca biyolojik, psikolojik ve çevresel değişkenler de dahil olmak üzere birçok karmaşık değişkenin, belirli alanlarda matematiksel problem çözmede cinsiyet farklılıklarına katkıda bulunduğuna vurgu yapmıştır. Dolayısıyla bu açıklama, problem kurma ve üstbilgi farkındalığı için de geçerli olabilir. Çünkü problem çözme problem kurma ile ilişkilidir ve ikisinde de üstbilgi becerilerinin kullanılmasına ihtiyaç duyulabilmektedir. Bazı araştırmalarda matematikte cinsiyet farklılıklarının kız ve erkek öğrencilerin matematik öğrenmeye farklı yaklaşımlarıyla açıklanabileceğini, sosyo-ekonomik değişkenlerin çocukların uzamsal becerilerinin gelişiminde cinsiyet farklılığında önemli bir rol oynadığı öne sürülmüştür (Zhu, 2007). Bazı araştırmalar ise erkek ve kadınların farklı öğrenme stillerine sahip oldukları için farklı sınıf deneyimleri olduğunu göstermiştir (Schwartz ve Hanson, 1992).

Öğrencilerin kendi beyanlarına göre ailelerinin sosyo ekonomik durumu (düşük, orta, yüksek) kapalı uçlu bir soruyla belirlenmiştir. Matematik başarısını değerlendirmede ise



öğrencilerin 2019–2020 yılı matematik dersi yılsonu notları kullanılmıştır. Öğrencilerin notları kendi beyanları esas alınarak kişisel bilgi formunda yer alan soruya (yıl sonu başarı notunuz) verdikleri cevaptan elde edilmiştir. Bu formda etik nedenlerden dolayı isim alınmadığından kendi beyanları doğru olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin matematik notlarının sınıflandırılmasında MEB'in İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde daha önceden yer verilmiş olan puan değerleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda puan değerleri, 0-44 arası "zayıf (başarısız)", 45-54 arası "geçer", 55-69 arası "orta", 70-84 arası "iyi", 85-100 arası "pekiyi" şeklinde sınıflandırılmıştır.

**Matematiksel Üstbilgi Farkındalık Ölçeği (MÜFÖ):** Bu ölçek çalışmada öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalıklarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde toplamda 23 maddeden oluşan üç faktörlü (matematiksel bilgi, matematiksel izleme matematiksel tespit) ölçekteki maddeler "Hiçbir Zaman=1", "Nadiren=2", "Bazen=3", "Sık sık=4" ve "Her Zaman=5" şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans oranı %43.12'dir ve üç faktörlü model yeterli uyum indekslerine sahiptir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan 115'tir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalık düzeylerinin görece yüksek olması şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçek ortaokul öğrencilerinin her kademesine uygulanabilir özelliktedir (Kaplan ve Duran, 2016). Ölçekteki ifadeler yaklaşık 10-11 kelimedenden oluşmakta ve öğrenciler en fazla 15-20 dakikada ölçeği doldurabilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .91'dir. Bu çalışmada, tüm ölçek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şunlardır; "Matematik dersine çalıştıktan sonra iyi öğrenip öğrenmediğimi kendime sorarım, Bir problemin çözümü sürecinde hangi çözüm yöntemini nerede kullanırsam daha etkili olacağını bilirim".

**Problem Kurma Öz-Yeterlik Ölçeği (PKÖYÖ):** Bu ölçek öğrencilerin problem kurma öz-yeterliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Ölçek maddeleri "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde 5'li Likert tipindedir. Ölçekte 17 olumlu madde, 7 olumsuz (1, 8, 12, 15, 17, 23 ve 24) olmak üzere toplamda 24 madde bulunmaktadır. Ölçek 5 faktörlüdür (problem çözme ile ilişki, problem kurma sürecinde karşılaşılan zorluklar, problem kurmanın faydaları, öğrenme sürecinde problem kurma ve problem kurma durumları). Tüm faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans oranı %45.64 olup beş faktörlü model iyi veya kabul edilebilir düzeyde uyum indekslerine sahiptir. Olumlu maddeler sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde olumsuz maddeler ise tersten puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 120'dir. Yüksek puanlar yüksek problem kurma öz-yeterliğine işaret etmektedir. Problem kurma öz-yeterlik ölçeği ortaokuldaki bütün sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanabilmektedir (Özgen ve Bayram, 2019). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .85'tir. Bu çalışmada, tüm ölçek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan bazı maddeler şunlardır; "Matematik derslerinde işlenen konu ile ilgili problemler kurabilirim, Problem kurarken çözümünü düşünebilirim".

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamına alınan öğrencilere veri toplama araçları Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma uygulama izni alındıktan sonra uygulanmıştır. Bu süreçte

COVID 19 pandemisinden dolayı okullar kapalı olduğundan veri toplama araçlarının uygulanması çevrim içi gerçekleştirilmiştir. Elektronik tabloda Google Formlar (Google Forms) üzerinden hazırlanan ölçeklere ait link sınıf öğretmenlerine iletilerek öğrencilerle paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerin samimi bir şekilde cevap vermeleri için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçeklerin cevaplandırılmasının gönüllük esasına dayalı olduğu, elde edilecek verilerin sadece bilimsel bir amaç için kullanılacağı, verecekleri cevapların doğru sonuçlar elde etmek için önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu şekilde ölçümlerin daha güvenli olması sağlanmaya çalışılmıştır. Google formlar uygulamasında ölçeklerdeki tüm maddelerin işaretlenmesi zorunluluğu olduğundan, bu özellik sayesinde ölçeklerde katılımcılar tarafından işaretlenmeyen madde kalmaması sağlanmıştır. Öğrencilerin doldurduğu formlar aynı anda otomatik olarak "Microsoft Excel Çalışma Sayfası"na veri olarak aktarılmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin matematik başarıları ile ilgili veriler 2019–2020 yılı matematik dersi yılsonu notları ölçüt alınarak toplanmıştır. Elde edilen veriler araştırma problemlerine uygun olarak analiz edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veriler IBM SPSS 24.0 istatistik paket programında analiz edilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinin bağımsız değişkenlerin her bir kategorisinde normallik varsayımları; çarpıklık katsayısı ve Q-Q grafiği incelenerek test edilmiştir. Hesaplanan Çarpıklık (Skewnes) ve Basıklık (Kurtosis) katsayılarının önerilen  $\pm 2$  arasında (George ve Mallery, 2010) bulunması ve Q-Q grafiklerinin  $45^\circ$  doğru üzerinde veya  $45^\circ$  doğruya yakın durumda (Can, 2019) olmasından dolayı normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Normallik varsayımlarının test edilmesinin ardından araştırmanın amaçlarına uygun olarak şu işlemler gerçekleştirilmiştir; öğrencilerin cinsiyetlerine göre MÜFÖ ve PKÖYÖ ortalama puanlara ilişkin farklılıkların tespit edilmesinde ilişkisiz örneklem t-testi, sınıf düzeyi, matematik başarıları (standart puanlara dönüştürülmüş), ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkenlerine göre alınan ortalama puanlar arasındaki farklılıkların belirlenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bağımlı değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. Bağımlı değişkenlere ait varyansların homojenlik varsayımı Levene testi ile analiz edilmiştir. Ardından gruplararası farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi grup ortalamaları arasındaki farkın kaynağını saptamak için gruptaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan çoklu karşılaştırma testlerinden biridir (Karagöz, 2017).

Öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterliklerinin düzeylerini belirlemek adına, her bir ölçek için aralık genişliği, "dizi genişliği/yapılacak grup sayısı" (Tekin, 1993) formülünden yararlanılmıştır. Bu kapsamda ölçeklerden elde edilen puan ortalamaları "4.21-5.00 çok yüksek, 3.41-4.20 yüksek, 2.61-3.40 orta, 1.81-2.60 düşük ve 1.00-1.80 çok düşük" değer aralıkları dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

### **Bulgular**

Araştırmada öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterliklerinin düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma gibi bazı betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.***Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler*

Ölçek	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
MÜFÖ	462	1.26	5.00	3.85	.76
PKÖYÖ	462	1.42	5.00	3.71	.65

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalık puan ortalamasının 3.85 standart sapmasının .76 olduğu görülmektedir. Problem kurma öz-yeterlik puan ortalaması ise 3.71 ve standart sapması .65'tir. Matematiksel üstbilgi ve problem kurma öz-yeterlik puan ortalamaları, değer aralıkları düşünüldüğünde 3.41-4.20 aralığındadır. Bu nedenle öğrencilerin matematiksel üstbilgi ve problem kurma öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin cinsiyetleri açısından matematiksel üstbilgi farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkisiz örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.***Ölçeklerin Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları*

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	$\eta^2$
MÜFÖ	Erkek	216	3.74	.77	460	-3.058	.002*	.020
	Kız	246	3.95	.73				
PKÖYÖ	Erkek	216	3.61	.66	460	-2.942	.003*	.018
	Kız	246	3.78	.62				

Tablo 2'ye göre kız öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalık puan ortalaması (3.95) erkek öğrencilerden (3.74) yüksektir. Yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalık puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $t_{460}=-3.058$ ;  $p<.05$ ). Bu anlamlı farkın büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan etki değeri ( $\eta^2=.020$ ) nispeten düşük bir etki büyüklüğünü göstermektedir (Cohen, 1988). Ayrıca kız öğrencilerin problem kurma öz-yeterlik puan ortalaması (3.78) erkek öğrencilerin puan ortalamasından (3.61) yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{460}=-2.942$ ;  $p<.05$ ). Anlamlı farkın büyüklüğü için hesaplanan etki değeri ( $\eta^2=.018$ ) düşük bir etki büyüklüğünü göstermektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre matematiksel üstbilgi farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterlik puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.***Ölçeklere Ait Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları*

Ölçekler	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
MÜFÖ	5. sınıf	111	3.93	.72	.557	.644
	6. sınıf	119	3.85	.78		
	7. sınıf	119	3.82	.75		
	8. sınıf	113	3.81	.77		
PKÖYÖ	5. sınıf	111	3.81	.64	2.008	.112
	6. sınıf	119	3.74	.62		
	7. sınıf	119	3.66	.64		
	8. sınıf	113	3.61	.70		

Tablo 3'e göre 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbilis farkındalık puan ortalaması (3.93), 6. sınıf öğrencilerinin (3.85), 7. sınıf öğrencilerinin (3.82) ve 8. sınıf öğrencilerin puan ortalamasından (3.81) yüksektir. Ayrıca 5. sınıf öğrencilerinin problem kurma öz-yeterlik puan ortalaması (3.81) diğer sınıflardaki öğrencilerin puan ortalamasından da yüksek bulunmuştur. ANOVA'nın varyansların eşitliği varsayımını sağlayıp sağlamadığını belirlemek için yapılan Levene testi sonucunda bağımlı değişkenlere ait varyansların homojenlik varsayımını  $F_{Levene_{MÖFÜ}(3,458)=.158, p>.05}$ ;  $F_{Levene_{PKÖYÖ}(3,458)=.889, p>.05}$  sağladığı görülmüştür. Ardından gerçekleştirilen ANOVA sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından matematiksel üstbilis farkındalıkları [ $F_{(3,458)}=.557; p>.05$ ] ve problem kurma öz-yeterlikleri [ $F_{(3,458)}=2.008; p>.05$ ] arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre üst sınıflara doğru öğrencilerin matematiksel üstbilis farkındalığı ve problem kurma öz-yeterlikleri anlamlı olmayan bir şekilde düşüş eğilimi gösterebilmektedir.

Matematiksel üstbilis farkındalık ve problem kurma öz-yeterlik puan ortalamalarının öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Ölçek Puan Ortalamalarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

Ölçekler	Sosyo-Ekonomik Durum	N	$\bar{X}$	SS	F	p
MÜFÖ	Düşük	306	3.86	.76	.210	.811
	Orta	111	3.82	.72		
	Yüksek	45	3.91	.79		
PKÖYÖ	Düşük	306	3.69	.65	.787	.456
	Orta	111	3.71	.61		
	Yüksek	45	3.82	.75		

Tablo 4' e göre öğrencilerden matematiksel üstbilis farkındalıkları en yüksek grup (3.91) aile sosyo-ekonomik durumu "yüksek" olanlar iken en düşük grup "orta" düzeyde geliri olanlardır (3.82). Yapılan Levene testi sonucunda bağımlı değişkenlere ait varyansların homojenlik varsayımını  $F_{Levene_{MÖFÜ}(3,458)=1.047, p>.05}$ ;  $F_{Levene_{PKÖYÖ}(3,458)=.929, p>.05}$  sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin üstbilis farkındalıkları ile ailelerin sosyo-ekonomik durumu arasındaki bu fark anlamlı bulunmamıştır [ $F_{(3,458)}=.183; p>.05$ ]. Ayrıca öğrencilerin problem kurma öz-yeterlikleri en yüksek olan grup (3.82) ailesinin sosyo-ekonomik durumu "yüksek" olanlar iken, en düşük öz-yeterlik "düşük" düzeyde gelir seviyesine sahip olanlardır (3.69). Öğrencilerin problem kurma öz-yeterlikleri ile ailelerin sosyo-ekonomik durumu arasındaki bu fark anlamlı çıkmamıştır [ $F_{(3,458)}=1.681; p>.05$ ]. Buradan ailenin sosyo-ekonomik durumunun öğrencilerin matematiksel üstbilis farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterliklerinin gelişmesi üzerinde çok etkili bir faktör olmayacağı söylenebilir.

Matematiksel üstbilis farkındalık ve problem kurma öz-yeterlik puan ortalamalarının öğrencilerin matematik başarı seviyelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'teki öğrenci başarı seviyeleri açısından matematik üstbilis farkındalıkları puan ortalamaları incelendiğinde; en yüksek puan ortalamasının pekiyi (4.33) başarı seviyesinde, en düşük puan ortalamasının ise zayıf (2.82) başarı seviyesindeki öğrencilerde olduğu görülmüştür. Başarı puanları standart puanlara dönüştürüldükten sonra yapılan Levene testi

sonucunda bağımlı değişkenlere ait varyansların homojenlik varsayımını  $F_{Levene_{MÜFÖ}}(4, 457)=1.260, p>.05$ ;  $F_{Levene_{PKÖYÖ}}(4, 457)=1.404, p>.05$  sağladığı belirlenmiştir. Ardından yapılan ANOVA sonucunda başarı puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı [ $F_{(4,457)}=57.23$ ;  $p<.05$ ] çıkmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.334$ ) orta düzey bir etki değerinin olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). Öğrencilerin başarı seviyelerine göre problem kurma öz-yeterlik puan ortalamalarına bakıldığında; en yüksek puan ortalamasının pekiyi (4.11) başarı seviyesinde, en düşük puan ortalamasının ise zayıf (3.05) başarı seviyesinde görüldüğü ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı [ $F_{(4,457)}=46.59$ ;  $p<.05$ ] olduğu belirlenmiştir. Farklılığın hangi başarı seviyesindeki öğrenciler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır. Matematiksel üstbilis farkındalığı sonuçlarına göre matematik başarı seviyesi “zayıf” ile “geçer-orta-iyi-pekiyi” olanlar arasında “geçer-orta-iyi-pekiyi” gruplarının lehine anlamlı ( $p<.05$ ) bir farklılık saptanmıştır. Başarı seviyesi “geçer” ile “iyi-pekiyi” olanlar arasında “iyi-pekiyi” gruplarının lehine, başarı seviyesi “orta” ile “pekiyi” olanlar arasında “pekiyi” grubundakilerin lehine, başarı seviyesi “iyi” ile “pekiyi” olanlar arasında “pekiyi” grubundakilerin lehine anlamlı ( $p<.05$ ) bir farklılık bulunmuştur. Problem kurma öz-yeterliği sonuçlarına göre matematik başarı seviyesi “zayıf” ile “orta-iyi-pekiyi” olanlar arasında “orta-iyi-pekiyi” gruplarının lehine anlamlı ( $p<.05$ ) bir farklılık saptanmıştır. Başarı seviyesi “geçer” ile “iyi-pekiyi” olanlar arasında “iyi-pekiyi” grubundakilerin lehine, başarı seviyesi “orta” ile “pekiyi” olanlar arasında pekiyi grubundakilerin lehine, başarı seviyesi “iyi” ile “pekiyi” olanlar arasında “pekiyi” başarı grubundakilerin lehine anlamlı ( $p<.05$ ) bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.290$ ) nispeten düşük bir etki değerinin olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

**Tablo 5.**

*Ölçek Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Başarı Seviyelerine Göre ANOVA Sonuçları*

Ölçekler	Başarı Seviyesi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı fark	$\eta^2$
MÜFÖ	44 ve altı (Zayıf: Z)	31	2.82	.70	57.23	.000*	Z ile G, O, İ, P G ile İ, P O ile P İ ile P	.334
	45-54 (Geçer: G)	43	3.42	.68				
	55-69 (Orta: O)	87	3.57	.61				
	70-84 (İyi: İ)	126	3.80	.66				
	85-100 (Pekiye: P)	175	4.33	.55				
PKÖYÖ	44 ve altı (Zayıf: Z)	31	3.05	.54	46.59	.000*	Z ile O, İ, P G ile İ, P O ile P İ ile P	.290
	45-54 (Geçer: G)	43	3.27	.59				
	55-69 (Orta: O)	87	3.44	.48				
	70-84 (İyi: İ)	126	3.65	.54				
	85-100 (Pekiye: P)	175	4.11	.58				

Öte yandan öğrencilerin matematiksel üstbilis farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. Buna göre öğrencilerin matematiksel üstbilis farkındalığı ile problem kurma öz-yeterliği arasında hesaplanan korelasyon katsayısı ( $r=.69$ ) iki değişken arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbilgi farkındalıklarını yüksek düzeyde bulan (Ağpak, 2019; Arslan 2021; Demir, 2013; Kaplan ve ark., 2016) çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üstbilgisel farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde çıkması istenilen bir durumdur. Benzer şekilde problem kurma öz-yeterliği konusunda yapılan çalışmalarda (Aydın-Güç ve Keskin, 2021; Bayram, 2019; Nicolaou ve Philippou, 2007) ortaokul öğrencilerinin problem kurma öz-yeterliklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu araştırmada belirlendiği üzere yapılan çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin problem kurma öz-yeterliklerinin genel olarak yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Problem kurma öz-yeterlikleri yüksek olan öğrencilerin problem kurma ve çözme çalışmalarında daha başarılı olduğu düşünülmektedir.

Matematik eğitimi alanında cinsiyet araştırmacıların üzerinde en çok çalıştığı değişkenlerden biridir. Bu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre matematiksel üstbilgi farkındalıkları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle kızların erkeklere göre daha yüksek üstbilgisel farkındalığa sahip olduğu belirtilmiştir. Ancak üstbilgi farkındalığının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği, üstbilgi farkındalığı üzerindeki etkileri konusunda yapılmış çalışmalar kesin, net ve ortak bir sonuç vermemektedir. Örneğin Demir (2013), Öztürk (2017) ve Arslan (2021) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda, kız öğrencilerin daha yüksek matematiksel üstbilgi farkındalığına sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulguların tersi yönünde sonuçlanan çalışmalarda Ağpak (2019) ortaokul öğrencilerinin, Çikrikci ve Odacı (2013) lise öğrencilerinin matematiksel üstbilgi farkındalığının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Öte yandan mevcut bu çalışmada öğrencilerin problem kurma öz-yeterlikleri ile cinsiyetleri arasındaki farkın anlamlı derecede kız öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte benzer bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin problem kurma başarılarına göre kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Turhan-Türkkan, 2018). Bunun yanında konu ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda kız ve erkek öğrencilerin problem kurma öz-yeterlikleri arasında anlamlı farkın bulunmadığı görülmüştür. Sevgi ve Çalışkan (2020), Özgen ve arkadaşları (2019), Özgen ve Bayram (2020) ortaokul öğrencilerinin problem kurma öz-yeterlikleri ile cinsiyetleri arasındaki farkı anlamlı bulmamışlardır. Cinsiyetleri açısından öğrencilerin problem kurma öz-yeterlik algılarının erkeklerin aleyhine sonuçlanması kızların problem kurma konusunda öz-güvenlerinin yüksek olmasından, bu konuda kendilerini daha istekli ve yeterli hissetmelerinden kaynaklanmış olabilir. Diğer taraftan problem kurmanın üst düzey bilişsel bir etkinlik olması ve bu doğrultuda kızların üstbilgi farkındalıklarının daha yüksek olması (Arslan, 2020) diğer bir neden olarak düşünülebilir. Bu bağlamda kızların problem kurma öz-yeterliğinin erkeklere göre daha yüksek olmasında hangi değişkenlerin etkili olabileceği konusunda çalışmaların yapılması önerilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbilgi farkındalıkları okudukları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde, beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilgi farkındalıklarının en yüksek, sekizinci sınıfların ise en düşük düzeyde ve anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça üstbilgisel farkındalık düzeyinin sekizinci sınıf öğrencilerinin aleyhine olması, bu sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin alt sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre düşük üstbilgisel farkındalık

eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavına (LGS) hazırlanıyor olmaları, eskiden gelen geleneksel, ezberci anlayış, üstbilişsel farkındalığı geliştirici etkinliklere daha az yer verilmesi (Kurtuluş ve Öztürk, 2017), ergenlik dönemi problemleri ve üst sınıflara doğru matematik konularının zorlaşması (Arslan, 2021) etkili olmuş olabilir. Ayrıca Arslan (2021) LGS'nin zorunlu olmamasının, okullarda öğretimi sınav odaklı olmaktan çıkarıp daha esnek bir yapıya kavuşturacağını ve böylece üst sınıflara doğru üstbilişsel farkındalığın artabileceğini savunmaktadır. Konuyla ilgili yapılmış çalışmaların çoğunda bu çalışmayı destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Ağpak (2019) ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalığı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, Temur ve arkadaşları (2010) sınıf seviyesi ile üstbilişsel farkındalık arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığını belirlemişlerdir. Ancak araştırmanın tersi yönünde sonuçlanan çalışmalarda Arslan (2021) ve Öztürk (2017) öğrencilerin matematiksel üstbiliş ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu tespit etmişlerdir. Mevcut bu çalışmada, öğrencilerin problem kurma öz-yeterlikleri ile sınıf düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Problem kurma öz-yeterlikleri yüksek olan grup beşinci sınıf öğrencileri iken en düşük grup sekizinci sınıf öğrencileri olmuştur. Bu sonucun öğrencilerin üst sınıflara doğru motivasyonlarının düşmesi, ders kazanımlarının artması ve zorlaşması gibi sebeplerden kaynaklanmış olabileceği (Özgen ve Bayram, 2020) düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler aynı okul, imkân ve fırsatlardan faydalandıklarından dolayı sınıf düzeyi ile problem kurma öz-yeterlikleri arasında anlamlı farkın oluşmadığı söylenebilir. Literatürde elde edilen bulguya benzer sonuçlara ulaşan bir çalışmada öğrencilerin sınıf düzeylerine göre problem kurma öz-yeterliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Sevgi ve Çalışkan, 2020). Ancak bu çalışmada elde edilen bulgudan farklı olarak Özgen ve Bayram (2020) ortaokul öğrencilerinin problem kurma öz-yeterliklerinin üst sınıflara gidildikçe düşüş gösterdiğini ve bu farklılığın anlamlı olduğunu bulmuşlardır. Bu kapsamda alt sınıf düzeyinde okuyan öğrencilere göre üst sınıflarda okuyan öğrencilerin matematiksel üstbiliş farkındalığı ve problem kurma öz-yeterliğinin neden düşük olduğu konusunda yapılacak çalışmalarda (nicel, nitel, karma ve deneysel) bunun nedenlerini ortaya koyacak değişkenlerin göz önünde bulundurulması, bunun yanında öğretmenlerinin üst sınıflarda üstbilişi ve öz-yeterliği geliştirecek öğrenci merkezli etkinliklere yer vermeleri önerilebilir.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri ise öğrencilerin matematiksel üstbiliş farkındalıklarının, ailelerinin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermemesidir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumunu doğru bir şekilde yansıtmaması etkili olmuş olabilir. Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumu hakkındaki bilgiler ailelerinden, muhtarlıklardan veya sosyal yardımlaşma vakfından alınarak ve her düzeyden eşit sayıda öğrenci belirlenerek bu çalışma tekrarlandığında sonuçlar daha iyi olabilir. Literatürde elde edilen bu bulguya benzer çalışmalara rastlanmıştır. Tanır (2018) ve Şerifoğlu (2019) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile ailenin sosyo-ekonomik durumu arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Ancak araştırmanın tersi yönünde sonuçlanan bir çalışmada Demir (2018) lise son sınıf öğrencilerinin üstbilişsel becerileri ile ailenin sosyo-ekonomik durumu arasında anlamlı farklılık olduğunu rapor etmiştir. Diğer yandan mevcut bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin problem kurma öz-yeterlikleri ile ailelerinin sosyo-ekonomik durumu arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. "Düşük", "Orta" ve "Yüksek" sosyo-ekonomik gruptaki ailelerin öğrencilerinin problem kurma öz-yeterlikleri birbirlerine yakındır. Ancak bu sonuç değerlendirilirken araştırmaya katılan

öğrenci sayısının ailelerinin sosyo-ekonomik durumuna göre dağılımı bakımından dengesiz olduğu da (306 “Düşük”, 111 “Orta”, 45 “Yüksek”) dikkate alınmalıdır. Bu sonucun tersine Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2012 sınavı kapsamında öğrencilere yöneltilen soruların sonuçlarına ilişkin yapılan kapsamlı analizlerde sosyo-ekonomik durum farklılığının öz-yeterlikte etkili olduğu vurgulanmaktadır. Yüksek sosyo-ekonomik grupta olan öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri tüm soru türlerinde, düşük sosyo-ekonomik gruptakilere oranla çok daha yüksektir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2014). Elde edilen bulguya benzer bir çalışmada Delioğlu (2017) ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlikleri ile ailenin gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur.

Araştırmada öğrencilerin matematik başarı seviyelerine göre matematiksel üstbilgi farkındalıklarının anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Oluşan bu farklılık başarı seviyesi “zayıf” olanlar düşünüldüğünde “pekiyi, iyi, orta, geçer” grubundaki öğrencilerin lehine, başarı seviyesi “geçer” olarak düşünüldüğünde “iyi, pekiyi” grubundakilerin lehine, başarı seviyesi “orta” olduğunda ise “pekiyi” başarı seviyesindeki öğrencilerin lehinedir. Diğer bir deyişle farklılığın matematik başarısı düşük olan öğrencilerin aleyhine olduğu görülmektedir. Buradan öğrencilerin matematik başarısının üstbilgi farkındalığı üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Bu beklenen bir sonuçtur. Çünkü üstbilgisel farkındalık, matematik başarısını artırmaya yardımcı olan önemli bir unsurdur (Gülsuyu, 2019; Eke, 2019). Öğrenme çalışmalarını planlayan, izleyen ve değerlendiren ve bilişsel süreçlerine ilişkin farkındalık sahibi olan bireylerin başarıya ulaşmaları olağandır (Kurtuluş ve Öztürk, 2017). Literatürde elde edilen bulguya benzer çalışmalar bulunmaktadır. Demir (2013) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbilgi farkındalıkları ile matematik başarıları arasındaki farkı anlamlı bulmuştur. Mevcut bu araştırma sonucundan farklı olarak Ajisuksmo ve Saputri (2017) lise öğrencilerinin üstbilgisel beceriler ile matematik başarısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamışlardır. Öte yandan bu çalışmada öğrencilerin problem kurma öz-yeterlikleri ile matematik başarı seviyeleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Oluşan bu farklılık başarı seviyesi “zayıf” olanlar düşünüldüğünde “orta-iyi-pekiyi” grubundaki öğrencilerin lehine, “geçer” olarak düşünüldüğünde “iyi, pekiyi” grubundakilerin lehine, “orta” olduğunda “pekiyi” grubundakilerin lehine ve başarı seviyesi “iyi” olduğunda “pekiyi” grubundaki öğrencilerin lehinedir. Bu bağlamda öğrencilerin başarısı arttıkça problem kurma öz-yeterliklerinin de gelişeceği söylenebilir. Öğrencilerin matematik başarılarının yüksek olması onların hem okulda arkadaşları ve öğretmenleri tarafından hem de aileleri ve sosyal çevrelerinde takdir edilmesi, duygusal ve sosyal yönden kendine güvenen, kendini ifade edebilen güçlü bireyler olmasını sağlayarak öz-yeterliliklerin de yüksek olmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Literatürde elde edilen bulguya benzer çalışmalarda, Bayram (2019), Pajares ve Graham (1999) ortaokul öğrencilerinin problem kurma öz-yeterlikleri ile akademik başarı arasındaki farkın anlamlı olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar yapılan çalışma sonucunu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterlikleri arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunması elde edilen diğer bir sonuçtur. Problem kurma üstbilgisel bir etkinlik olarak düşünülebileceğinden doğal olarak bu sonucun elde edilmesi beklenen bir durum olarak görülebilir. Dolayısıyla problem kurma öz-yeterliliğinin gelişmesi için üstbilgi farkındalığının kazanılması önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Başka



bir deyişle problem kurma öz-yeterliği iyi öğrencilerin, yeteneklerine olan inançları üstbiliş etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayacaktır (Wibowo vd., 2018).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir. Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ve problem kurma öz-yeterliğinin matematik başarıları üzerindeki etkisini inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle üstbiliş, öz-yeterlik ve başarı değişkenlerini içeren değişkenlerin ele alındığı araştırmaların farklı eğitim kademesindeki örneklemeler üzerinde yapılması önerilebilir. Araştırmacılar bu yönde çalışmalarını oluşturabilirler. Diğer taraftan çalışmada nicel verilerden yararlanılarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda yeni yapılacak çalışmaların nitel verilerle desteklenmesiyle üstbiliş, problem kurma öz-yeterliği ve matematik başarıları için daha genelleştirilebilir sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca bu araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek matematiksel üstbiliş farkındalığına sahip oldukları ve sınıf düzeyi artıkça üstbiliş farkındalığının ve problem kurma öz-yeterliğinin düştüğü görülmektedir. Öğretmenler sınıf ortamında çeşitli uygun etkinliklerle üstbiliş artıran ve geliştiren güncel öğretim yöntemleri kullanarak öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını artırabilirler.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Siirt Üniversitesi Etik Kurulunun 23.11.2020 tarihli etik oluru ile gerekli izinler alınmıştır.

### Kaynakça

- Ada, K. (2019). *Üstbiliş ile problem kurma performansı arasındaki ilişkide Matematik ve Türkçe derslerinin aracılık rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Bayburt.
- Ağpak, Y. E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, matematiksel üstbiliş farkındalık düzeyleri ve arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Erzincan.
- Ajisuksmo, C. R. P., & Saputri, G. R. (2017). The influence of attitudes towards mathematics and metacognitive awareness on mathematics achievements. *Creative Education, 8*(3), 486-497. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.83037>
- Akçay, B. (2017). *Fen bilimleri eğitimi alanındaki öğretme ve öğrenme yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akpunar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(4), 353-365. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2241>
- Arslan, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları ve matematiksel üstbiliş farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 9*(18), 655-681. <https://doi.org/10.18009/jcer.917559>
- Aydın Güç, F., & Keskin, S. (2021). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem kurma yaratıcılıkları ve problem kurma öz yeterlikleri ile problem kurma yaratıcılıkları arasındaki ilişki. *Journal of Computer and Education Research, 9*(17), 145-176. <https://doi.org/10.18009/jcer.842988>
- Bayram, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik beceri ve öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Englewood Cliffs, NJ*, 23-28. <https://www.jstor.org/stable/pdf/258004.pdf>
- Büyükoztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cai, J. (2003). Singaporean students' mathematical thinking in problem solving and problem posing: An exploratory study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 34*(5), 719-737. <http://dx.doi.org/10.1080/00207390310001595401>
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çikrikci, Ö., & Odacı, H. (2013). Fen lisesi öğrencilerinin bilişötesi farkındalıkları ile öz yeterlik algılarının bazı kişisel ve akademik değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 10*(2), 246-259.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çöl, Z. E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutumları ile matematik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sandıklı\Afyonkarahisar örnelemi)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Afyon.
- Delioğlu, H. D. (2017). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile sınav ve matematik kaygısı, matematiğe yönelik öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demir, H. A. (2013). *Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Demir, M. F. (2018). *Lise son sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerileri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Doruk, M., Duran, M., & Kaplan, A. (2018). Argümantasyon tabanlı olasılık öğretiminin ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbilgi farkındalıklarına ve olasılıksal muhakeme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 83-121. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437714>
- Ebdon, S. A., Coakley, M. M., & Legnard, D. S. (2003). Mathematical mind journeys: Awakening minds to computational fluency. *Teaching Children Mathematics*, 9(8), 486-493. <https://doi.org/10.5951/tcm.9.8.0486>
- Eke, Z. N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematik odaklı risk alma davranışlarının, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve matematik başarısı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- ERG. (2014). *Türkiye PISA 2012 analizi: Matematikte öğrenci motivasyonu, öz yeterlik, kaygı ve başarısızlık algısı*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiye-pisa-2012-analizi-genel-bulgular-ve-egilimler/>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Ghasempour, A.Z., Bakar, M.N., & Jahanshahloo, G. R. (2013). Mathematical problem posing and metacognition: A theoretical framework. *International Journal of Pedagogical Innovations*, 1(2), 63-68. <http://dx.doi.org/10.12785/IJPI/010201>
- Gülsuyu, F. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile bilimin doğası anlayışları arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(3), 261-273. <http://dx.doi.org/10.2307/749515>
- Hıdıroğlu, Ç. N. (2018). Üstbilgi kavramına ve problem çözme sürecinde üstbilişin rolüne eleştirel bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 87-103. <https://doi.org/10.30794/pausbed.424862>
- Kaplan, A., & Duran, M. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik matematiksel üstbilgi farkındalık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 1-17.
- Kaplan, A., Duran, M., & Baş, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbilgi farkındalıkları ile problem çözme beceri algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.17679/iuefd.17119785>
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kurtuluş, A., & Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 762-778. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1840>
- Kwek, M. L., & Leng, L. W. (2008). Using problem-posing as an assessment tool. *Proceedings of the 10<sup>th</sup> Asia-Pacific Conference on Giftedness* (pp. 1-17). Singapore. [http://hkage.org.hk/en/events/080714\\_10th\\_APCG.htm](http://hkage.org.hk/en/events/080714_10th_APCG.htm)
- Lester, F. K. (1994). Musing about mathematical problem-solving research: 1970-1994. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), 660-675. <https://doi.org/10.2307/749578>
- Liliana, C., & Lavinia, H. (2011). Gender differences in metacognitive skills. A study of the 8th grade pupils in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(1), 396-401. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.255>

- MEB. (2015). *İlkokul Matematik dersi (1.2.3. ve 4.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *İlköğretim Matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Nicolaou, A. A., & Philippou, G. N. (2007). Efficacy beliefs, problem posing, and mathematics achievement. *Proceedings of the V Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 308-317). University of Cyprus, Larnaka.
- Özgen, K., Aydın, M., Geçici, M. E., & Bayram, B. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(2), 323-351. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.322660>
- Özgen, K., & Bayram, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik beceri ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 455-485. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.693817>
- Özgen, K., & Bayram, B. (2019). Problem kurma öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 663-680. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562029>
- Özer, Y., & Arslan, E. (2019). Öğretmenlerin matematik okuryazarlığı ve problem kurma öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-21. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.002>
- Özsoy, G., & Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 67-82.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıfta üstbilis stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin üstbilisel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0991>
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.86.2.193>
- Rudnitsky, A., Etheredge, S., Freeman, S. J., & Gilbert, T. (1995). Learning to solve addition and subtraction word problems through a structure-plus-writing approach. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(5), 467-486. <https://doi.org/10.2307/749433>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schunk, D., & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. *Development of Achievement Motivation*, 7, 1-27. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Schwartz, W., & Hanson, K. (1992). *Equal mathematics education for female students*. (Report No. 78). Newton, MA: Education Development Center, Inc., Center for Equity and Cultural Diversity. ERIC/CUE Digest, 78. <https://www.ericdigests.org/1992-4/equal.htm>
- Sevgi, S., & Çalışkan, A. N. (2020). An investigation of the middle school students' mathematics exam anxiety and self-efficacy for problem-posing. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), 1774-1789.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Şerifoğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üst bilis sel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki (Bahçelievler ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Tanır, E. N. (2018). *6. sınıf öğrencilerinin üstbiliş farkındalıkları ile matematiksel problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taufik, A., Pagiling, S., Mayasari, D., Munfarikhatin, A., Natsir, I., & Dadi, O. (2019). The metacognition of junior high school students in posing mathematical problems viewed from cognitive style. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 383, 137-143. <https://dx.doi.org/10.2991/icss-19.2019.213>
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Temur, T., Kargın, T., Bayar, S. A., & Bayar, V. (2010). Metacognitive awareness of grades 6, 7 and 8 students in reading process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4193-4199. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.663>
- Tertemiz, N. (2017). İlkokul öğrencilerinin dört işlem becerisine dayalı kurdukları problemlerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 1-25.
- Turhan-Türkkan, B. (2018). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin kesirlerle işlemlere yönelik problem kurma becerilerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(9), 374- 390. <https://doi.org/10.17679/inuefd.358159>
- Turhan, B., & Güven, M. (2014). Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözme başarısı, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 2014, 217-234. <https://doi.org/10.14812/cufej.2014.021>
- Vanderstoep, S.W., & Johnston, D. D. (2009). *Research methods for everyday life: Blending qualitative and quantitative approaches*. United States of America: John Wiley & Sons.
- Yıldız, Z. (2014). *Matematikte problem kurma çalışmalarının öğretmen adaylarının problem kurma becerilerine ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wibowo, L. A., Sihaloho, L., & Rahayu, A. (2018). The role of self-efficacy in improving student metacognitive skills. *Jurnal Pendidikan Bisnis dan Manajemen*, 4(3), 119-127. <http://dx.doi.org/10.17977/um003v4i32018p130>
- Zhu, Z. (2007). Gender differences in mathematical problem solving patterns: A review of literatüre. *International Education Journal*, 8(2), 187-203.

#### **İletişim/Correspondence**

Öğretmen. İsmail ARSLAN  
[ismailarslan@siirt.edu.tr](mailto:ismailarslan@siirt.edu.tr)

Doç. Dr. Halil Coşkun ÇELİK  
[coskunc@siirt.edu.tr](mailto:coskunc@siirt.edu.tr)

# Investigation of Graduate Theses on the Learning Settings in Pre-school Education

Özlem Melek ERBİL KAYA, Anadolu University, 0000-0003-0738-5807

Nilay KAPTAN, Anadolu University, 0000-0003-0634-2549

Seda SARIOĞLAN, Anadolu University, 0000-0001-8843-6367

Büşra SOMUNCU ÇOKSAĞIR, Anadolu University 0000-0003-0415-558X

## Abstract

*The aim of this study is to examine the national and international Master's and doctoral theses related to pre-school education environments. In this study, carried out by document analysis, convenience sampling is used in the selection of the data group. The theses which were investigated were found in "BASE (Bielefeld Academic Search Engine)", "OATD (Open Access Theses & Dissertations)", "NZResearch.org.nz", "ProQuest Dissertations and Theses", "OpenDissertations.org", "ETHOS", "DiVA", "Trove" and "Ulusal Tez Merkezi" databases. A "Thesis Examination Form" was developed by the researchers in order to examine the Master's and Ph.D. theses reached. As a result of the study, it was determined that 76 of the theses were Master's and 38 of them were Ph.D. theses. It has been seen that the majority of the theses examined were published in the field of education, and the qualitative research method was mostly preferred as the research method. It has been determined that most of the studies are conducted with children and teachers in terms of their distribution according to the sample size. In the theses examined, it was seen that interview and observation methods were mostly preferred as data collection tools. When the results of the theses were examined, it was seen that the majority of the studies identified the deficiencies in pre-school education institutions and that children preferred the natural environment and unstructured materials. Finally, it was found that pre-service/in-service training for teachers was frequently repeated in the suggestions of the theses examined.*

**Keywords:** preschool education, learning settings, psychical environment



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 995-1014  
DOI:10.17679/inuefd.1033622

Article Type  
Review Article

Received  
07.12.2021

Accepted  
29.08.2022

## Suggested Citation

Erbil Kaya, Ö.M., Kaptan, N., Sarioğlan, S., Somuncu Çoksağır, B. (2021). Investigation of graduate theses on the learning settings in pre-school education, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 995-1014. DOI: 10.17679/inuefd.1033622

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The child's interaction with the environment begins in the womb and continues for life. It can be said that this interaction has been one of the most important elements of the lives of children as the environment has a determinative role in many areas that are critical for the child, including developmental (Gottfried, Gottfried & Bathurst, 1988; Kwan, Sylva & Reeves, 1998), behavioral (Anita-Fiskum & Jacobsen, 2012; Maitland et al., 2013) and educational (Downey, 1995) performance. Furthermore, the environment is nested in multiple components with the same center (Bronfenbrenner, 1976). Due to children spending the majority of time in preschool settings, it can be reflected that preschool settings are one of the critical environmental components. In fact, the studies have shown that both indoor (Abbas, Othman & Rahman, 2012; Fuentes-Leonarte, Ballester & Tenías, 2009) and outdoor (Eaton, 2000; Nedovic & Morrissey, 2013; Mittelstaedt, Sanker & Vanderveer 1999) features of the school are effective on the developmental and educational characteristic of children.

### Purpose

The aim of this study is to examine the national and international master's and doctoral theses related to pre-school education environments. For this purpose, 114 postgraduate theses published between 2011 and 2020 were examined.

When the national and international literature is examined, it has been seen that there are some research articles (Abbas, Othman, & Rahman, 2012; Çelik 2012; Geney, Özsoy, & Bay, 2019; Kaçan, Halmatov & Kartaltepe, 2017; Karakucuk, 2008; Norðdahl & Einarsdóttir, 2015; White, 2004) and theses (Balck, 2015; Burçak, 2018; Csányi, 2018; Marcon, 2018; Polat-Yalçiner, 2018) on preschool education environments. However, there are limited publications on which graduate theses conducted in national and/or international context about pre-school education environments were examined in Turkey, not even. Considering the necessity and importance of research on preschool education environments, it is thought that the study is important in terms of revealing the status of research conducted in the national and international context and determining the direction of future studies.

### Method

In the research, the data were collected by the document analysis method, which is one of the qualitative research methods. The databases used to reach the graduate theses were selected by the convenient sampling method, one of the purposive sampling methods. A "Thesis Examination Form" was developed by the researchers for the study in order to examine the Master's and Ph.D. theses reached.

### Findings

As a result of the study, it was determined that 76 of the theses were Master's and 38 of them were Ph.D. theses. It has been seen that the majority of the theses examined were published in the field of education, and the qualitative research method was mostly preferred as the research method. It has been determined that most of the studies are conducted with children and teachers in terms of their distribution according to the sample size. In the theses examined, it was seen that interview and observation methods were mostly preferred as data collection tools. As the results of the theses were examined, it was seen that the majority of the

studies identified the deficiencies in pre-school education institutions and that children preferred the natural environment and unstructured materials. Finally, it was found that pre-service/in-service training for teachers was frequently repeated in the suggestions of the theses examined.

### **Discussion & Conclusion**

As a result of the document analysis study conducted by Ayyıldız and Kahraman (2019), it was stated that the majority of the study participants they examined were pre-school teachers. In the study examining the adequacy of pre-school education institutions, Kubanç (2014) found that the institutions were inadequate in terms of materials, similar to the findings of this study. Kaplan (2014) stated that pre-school education institutions are buildings that are not designed for children and that architectural planning is not planned to increase the quality of education. Preschool education institutions should be designed in terms of structure and design in accordance with the age, physical characteristics, and development of children and from the eyes of children. Orçan Kaçan, Halmatov, and Kartaltepe (2017) in their study in which they examined the outdoor of preschool education institutions in the provinces of Ankara and Muğla, revealed that only half of the institutions they examined had an outdoor playground. There are studies in which children prefer the natural environment in preschool education institutions (Carr, Douglas-Brown, Schlembach & Kochanowski, 2017; Dell, 2018; Kahn & Weiss, 2017; Kiewra & Veselack, 2016). Considering the results of the studies examined, it is seen that the children's preference for the natural environment and unstructured materials is high. For this reason, the graduate theses examined are in line with the studies. In future research, longitudinal studies can be conducted to determine whether the recommendations made as a result of the studies reached are implemented. This study has dealt with graduate theses in a specific period; graduate theses, articles, and papers at different time intervals can be examined in future studies.



## Okul Öncesi Eğitim Ortamları ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

**Özlem Melek ERBİL KAYA, Anadolu Üniversitesi, 0000-0003-0738-5807**

**Nilay KAPTAN, Anadolu Üniversitesi, 0000-0003-0634-2549**

**Seda SARIOĞLAN, Anadolu Üniversitesi, 0000-0001-8843-6367**

**Büşra SOMUNCU ÇOKSAĞIR, Anadolu Üniversitesi, 0000-0003-0415-558X**

### Öz

*Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili ulusal ve uluslararası alanda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesidir. Bu bağlamda 2011-2020 yılları arasında yapılan 114 lisansüstü tez incelenmiştir. Araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Lisansüstü tezlere ulaşmak için kullanılan veri tabanları amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın veri kaynaklarını "BASE (Bielefeld Academic Search Engine)", "OATD (Open Access Theses & Dissertations)", "NZResearch.org.nz", "ProQuest Dissertations and Theses", "OpenDissertations.org", "ETHOS", "DiVA", "Trove" ve "Ulusal Tez Merkezi" veri tabanları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında toplamda 114 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemek üzere araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına yönelik bir "Tez İnceleme Formu" geliştirilmiştir. Araştırma sonunda ulaşılan tezlerin 76'sının yüksek lisans 38'inin ise doktora tezi olduğu saptanmıştır. İncelenen tezlerin büyük çoğunluğunun eğitim alanında yapıldığı, araştırma yöntemi olarak en çok nitel araştırma yönteminin tercih edildiği görülmüştür. Örneklem kitlesine göre dağılımları bakımından tezlerde en çok çocuklar ve öğretmenlerle çalışmalar yapılmıştır. İncelenen tezlerde veri toplama aracı olarak en çok görüşme ve gözlem yöntemlerinin tercih edildiği görülmüştür. Tezlerin sonuçlarına bakıldığında okul öncesi eğitim kurumlarındaki yetersizliklerin belirlendiği ve çocukların doğal ortam ve yapılandırılmamış materyalleri seçtiği çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Son olarak incelenen tezlerin önerilerinde öğretmenlere hizmet öncesi/hizmet içi eğitim verilmesinin sıklıkla tekrarlandığı bulunmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi eğitimi, eğitim ortamı, fiziksel ortam



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 995-1014  
DOI:10.17679/inuefd.1033622

Makale Türü  
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi  
07.12.2021

Kabul Tarihi  
29.08.2022

### Önerilen Atıf

Erbil Kaya, Ö.M., Kaptan, N., Sarioğlan, S., Somuncu Çoksağır, B. (2021). Okul Öncesi Eğitim Ortamları ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 995-1014. DOI: 10.17679/inuefd.1033622

## Okul Öncesi Eğitim Ortamları ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Çocuğun çevre ile etkileşimi anne karnında başlar ve dinamik bir şekilde hayat boyu devam eder. Bu etkileşim oldukça önemlidir ve çocuğu birçok yönden destekler niteliktedir. Çevresel destek sistemleri çocuğun davranışları (Anita-Fiskum ve Jacobsen, 2012; Maitland ve diğerleri, 2013), eğitimsel performansı (Downey, 1995) ve gelişimi (Gottfried, Gottfried ve Bathurst, 1988; Kwan, Sylva ve Reeves, 1998) üzerinde belirleyici bir roledir. Destek sistemlerinin gelişimsel çıktılarını örnek olarak bilişsel (Ayyıldız ve Kahraman, 2019) ve sosyoduygusal (Ferguson ve diğerleri, 2013) çıktılar gösterilebilir. Çocukların içerisinde buldukları çevre, uyaran açısından ne kadar zengin olursa bilişsel gelişimlerinin de o kadar hızlı olabileceği (Suat, 2011), sosyal oyun, pozitif davranışsal destek uygulamalarını da içeren kapsayıcı çevrelerin ise çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olabileceği (Hartshorne ve Schmittel, 2016) bilinmektedir. Bu doğrultuda çevre düzenlemesinin çocuğun gelişimsel gereksinimlerine yanıt verme gerekliliğinden söz etmek mümkündür.

Çocuğun gereksinimlerine yanıt veren çevre birden fazla bağlamda ele alınabilir. Çünkü çevre aynı merkeze sahip birden fazla bileşenin iç içe geçmiş halidir (Bronnfenbronner, 1976). Örneğin okulun iç mekân veya dış mekân ortamları birbiri ile bağlantılı ve iki yönlü olarak çocuğu etkileyen çevrelerdir. Spencer, Spencer ve Blades'a göre (2006) okulun iç mekân ortamlarından biri olan sınıf; içerisinde bulunan masa, sandalye, kitap veya kaynaklardan çok daha fazlası olan bir öğrenme ortamıdır (s.91). İdeal öğrenme ortamı ise National Association for the Education of Young Children'a (NAEYC) göre, çocuklar için ilgi çekici, zengin ve zorlayıcı olmasının yanında doğal unsurları mümkün olan en üst düzeyde birleştiren görsel ve dokunsal deneyim bakımından zengin olmalı, ayrıca çocuklar için yeterli etkinlik alanına, depolama alanına ve müfredata uygun materyallere sahip olmalıdır (GSA, 2003). Bu durumda iç mekân ortamının öneminden söz edilebilir. Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim (OÖE) kurumunun iç mekân özelliklerinin çocuklar üzerinde çeşitli etkilere sahip olduğunu destekler niteliktedir (Abbas, Othman ve Rahman, 2012; Fuentes-Leonarte, Ballester ve Tenías, 2009). Örneğin OÖE kurumunun iç mekân özelliklerinin çocuklar üzerindeki etkisini araştıran Sando (2019) iç mekân özelliklerinin çocukların iyi oluşları ve fiziksel çevreleri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Storli ve Hansen Sandseter (2019) ise OÖE kurumlarının iç mekân özelliklerinin çocukların oyun ve katılım davranışları ile arasında önemli ve pozitif yönlü ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının iç mekân özellikleri kadar dış mekân özellikleri de önemlidir. Çünkü iç ve dış mekân eğitim ve öğretim sürecinde eşit paydaşlardır. Bu nedenle planlama, yönetim, değerlendirme, kaynak sağlama, personel ve yetişkin etkileşimi boyutlarında tıpkı iç mekâna ayrılan pay kadar dış mekâna da pay ayrılmalıdır (Bilton, 2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekân düzenlenirken; çocukların duyularını ve estetik algılarını etkileme, risk almak için uygun fırsatlar sunma, depo ve çocukların gereksinimlerini karşılayacağı alanlar oluşturma, çocukların kendi yapılarını oluşturabileceği ve onları sahiplenebileceği alanlar oluşturma ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır (Aktaş Arnas, 2019). Bunun yanında yapılan araştırmalar çocukların risk alabilecekleri güvenli bir çevreye (Norðdahl ve Einarsdóttir, 2015) ve çevre tarafından sağlanabilecek fiziksel aktivite fırsatlarına (Clark, 2007; Fjörtoft, 2000; Waite, 2007) gereksinim duyduğunu göstermektedir. Bu durumda çocuğun, ailenin ve öğretmenin gereksinimlerine yanıt veren dış mekânlar oluşturmanın yararlarından söz edilebilir. Çünkü bu gereksinimlere yanıt veren çevre, çocuğun etkili öğrenmesini sağlayacak (Eaton, 2000), çevresine ilişkin olumlu tutum değişikliği oluşturmalarını destekleyecek (Mittelstaedt, Sanker ve Vanderveer

1999) ve çocukların olumlu sosyal etkileşime girmesine zemin oluşturacaktır (Nedovic ve Morrissey, 2013).

Okul öncesi eğitim kurumlarının iyi düzenlenmiş iç ve dış ortamlarının çocuklar üzerindeki pozitif etkisi göz önünde bulundurulduğunda bu konudaki araştırmaların gerekliliği ve önemi dikkat çekmektedir. Alanyazın tarandığında OÖE ortamlarına ilişkin bazı çalışmalara rastlanmıştır (ör. Geney, Özsoy ve Bay, 2019; Burçak, 2018; Csányi, 2018; Marcon, 2018; Polat-Yalçiner, 2018; Kaçan, Halmatov ve Kartaltepe, 2017; Balck, 2015; Norðdahl ve Einarsdóttir, 2015; Abbas, Othman ve Rahman, 2012; Çelik 2012; Karaküçük, 2008; White, 2004). Ancak ulusal alanyazın tarandığında okul öncesi eğitim ortamları hakkında ulusal ve/veya uluslararası bağlamda yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin araştırmaların gerekliliği ve önemi dikkate alındığında, ulusal ve uluslararası bağlamda yapılan araştırmaların durumunun ortaya konması değerlidir. Bu sayede ele alınan veya ele alınmayan konular net bir şekilde ortaya konulabilecek ve alandaki eksikliklere yönelik yeni çalışmalar yapılabilecektir. Ayrıca okul öncesi eğitim ortamlarına yönelik yapılan tezlerin durumunun birden fazla yönü ile ortaya konması alanda yapılacak kanıt temelli uygulamaların geliştirilmesine olanak tanıyabilecektir. Bu doğrultuda bu çalışma ile okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili 2011-2020 yılları arasında ulusal ve uluslararası alanda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi amaçlanarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin 2011-2020 yılları arasında yayınlanmış, araştırmacılar tarafından ulaşılabilen lisansüstü tezlerin;

1. Türü, yayın yılı, yayınlandığı bilimsel alana göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırma desen ve yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Örneklem kitlesinin dağılımı nasıldır?
4. Veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
5. Konu, amaç, sonuç ve önerilerine göre dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili ulusal ve uluslararası alanda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesini amaçlayan bir nitel araştırmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına çalışılan araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Nitel araştırma, ayrıntılı ve derin konularda çalışma olanağı verir. Önceden belirlenmiş bir sınırlandırma olmaksızın araştırmanın derinliğini detaylarını ve açıklığını destekler (Patton, 2014, s.14). Nitel araştırmada birçok veri toplama yöntemi kullanılabilir. Bu araştırmada doküman inceleme yönteminden faydalanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan, araştırmacı tarafından birincil ve ikincil kaynak olarak nitelenen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir (Özkan, 2019, s.2). Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile

birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). Bu araştırmada ulaşılabilen ulusal ve uluslararası veri tabanlarında okul öncesi eğitim ortamına ilişkin lisansüstü tezler gözden geçirilmiş, sorgulanmış ve analiz edilmiştir.

### **Veri Kaynakları**

Araştırmanın veri kaynaklarını "BASE (Bielefeld Academic Search Engine)", "OATD (Open Access Theses & Dissertations)", "NZResearch.org.nz", "ProQuest Dissertations and Theses", "OpenDissertations.org", "ETHOS", "DiVA", "Trove" ve "Ulusal Tez Merkezi" veri tabanları oluşturmaktadır. Bu veri tabanları amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Uygun örneklem, ulaşılabilen kişi veya kaynakların oluşturduğu örneklemdir (Frankel ve Wallen, 2004 s.99). Bu doğrultuda veri tabanları seçilirken; İngilizce veya Türkçe tezlerin bulunması, açık erişim, metnin tam halinin yer alması ölçütleri erişilebilirlik standardı olarak ele alınmıştır. Çalışma kapsamında ulaşılabılır olan veri tabanlarında 2011-2020 yılları arasında yazılmış okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili çalışmalar taranmıştır. Tezlerin taranmasında birincil ve ikincil olarak belirlenen anahtar kelimeler kullanılmıştır. Bu kapsamda birincil anahtar kelimeler; "Okul Öncesi", "Erken Çocukluk", "Anaokulu", "Preschool", "Early Childhood", "Kindergarden", "Nursery"dir. İkincil kullanılan anahtar kelimeler ise; "Öğretim Ortamı", "Eğitim Ortamı", "Fiziksel Ortam", "İç Mekân", "Dış Mekân", "Okul Bahçesi", "Öğrenme Merkezi", "Learning Environment" "Learning Settings" "Educational Environment", "Psychical Environment", "Psychical Settings", "Playground", "Schoolyard", "Settings", "Indoor", "Outdoor", ve "Learning Center" olarak belirlenmiştir. Bu anahtar kelimeler kullanılarak çalışma kapsamında 76 yüksek lisans, 38 doktora olmak üzere toplam 114 lisansüstü teze ulaşılmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu çalışmada veriler doküman inceleme yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Doküman inceleme yönteminde süreç yeni bir doküman üretimini içermediğinden analiz süreci diğer nitel yöntemlerden biraz farklıdır (Oleary, 2004, s.178). Bu çalışmanın doküman inceleme süreci Oleary (2004, s.179) tarafından oluşturulan doküman inceleme işlem basamakları dikkate alınarak yürütülmüştür. Bu basamaklar; planlama, toplama, gözden geçirme, sorgulama ve iyileştirme, son olarak verileri analiz etmektir. Bu bağlamda;

- Çalışma planlanırken, ulusal ve uluslararası alanyazında okul öncesi eğitim ortamları hakkında standartlar, gereklilikler ve güncel çalışmalara ilişkin bir alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda okul öncesi eğitim ortamları hakkında yapılan tezlerin incelenmesine ilişkin oldukça az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu tür çalışmaların hem yeni araştırmalara yön verebileceği hem de mevcut durumu ortaya koyabileceği düşüncesi çalışmayı bu doğrultuda planlama gerekliliğini beraberinde getirmiştir.

- Veriler toplanırken uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılabılır veri tabanları seçilmiş ve veri kaynaklarından tarama, anahtar kelimelerin ikili birleşimi ile yapılmıştır. Örnekleme alınan veri tabanlarının her biri için anahtar kelimeler aynı birleşimler ile girilmiş ve çalışma kapsamında belirlenen tarama standartları (Yıl aralığı, lisansüstü tez) doğrultusunda işaretlemeler yapılarak araştırmanın tarama ve toplama kısmı gerçekleştirilmiştir.

- Dokümanı gözden geçirme, sorgulama ve iyileştirme aşamalarında toplanan 114 çalışmanın özeti her bir araştırmacı tarafından okunmuş ve belirlenen örnekleme dahil edilme

ölçütleri (çalışmanın okul öncesi ile ilişkilendirilerek ele alınması, amacının ve konusunun okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin olması) göz önünde bulundurularak değerlendirme yapılmıştır. Araştırmacılar etkileşimli olarak bu süreci yürütmüş ve her biri bu süreçten elde ettiği bulguları diğer araştırmacılar ile paylaşmıştır. Bulgularda tutarlılığı sağlamak amacı ile -incelenen çalışmaların konu, amaç, sonuç ve önerilerine ilişkin- oluşturulan temaların farklılıkları ve benzerlikleri araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca temalandırma sürecinde çelişki yaşanması durumunda alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

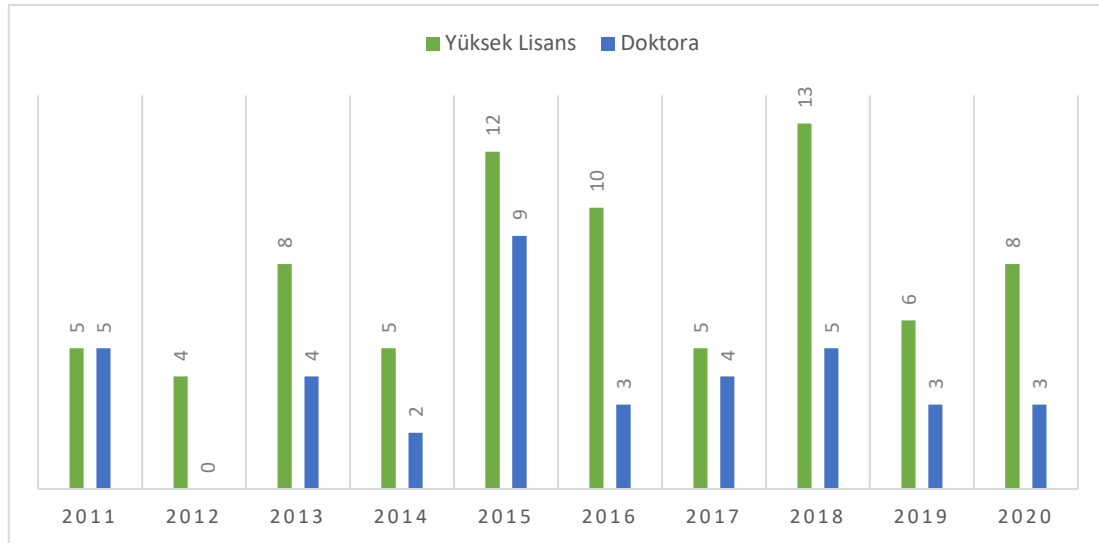
- Verileri analiz etme aşamasında ise bilgisayar ortamında depolanan dokümanlar araştırmacılar tarafından oluşturulan “tez inceleme formu” aracılığı ile incelenmiştir. Tez inceleme formu; tez türü, yayınlandığı yıl, yayınlandığı ülke, yayınlandığı anabilim dalı, yöntem, amaç, örneklem, sonuç ve öneriler kısımlarından oluşmaktadır. İncelenen her bir çalışma tez inceleme formu ölçütlerine göre temalandırılarak çözümlenmiş ve sonuçlar tartışılarak, önerilerde bulunulmuştur.

### Bulgular

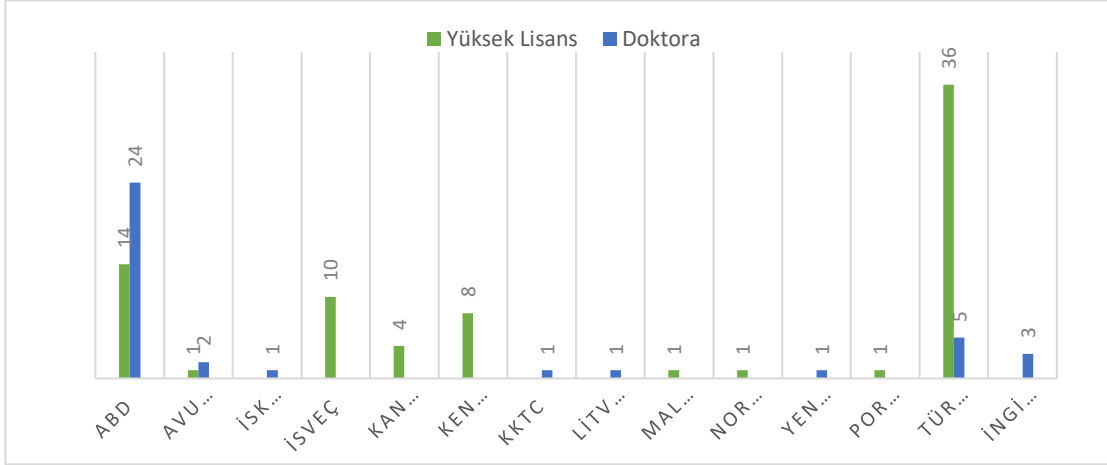
#### Okul Öncesi Eğitim Ortamlarına İlişkin Yayınlanmış Lisansüstü Tezlerin Türü, Yayın Yılı, Yayınlandığı Bilimsel Alana Göre Dağılımı

##### Şekil 1.

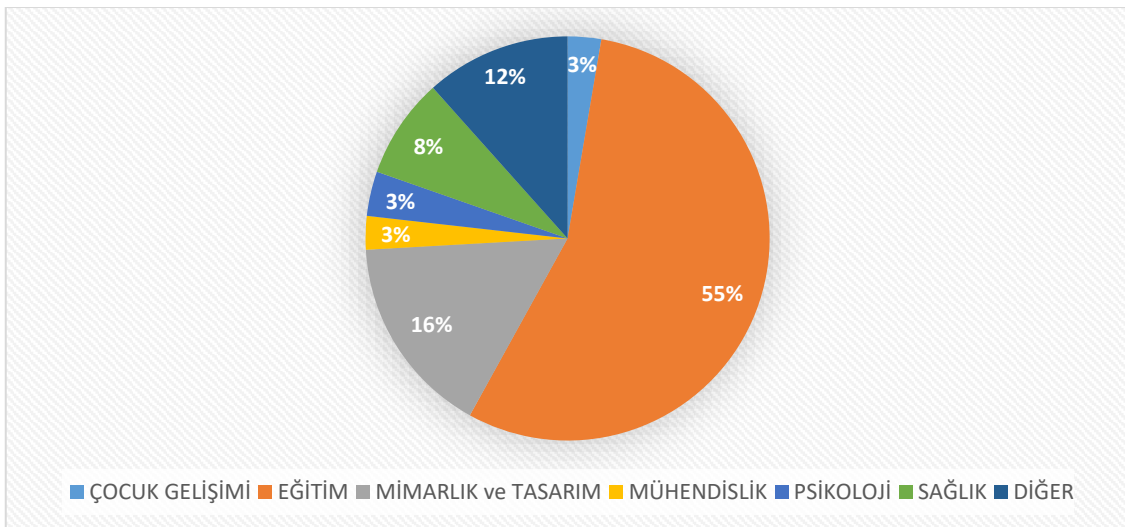
##### İncelenen Tez Türlerinin Yıllara Göre Dağılımı



Tezlerin türlerinin yıllara göre dağılımının incelendiği Şekil 1’e bakıldığında en çok lisansüstü çalışmanın 2015 yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. 2015 yılında yayınlanan 12 yüksek lisans tezinin 6’sı Türkiye’de yayınlanmıştır. 2011 yılında yüksek lisans ve doktora tezlerinin eşit sayıda olduğu görülmektedir. 2011 yılında Türkiye’de 2 yüksek lisans, 1 doktora tezi olmak üzere toplam 3 lisansüstü tez yayınlanmıştır. Konu ile ilgili en az lisansüstü çalışma ise 2012 yılında gerçekleştirilmiştir.

**Şekil 2.***İncelenen Tezlerin Ülkelere Göre Dağılımı*

Şekil 2'ye bakıldığında Türkiye'den 41, ABD'den 38, İsveç'ten 10, Kenya'dan 8, Kanada'dan 4 ve İngiltere ile Avustralya'dan 3'er lisansüstü tez incelenmiştir. Diğer ülkelerden ise birer lisansüstü çalışma incelemeye alınmıştır. Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin 36'sı yüksek lisans, 5'i doktora tezidir. ABD'de yapılan tezlerin ise 24'ü doktora, 14'ü yüksek lisans tezidir. Çalışmaya dâhil edilen diğer ülkelerdeki lisansüstü tezlere bakıldığında; İsveç, Kanada, Kenya, Malezya, Norveç ve Portekiz'de yapılan lisansüstü çalışmaların tamamı yüksek lisans tezidir. İskoçya, KKTC, Litvanya, Yeni Zelanda ve İngiltere'de yapılan lisansüstü çalışmaların tamamı ise doktora tezidir.

**Şekil 3.***İncelenen Tezlerin Yayınlandığı Bilimsel Alanlara Göre Dağılımı*

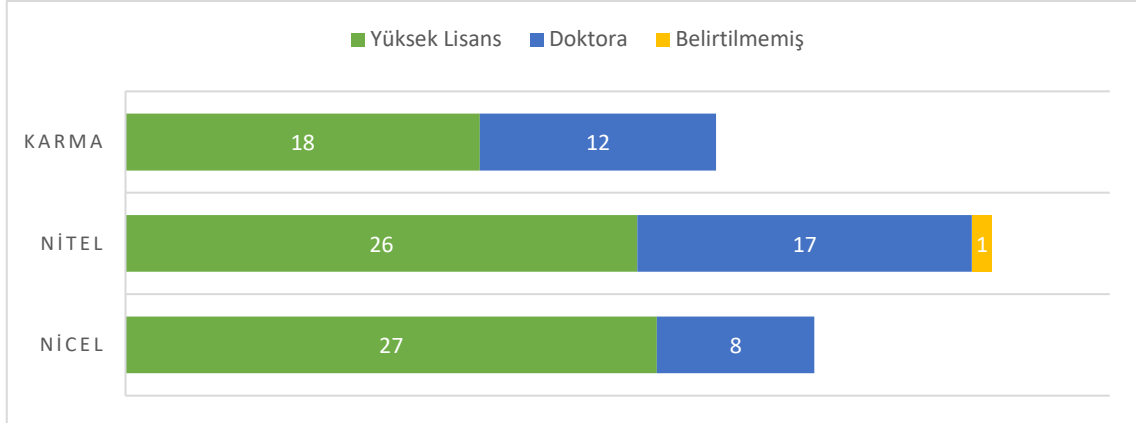
Şekil 3'te tezlerin yayınlandığı alanlara bakıldığında; tezlerin en çok eğitim alanında (%55) yayınlandığı görülmektedir. İkinci olarak ise mimarlık ve tasarım alanında (%16) yapılan çalışmalar mevcuttur. Mimarlık ve tasarım alanından sonra çocuk gelişimi (%12) ve sağlık

alanında (%8) yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. En az çalışma ise mühendislik ve psikoloji alanında (%3) yayınlanmıştır.

### Okul Öncesi Eğitim Ortamlarına İlişkin Yayınlanmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desen ve Yöntemlerine Göre Dağılımı

#### Şekil 5.

#### İncelenen Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

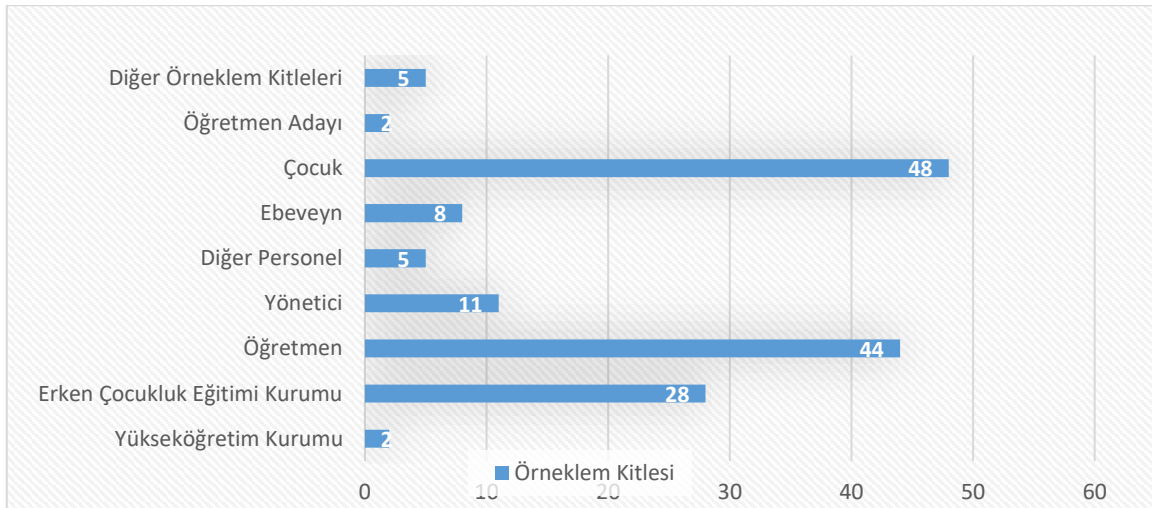


Şekil 5 incelendiğinde en çok tercih edilen araştırma yönteminin nitel (44) araştırma yöntemi olduğu görülmektedir. İkinci olarak ise nicel yöntem (35) ve en az olarak karma yöntem (30) tercih edilmiştir. Ulaşılan tezlerin 5'inde ise kullanılan araştırma yöntemi bilgisine yer verilmemiştir. Türkiye'de yapılan tezlerin 15'i nicel araştırma, 13'ü nitel araştırma ve geriye kalan 13 lisansüstü tez ise karma araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır.

### Okul Öncesi Eğitim Ortamlarına İlişkin Yayınlanmış Lisansüstü Tezlerin Örneklem Kitlesi Dağılımı

#### Şekil 6.

#### İncelenen Tezlerin Örneklem Kitlesine Göre Dağılımı



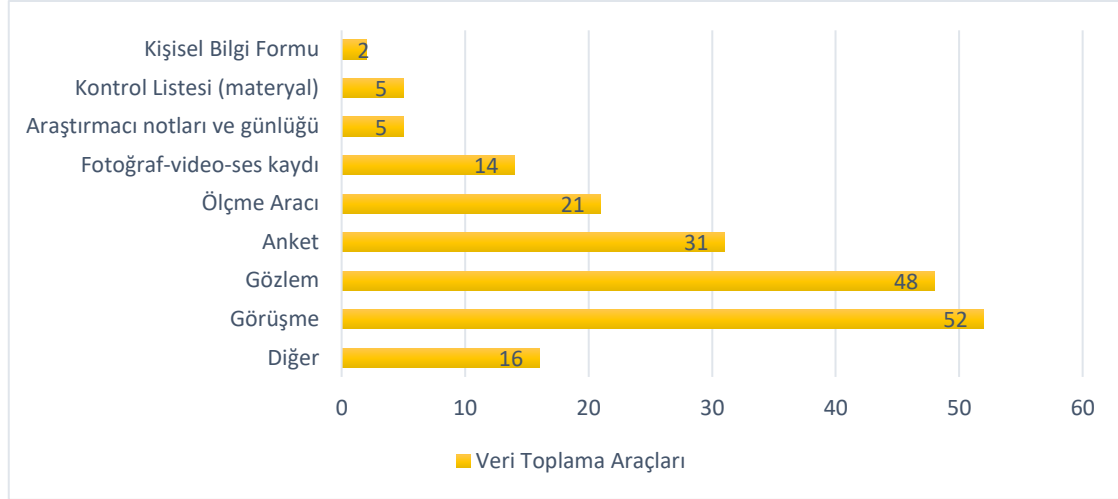
Örneklem kitlesinin dağılımının incelendiği Şekil 6'da en çok çocuklarla (48) ve öğretmenlerle (44) çalışıldığı görülmektedir. Erken çocukluk eğitim kurumları (28), eğitim kurumu yöneticileri (11), ebeveynler (8) ile yapılan çalışmalar da mevcuttur. En az çalışma ise

kurumlarda çalışan diğer personel (5), öğretmen adayları (2) ve yükseköğretim kurumları (2) ile yapılmıştır.

### Okul Öncesi Eğitim Ortamlarına İlişkin Yayınlanmış Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

#### Şekil 7.

*İncelenen Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı*

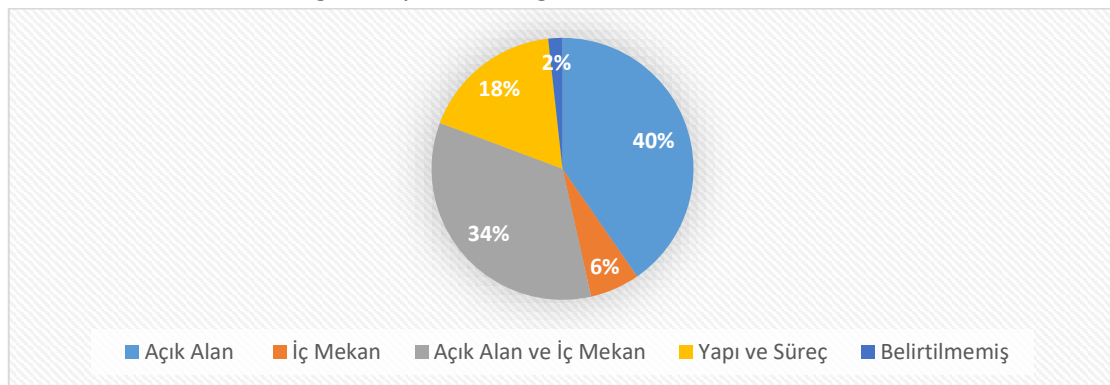


Veri toplama araçlarının dağılımına bakıldığında; en çok gözlem (52), görüşme (48), anket (31), ölçme aracı (21), fotoğraf, video, ses kaydı (14) kullanılmıştır. En az kullanılan araçlar ise; kontrol listesi (5), araştırmacı notları ve günlüğü (5) ve kişisel bilgi formu (2) olarak belirlenmiştir. İncelenen tezlerde diğer veri toplama araçları olarak; ivmeölçer, partikül sayım cihazı, ısı ve nem ölçer, küf tespit cihazı gibi araçların yanı sıra fiziksel aktivite izleme uygulamasının da kullanıldığına rastlanmıştır.

### Okul Öncesi Eğitim Ortamlarına İlişkin Yayınlanmış Lisansüstü Tezlerin Konu, Amaç, Sonuç ve Önerilerine Göre Dağılımı

#### Şekil 4.

*İncelenen Tezlerin Ele Aldığı Konuya Göre Dağılımı*



Şekil 4'te incelenen tezlerin ele aldığı konulara göre dağılımına bakıldığında; çalışmaların genellikle açık alanla (%41), dış ve iç mekânla (%34) ilgili yapıldığı söylenebilir. Yapı ve süreçle (%17) ilgili çalışmalar ve iç mekânla (%6) ilgili çalışmalar da bulunmaktadır. Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin 11'i açık alan, 14'ü iç mekân, 12'si hem açık alan hem iç mekân, 4'ü ise yapı



ve süreç konularını ele almıştır. İncelenen tezlerin %2'lik bir kısmında ise ele alınan konular net bir şekilde belirtilmemiştir. Bu tezler incelendiğinde ele alınan konunun erken çocukluk eğitim kurumlarının çevresel koşullarının çocukların hastalık durumları ve okula devamlılığı üzerine olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 1.**

*Araştırmaların Amaçlarına İlişkin Temalar*

Temalar	Yurtiçi <i>f</i>	Yurtdışı <i>f</i>	Toplam <i>f</i>
Çocuklara yönelik çalışmalar (Çocukların eğitim ortamı düzenlemesi, materyal seçimi, iç/dış mekân seçimini belirlemek)	6	35	41
Öğretmenlere yönelik çalışmalar (Öğretmenlerin materyal seçimi, eğitim ortamı düzenlemesi, çocuklarla geçirdikleri vaktin hangi faktörlere bağlı olduğunu belirlemek)	8	13	21
Dış mekân incelenmesi ile ilgili çalışmalar	10	6	16
Yapı/tasarım/kalite ile ilgili çalışmalar	9	5	14
İç mekân incelenmesi ile ilgili çalışmalar	3	7	10
Materyallerle ilgili çalışmalar	3	5	8
Ebeveyn görüşüne yönelik çalışmalar (Ebeveynlerin materyal seçimi, oyun ortamı düzenlemesi, çocukların vakit geçirdiği ortamların hangi faktörlere bağlı olduğunu belirlemek)	2	2	4
<b>Toplam</b>	<b>41</b>	<b>73</b>	<b>114</b>

Araştırmaların amaçlarına ilişkin temaların yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarına göre incelendiği Tablo 1'de; çocukların tercih, ihtiyaç ve ilgilerine yönelik yürütülen araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir (41). Bu çalışmaların büyük çoğunluğu yurtdışında (35) yapılmıştır. Ülkemizde ise çocuklara yönelik 6 çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmaların amacı çocukların mekân seçimi, materyal seçimi, eğitim ortamının düzenlenmesine dâhil edilmeleri ve kullanılan materyallerin çocuk sağlığına etkisinin araştırılması olarak belirlenmiştir. İkinci olarak ise; öğretmen görüş ve ihtiyaçlarına (21) yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların 13'ü yurtdışında, 8'i ise Türkiye'de yapılmıştır. Öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalarda; öğretmenlerin materyal seçimi, çocuklara yönelik alan düzenlemeleri, kullandıkları eğitim yaklaşımlarının neler olduğunun belirlenmesine odaklanılmıştır. İç mekân (10), dış mekân (16), yapı/tasarım/kalite (14) ve materyallere (8) yönelik çalışmalar da yürütülmüştür. Bu çalışmalarda amaç iç/dış mekânın ve materyallerin okul öncesi döneme ve çocuklara uygunluğunun ve yeterliliğinin incelenmesidir. Ebeveyn görüşüne (4) yönelik yürütülen çalışmaların ise en az sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan ikisi Türkiye'de ikisi ise yurtdışında yürütülmüştür. Ebeveynlere yönelik çalışmalarda; ebeveynlerin çocuklarına yönelik materyal seçimi, oyun ortamı düzenlemesi ve çocuklarının eğitim kurumlarında dış mekân oyunlarına katılım durumuna yönelik görüşlerinin ne yönde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

**Tablo 2.***Araştırmaların Sonuçlarına İlişkin Temalar*

Temalar	Yurtiçi	Yurtdışı	Toplam
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Çocukların doğal/yapılandırılmamış ortam tercihi	4	32	36
Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yetersizlikler	17	17	34
Eğitim ortamlarının çocuk sağlığına etkisi	3	10	13
Çocukların ortam düzenlenmesine dâhil edilmesi	2	5	7
Öğretmenlerin farklı yaklaşımlar kullanması	3	4	7
Ebeveyn ve öğretmenlerin açık hava öğrenme ortamına ilişkin olumsuz tutumu	7	0	7
Diğer	5	5	10
Toplam	41	73	114

Araştırmaların sonuçlarına ilişkin temaların yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarına göre incelendiği Tablo 2’de; çocukların doğal ortamı/yapılandırılmamış materyalleri tercih ettiği (36) çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu yurtdışında (32) yürütülmüş yalnızca 4’ü Türkiye’de yapılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarının iç ve dış ortamlarındaki yetersizliklerin (34) ortaya konduğu çalışmaların 17’si Türkiye’de 17’si yurtdışında yapılmıştır. Eğitim ortamında kullanılan materyallerin, hava ve ısı gibi faktörlerin çocuk sağlığına etkisi (13) ile ilgili sonuçlar ortaya konmuştur. Eğitim ortamlarının çocuk sağlığına etkisi ile ilgili yapılan çalışmaların 3’ü Türkiye’de 10’u yurtdışında yapılmıştır. Çocukların eğitim ortamı düzenlenmesine dâhil edildiği (7) çalışmaların 2’si Türkiye’de 5’i yurtdışında yürütülmüştür. Ebeveyn ve öğretmenlerin açık hava öğrenme ortamına ilişkin olumsuz tutum sergilediği (7) ve öğretmenlerin eğitim ortamında farklı yaklaşımlar kullandığı (7) çalışmalar mevcuttur

İncelenen çalışmaların 10 tanesi oluşturulan temaların dışında kalmıştır. Oluşturulan temaların dışında kalan çalışmalar incelendiğinde ise;

- Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin hem meslektaşlarıyla hem de kurum yöneticileri ile iş birliği içinde çalışmasının olumlu sonuçlar meydana getireceği
- Alanyazın taraması yapılarak okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili yeni bakış açılarının ortaya konmasının gerekliliği
- Öğretmenlerin hayalindeki ideal eğitim ortamı ile gerçek eğitim ortamı arasındaki farklılıkların öğretmenleri mesleki açıdan olumsuz etkilediği
- Okul öncesi eğitim kurumlarının yerel yönetimi teşvik ederek maddi destek sağlanmasının gerekliliği

- Araştırmalarda kullanılan ölçeklerin güvenilirlik ve geçerliliği ile ilgili düzenlemeler yapılmasının gerekliliği
- Çalışmada uygulanan modelin öngörülen kazanımların geçerliliğinin ortaya konduğu
- Fiziksel ortamda çocuklara tehdit oluşturabilecek durumların ortadan kaldırılmasının onların ilişkilerinde ve okula karşı olan tutumlarında olumlu etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

**Tablo 3.***Araştırmanın Önerilerine İlişkin Temalar*

Temalar	Yurtiçi <i>f</i>	Yurtdışı <i>f</i>	Toplam <i>f</i>
Hizmet öncesi/Hizmet içi eğitim verilmeli	13	14	27
Standart ve kılavuzlar düzenlenmeli	8	12	20
Örneklem büyüklüğü/çeşidi artırılmalı	2	17	19
Çocuklara yönelik düzenlemeler yapılmalı	6	8	14
Öneride bulunulmamış	5	9	14
Kurumlara yönelik denetlemeler yapılmalı	1	8	9
Disiplinler arası ve disiplinler üstü çalışmalar yapılmalı	3	4	7
Materyal desteği sağlanmalı	3	1	4
<b>Toplam</b>	<b>41</b>	<b>73</b>	<b>114</b>

Araştırmaların önerilerine ilişkin temaların yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarına göre incelendiği Tablo 3'e bakıldığında; incelenen araştırmaların 14'ünün herhangi bir öneride bulunmadığı görülmüştür. İncelenen diğer önerilere bakıldığında çalışmalarda genellikle öğretmenlere yönelik eğitim verilmesi (27) önerisinin bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmaların 13'ü Türkiye'de 14'ü yurtdışında yapılmıştır. Standartların ve kılavuzların düzenlenerek yenilenmesi gerektiği (20) en çok tekrar eden bir diğer öneridir. Çalışmaların yürütüldüğü örneklemelerin çeşit ve boyutunun artırılması (19) ile ilgili çalışmaların 17'si yurtdışında yapılırken 2'si Türkiye'de yapılmıştır. Çocukların ilgi ve gereksinimlerine yönelik düzenlemelerin yapılması (14), kurumların sıklıkla denetlenmesi (9), disiplinler arası ve disiplinler üstü çalışmaların artırılması (7) ve kurumlara materyal desteği sağlanması (4) incelenen çalışmalarda tekrarlanan diğer öneriler arasındadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada 2011-2020 yılları arasında okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırma sonucunda erişime açık 114 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bunların 76'sı yüksek lisans tezi, 38'i doktora tezidir. İncelenen yıllar arasında Türkiye'de yapılan 41 lisansüstü teze ulaşılmıştır ve bunların 36'sı yüksek lisans, 5'i doktora tezidir. Tezlerin yayınlandığı bilimsel alanlara göre dağılımına bakıldığında %55'inin eğitim alanında yapıldığı; araştırma yönteminde ise en çok nitel (45) yöntemin tercih edildiği

görülmektedir. İncelenen tezlerin örneklem kitlesine bakıldığında çocuklar (48) ve öğretmenlerle (44) yapılan araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Kullanılan veri toplama araçlarının dağılımında en çok tercih edilenler görüşme (52) ve gözlem (48) olmuştur. Yapılan lisansüstü tezlerin ulaştıkları sonuçlar açısından genellikle; okul öncesi eğitim kurumlarındaki yetersizliklerin belirlendiği çalışmalar (34) ve çocukların doğal ortamı/yapılandırılmamış materyalleri seçtiği çalışmalar (37) olduğu görülmüştür. Tezlerin önerileri incelendiğinde ise öğretmenlere hizmet öncesi/hizmet içi eğitim verilmesi (27) en sık tekrarlanan öneri olmuştur.

Ayyıldız ve Kahraman (2019) okul öncesi sınıfların fiziksel özellikleri ve tasarımları üzerine yapılan çalışmalarını incelemişlerdir ve çalışmaların çoğunluğunun katılımcılarının okul öncesi öğretmenleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmalar sıklıkla çocuklarla yapılmıştır fakat Türkiye’de yapılan tezlere bakıldığında 8 tez öğretmenlerle 6 tez çocuklarla yapılmıştır. Okul öncesi eğitim ortamlarının çocuklara yönelik olduğu düşünüldüğünde araştırmaların çocuklarla yapılmasının ve çocukların ilgi, ihtiyaç ve isteklerinin göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yine aynı çalışmada incelenen sonuçlarda öğrenme merkezleri ve materyal eksikliği, sınıfların küçüklüğü ve sınıf mevcudunun fazla olması, okul bahçesinin olmaması veya yeterli şekilde düzenlenmemesi elde edilen bulgular arasındadır ve bu bulgular yürütülen çalışmanın bulguları ile paraleldir. Amerika’da yapılan bir çalışmada okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili yapılan 16 yayın incelenmiştir ve sonucunda çocuklarda sağlıklı fiziksel aktivitenin artması için iç mekânların düzenlenmesine dikkat edilmesi ve ortamı geniş oyun alanları yaratacak şekilde düzenlemenin önemi vurgulanmıştır. Dış mekân etkinlikleri incelendiğinde ise son yıllarda çocukların dış mekân etkinliklerinde geçirdikleri zamanda azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Podulka Coe, 2020). Kubanç (2014) okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki yeterliliğini incelediği çalışmasında; okul öncesi eğitim kurumlarında muayene odası ve gözlem odasının bulunmadığını, müzik ve fen merkezlerinin ihmal edildiğini ve kurumların materyal açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. İncelenen çalışmalarda bu bulgularla benzer olacak şekilde kurum ve materyal yetersizliği ön plandadır. Kıbrıs'ta okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili yapılan bir çalışmada iç mekân kalitesinin genel olarak orta düzeyde olduğu, çocukların aidiyet duygusunun gelişmesine katkı sağlamayan geleneksel ortamlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda sınıf mevcudlarının 20 ve üzeri olması nedeni ile öğretmenler, çocukların oyun alanlarında sınırlı aktivite gerçekleştirebildiklerini belirtmişlerdir (Rentzou, 2019). Bir başka çalışmada ise çocukların sınıftaki aktivite düzeylerinin iyi yerleştirilmiş ortamla pozitif, yüksek masalarla negatif ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Sando, 2019).

Burçak (2018) okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekân kalitesinin yetersiz olduğunu ve bunun en büyük nedeninin kurumların maddi yetersizliği olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin dış mekân kullanımının önündeki engelleri ise; olumsuz hava koşulları ve ebeveynlerin olumsuz tutumları olarak belirtmiştir. Ulusal alanyazında incelenen çalışmaların sonuçlarıyla paralel olarak ebeveynlerin çocukların dış mekânda zaman geçirmesi ile ilgili olumsuz bir tutuma sahip olduğu görülmektedir. Yurtdışı araştırmalarında açık alan öğrenme ortamına dair ebeveynlerin veya öğretmenlerin olumsuz bir görüş bildirmedikleri görülmektedir. İspanya’da yapılan bir çalışmada çocukların dış ortam etkinlik materyalleri incelenmiştir. Gözlemlenen aktivitelerde tırmanmayı destekleyen materyaller en yaygındır, bu materyalleri futbol oynamayı veya koşmayı destekleyen etkinlikler izlemiştir. Ayrıca diğer etkinliklerden daha az ölçüde olmakla birlikte, sallanmayı, bisiklete binmeyi, zıplamayı, oyunda bitkilerin kullanımını

destekleyen olanaklar da vardır. Bu etkinliklerin yanı sıra kazma, paten kayma, su içeren etkinlikler veya yapı inşa etme gibi etkinlikler gözlemlenmemiştir (Larrea ve ark., 2019). Çocukların açık alan etkinliklerinden keyif aldığı yapılan çalışmalarla desteklenmiştir (Arabacı ve Çıtak, 2017; Kılıç, Ünsal ve Yorulmaz, 2020; Yılmaz ve Olgan 2017). Çocukların açık alan etkinliklerinde aktivite seviyelerinin arttığı ve doğal alanların, tırmanma tepelerinin ve açık alan materyallerinin fiziksel aktiviteyi desteklediği ortaya konmuştur (Terron-Perez ve ark., 2021). Johannessen ve arkadaşları (2020) okul öncesi eğitim alanlarında açık alan kalitesi ile çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve açık alanda geçirilen zaman arasında ilişki olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Norveç'te yapılan bu çalışmada özellikle Norveç'in batısındaki okul öncesi eğitim kurumlarının çoğunun büyük doğal alanlara sahip olduğu ve katı yetişkin disiplini olmaksızın çocukların açık alan aktiviteleri yapabildikleri vurgulanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumları yalnızca okul binası olarak düşünülmemelidir ve çocukların doğa ile etkileşime girmesi için açık alan etkinlikleri artırılmalıdır. Ebeveynlere açık alanların çocuklar üzerindeki olumlu etkilerine dair bilgilendirici seminerler düzenlenerek açık alan öğrenme ortamına karşı olumsuz tutumları değiştirilebilir. Kurşunlu (2018) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurum binalarının okul öncesi eğitime uygun olmadığını bunun nedeninin ise; bu binaların önceden ilkokul veya kütüphane binası olarak kullanıldığını ortaya koymuştur. Kaplan (2014) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklara yönelik tasarlanmamış binalar olduğunu ve mimarinin eğitim niteliğini artırıcı şekilde planlanmadığını belirtmiştir. Okul öncesi eğitim kurumları yapı ve tasarım açısından çocukların yaşı, fiziksel özellikleri ve gelişimlerine uygun olarak tasarlanmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumları tasarlanırken çocuk gözünden bir bakış açısı kullanılmalıdır. Çocuk bakış açısıyla tasarlanan eğitim ortamları onların eğitim kurumlarına karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlayacaktır.

Orçan Kaçan, Halmatov ve Kartaltepe (2017), Ankara ve Muğla illerindeki özel ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların bahçelerini inceledikleri çalışmada; okulların yalnızca yarısında bahçe olduğu, okullarda nitelikli bahçe ortamı olmamasının nedeninin ise bütçe ve alan yetersizliği olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin dış mekân düzenlemesi ile ilgili hizmet içi eğitime gereksinim duydukları belirtilmiştir. İncelenen çalışmalarda da sıklıkla kullanılan bir öneri olarak hizmet içi eğitimin, öğretmenlere birçok konuda pozitif etkisinin olacağı düşünülmektedir. Hizmet içi eğitim ile öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamları düzenlemesinde eksik oldukları yönlerini fark ederek kendilerini bu konuda geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Okul öncesi lisans eğitiminde eğitim ortamlarının düzenlenmesi, açık alan ve materyal kullanımına dair derslere ağırlık verilmesinin öğretmen adaylarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların doğal ortamı tercih ettiği araştırmalar mevcuttur (Carr, Douglas-Brown, Schlembach ve Kochanowski, 2017; Dell, 2018; Kahn ve Weiss, 2017; Kiewra ve Veselack, 2016). İncelenen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında çocukların doğal ortam ve yapılandırılmamış materyal tercihinin çoğunlukta olduğu görülmektedir ve bu bulgu diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir. Ancak bu çalışmaların büyük çoğunluğu yurtdışında yapılmıştır. Ülkemizde çocukların ortam ve materyal tercihi ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi dönem, çocukların keşfederek öğrendiği bir dönemdir. Bu dönemde çocukları kontrollü bir şekilde özgür bırakarak ortam ve materyal tercihinin kendilerinin yapmasını sağlamak önemlidir. Bu sayede çocuklar merakları doğrultusunda aktif bir öğrenme süreci içerisinde olacaklardır.

İncelenen lisansüstü tezlerde; okul öncesi eğitim ortamlarında bulunan yetersizliklerin ortaya konduğu, çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği, kurumların yapı ve tasarım açısından okul öncesi döneme uygunluğunun incelendiği ve bu sonuçlarla ilgili gerekli önerilerin yapıldığı görülmektedir. Ancak bu öneriler doğrultusunda herhangi bir iyileştirme çalışmasının yapılıp yapılmadığı bilinmemektedir.

Ortaya konulan bulgular ve sonuçlar doğrultusunda sonraki çalışmalar için şu öneriler sunulmuştur:

- Okul öncesi eğitim alanları tasarlanırken çocuklara uygunluğu ve doğru materyal seçimi için farklı disiplinler iş birliği içerisinde çalışmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara yönelik kurumlardır. Bu nedenle okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili yapılacak olan çalışmalar çocuklarla birlikte yürütülerek onların problem ve ihtiyaçları ortaya konabilir.
- Araştırma sonucunda incelenen tezlerin çoğunluğunda veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem kullanılmıştır. İleride yapılacak olan çalışmaların farklı yöntem ve veri toplama araçları kullanılarak yapılması alanda çeşitliliği artırmak açısından etkili olabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Araştırmanın türü gereği etik kurul izni alınmamıştır.

### Kaynakça

- Abbas, M. Y., Othman, M., & Rahman, P. Z. M. A. (2012). Pre-school classroom environment: Significant upon childrens' play behaviour?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 49, 47-65. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.07.005>
- Anita Fiskum, T., & Jacobsen, K. (2012). Relation between the school environment and the children's behaviour. *The Open Education Journal*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.2174/1874920801205010039>
- Arabacı, N., & Çıtak, Ş. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların "oyun" ve "açık alan (bahçe)" etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2, 28-43.
- Ayyıldız, E., & Kahraman, E. (2019). Türkiye'de okul öncesi sınıflarının fiziksel özellikleri ve tasarımları üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 47-60.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: management and innovation* (3. Baskı). Routledge.
- Burçak, F. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamlarındaki dış mekân kalitesi ile dış mekân ortamlarına ilişkin öğretmen algıları ve kullanımlarının belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5(9), 5-15. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X005009005>
- Carr, V., Douglas-Brown, R., Schlembach, S., & Kochanowski, L. (2017). Nature by design: Playscape affordances support the use of executive function in preschoolers. *Youth and Environments*, 27(2), 25-46.
- Dell, L. (2018). *Nature preschool through the eyes of children*. (Yüksek lisans tezi). Cincinnati Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, ABD.
- Downey, D. B. (1995). When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American sociological review*, 60(5), 746-761. <https://doi.org/10.2307/2096320>
- Ferguson, K. T., Cassells, R. C., MacAllister, J. W., & Evans, G. W. (2013). The physical environment and child development: an international review. *International Journal of Psychology*, 48(4), 437-468. <https://doi.org/10.1080/00207594.2013.804190>
- Fuentes-Leonarte, V., Ballester, F., & Tenías, J. M. (2009). Sources of indoor air pollution and respiratory health in preschool children. *Journal of environmental and public health*, 2009, 1-19 <https://doi.org/10.1155/2009/727516>
- Gottfried, A. E., Gottfried, A. W., & Bathurst, K. (1988). Maternal employment, family environment, and children's development. In Gottfried A. E., Gottfried A.W. (Eds.), *Maternal employment and children's development* (pp. 11-58). Springer.
- GSA. (2003). *Child care center design guide*. Public buildings service office of child care. Office Of Child Care. <http://www.gsa.gov/graphics/pbs/designguidesmall.pdf>
- Hartshorne, T. S., & Schmittl, M. C. (2016). Social-emotional development in children and youth who are deafblind. *American annals of the deaf*, 161(4), 444-453.

- Johannessen, K., Bjørnstad, E., Ofrim-Nilsen, A. K., Ylvisåker, E., Nornes-Nymark, M., Engsæter, M., Pedersen, L., & Aadland, E. (2020). Associations for preschool environmental quality with outdoor time and moderate-to-vigorous physical activity in Norwegian preschools. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(2), 7–25.
- Kaplan, C. (2014). Okul binalarının fiziksel yeterliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.
- Kılıç, Z., Ünsal, F. Ö., & Yorulmaz, A. (2020). Okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarının uygulanan etkinliklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 1085-1100.
- Kiewra, C. & Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*. 4(1), 70-86.
- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 675-689.
- Kurşunlu, E. (2018). Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Khan, P. H., & Weiss, T. (2017). The importance of children interacting with big nature. *Children, Youth and Environments*, 27(2), 7-24.
- Kwan, C., Sylva, K., & Reeves, B. (1998). Day care quality and child development in Singapore. *Early Child Development and Care*, 144, 69–77. <https://doi.org/10.1080/0300443981440108>
- Larrea, I., Muela, A., Miranda, N., & Barandiaran, A. (2019). Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 185-194. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579546>
- Maitland, C., Stratton, G., Foster, S., Braham, R., & Rosenberg, M. (2013). A place for play? The influence of the home physical environment on children's physical activity and sedentary behaviour. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-99>
- Orçan Kaçan, M., Halmatov, M., & Kartaltepe, O. (2017). Okul öncesi eğitim kurumları bahçelerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 60-70.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.
- Podulka Coe, D. (2020). Means of Optimizing Physical Activity in the Preschool Environment. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 14(1), 16-23.
- Rentzou, K. (2019). Twenty-first-century skills and learning capacities and the physical environment of Cypriot preschool settings. *Early Child Development and Care*, 191(2), 242-254. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1614569>
- Sando, O. J. (2019). The physical indoor environment in ECEC settings: Children's well-being and physical activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 506-519.



- Spencer, C. J., Spencer, C., & Blades, M. (Eds.). (2006). *Children and their environments: Learning, using and designing spaces*. Cambridge University Press.
- Storli, R., & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play, 8*(1), 65-78.
- Suat, K. O. L. (2011). *Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(21), 1-21.
- Terron-Perez, M., Molina-Garcia, J., Martinez-Bello, V., & Queralt, A. (2021). Relationship Between the Physical Environment and Physical Activity Levels in Preschool Children: A Systematic Review. *Current Environmental Health Reports, 8*, 177–195. <https://doi.org/10.1007/s40572-021-00318-4>
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin
- Yılmaz, S., & Olgan, R. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının doğaya yakınlık (biyofili) seviyelerinin araştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 1106-1129.

#### **İletişim**

Dr. Öğretim Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA  
omkaya@anadolu.edu.tr

Uzman Nilay KAPTAN  
nilaykaptan@anadolu.edu.tr

Uzman Seda SARIOĞLAN  
ssarioglan46@gmail.com

Uzman Büşra SOMUNCU ÇOKSAĞIR  
busrasomuncu@gmail.com

# Examination of 2018 Social Studies Curricula According to Solo Taxonomy

Sercan BURSA, Anadolu University, ORCID ID: 0000-0001-6976-3581

## Abstract

Objectives direct the education programs, which are one of the determining elements of formal education. Taxonomies are used in the creation and writing of the objectives of the education programs. One of these taxonomies is the SOLO taxonomy. SOLO taxonomy consists of four dimensions. These dimensions are unistructural, multistructural, relational, and extended abstracted. The purpose of this research is to examine the 2018 Social Studies Curriculum (SSC) according to the SOLO taxonomy. The data of this study, which was carried out via document analysis, which is one of the qualitative research approaches, consists of 2018 SSC of 4-7 classes learning outcomes. The study data, which were analyzed descriptively, were presented to the opinion of two experts. According to the results of the study, it was seen that the majority of 2018 SSC learning outcomes were in the relational structure phase. In addition, as the grade level increases, the number of learning outcomes suitable for high-level cognitive processes also increases. According to the results of the study, it is recommended that the SOLO taxonomy should be taken into account in the studies conducted for the creation and updating of social studies curriculum.

**Keywords:** Social studies, SOLO taxonomy, curricula, Bloom's taxonomy.



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 1015-1032  
DOI:10.17679/inuefd.1024442

Article Type  
Research Article

Received  
16.11.2021

Accepted  
01.09.2022

## Suggested Citation

Bursa, S. (2022). Examination of 2018 social studies curricula according to SOLO taxonomy. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 1015-1032. DOI: 10.17679/inuefd.1024442

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

What makes education formal is that it is done systematically and within a program. Education programs basically have four elements. These are purpose, content, learning-teaching processes and evaluation. Objectives, one of the basic elements of educational programs, direct the rest of the program. For this reason, it is important to prepare the objectives well in terms of achieving the desired success of the program. Taxonomies are one of the resources used in the creation of goals. Bloom, SOLO, Fink and Dettmer taxonomies are the main ones. SOLO taxonomy, whose original name is "structure of observed learning outcomes", is one of the frequently preferred taxonomies. It was developed in 1982 as a result of the work of Australian researchers John Biggs and Kevin Collis. This taxonomy basically consists of five stages. These phases are unistructural, multistructural, relational, and extended abstracted. Each phase includes higher cognitive processes than the previous phase. There are many studies using taxonomies in the field of social studies. The majority of these studies in the literature were carried out to examine the curriculum and most of the studies were carried out in line with Bloom's taxonomy. In one study, 2005 Social Studies Curriculum (SSEP) was analyzed according to SOLO taxonomy. However, there is no study examining the 2018 SSS.

### **Purpose**

The aim of this study is to examine the 2018 Social Studies Curriculum according to the SOLO taxonomy. With the results of this study, it is desired to examine the 2018 Social Studies Curriculum outcomes, which have been implemented throughout Turkey since 2018, using a different classification, and thus to gain a different perspective in order to improve the curriculum.

### **Method**

This research was carried out with the document analysis method, which is one of the qualitative research designs. Document analysis, which is a data collection method, is also accepted as a qualitative research design. In this study, the 2018 Social Studies Curriculum 4-7, which has been implemented at the primary and secondary school level in Turkey since 2018, were examined as documents. Learning outcomes within the curriculum were investigated. Descriptive analysis was applied in the analysis of the study data. Descriptive analysis is carried out in the form of processing the data in a certain framework and reaching the findings from there. In this study, the stages of the SOLO taxonomy were used while creating a framework for analysis. Unistructural, multistructural, relational, and extended abstracted phases formed the framework of data analysis. In order to ensure the trustworthiness of the study, the opinions of two different experts were taken for the analysis made by the researcher. Two experts, who had a doctorate in social studies education, were asked to independently evaluate the analysis made by the researcher and make their own analysis.

### **Findings & Discussion & Conclusion**

According to the first result of the study, most of the learning outcomes (n=79) in the 2018 SSS are located in relational and extended abstracted stages and aim to use high-level

cognitive processes. This is supported by the results of other studies in the literature. In the study, their distribution to grade levels was determined according to the learning outcome SOLO taxonomy in the 2018 SBÖP. It is seen that learning outcomes of the 4th grade in primary school and the 6th and 7th grade in the secondary school social studies courses are mostly in the relational phase, while the 5th grade learning outcomes are mostly in the unistructural phase. Social studies course 4th and 5th grade learning outcomes show an equal distribution between the first two dimensions with low-level cognitive processes and the last two dimensions with high-level cognitive processes, on the other hand, in the 6th and 7th grade levels, learning outcomes are predominantly in the last two stages. According to another of the results reached in the study, while the number of learning outcomes in the extended abstracted phase progressed in parallel with the increase in grade level, the number of learning outcomes related to the multistructural phase is inversely proportional to the increase in grade level. According to another result, although the unistructural phase is the phase in which high-level cognitive processes take place the least, a high number of learning outcomes are represented at all grade levels. It is noteworthy that an important part of these learning outcomes are gathered in the learning areas of "Culture and Heritage" and "People, Places and Environments". In line with the results obtained in the research, it is recommended to consider the SOLO taxonomy in the studies conducted to create and update the social studies curriculum, to examine the activities and evaluation questions in the textbooks in line with the SOLO taxonomy, and to conduct studies using the internationally recognized Fink and Dettmer taxonomies.

## 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Solo Taksonomisine Göre İncelenmesi

Sercan BURSA, Anadolu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6976-3581

### Öz

Formal eğitimin belirleyici unsurlarından biri olan eğitim programlarına, program boyutlarından biri olan amaçlar yön vermektedir. Eğitim programlarının amaçlarının oluşturulmasında ve yazılmasında taksonomilerden yararlanılmaktadır. Bu taksonomilerden biri de SOLO taksonomisidir. SOLO taksonomisi dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; tek yönlü yapı, çok yönlü yapı, ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapıdır. Bu araştırmanın amacı 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın (SBÖP) SOLO taksonomisine göre incelenmesidir. Nitel araştırma yaklaşımlardan biri olan doküman incelemesi ile gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri 2018 SBÖP 4-7. sınıf kazanımlarıdır. Betimsel bir şekilde analiz edilen çalışma verileri iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre 2018 SBÖP kazanımlarının çoğunluğunun ilişkisel yapı evresinde olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça üst düzey bilişsel süreçlere işaret eden boyutlardaki kazanımların sayısı da artış göstermektedir. Çalışma sonuçlarına göre sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının oluşturulması ve güncellenmesi için yapılan çalışmalarda SOLO taksonomisinin de göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, SOLO taksonomisi, öğretim programı, Bloom taksonomisi



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 1015-1032  
DOI:10.17679/inuefd.1024442

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
16.11.2021

Kabul Tarihi  
01.09.2022

### Önerilen Atıf

Bursa, S. (2022). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının solo taksonomisine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1015-1032. DOI: 10.17679/inuefd.1024442

## 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Solo Taksonomisine Göre İncelenmesi

İnsanlığın tarih sahnesine çıkışı ile beraber ortaya çıkan olgulardan biri eğitimidir. Tarih boyunca eğitim adına gerçekleştirilen etkinliklerin kimi planlı bir şekilde yapılırken kimi ise plansız bir şekilde yapılagelmiştir. Eğitimin planlı olarak bir kurum çatısı altında verilmesi beraberinde eğitim programlarını getirmiştir. Eğitimin bir program doğrultusunda gerçekleştirilmesi formal eğitim kavramı ile açıklanmaktadır (Demirel ve Kaya, 2001). Eğitimi formal kılan, sistemli ve bir program dâhilinde yapılıyor olmasıdır. Eğitim programlarının temelde dört ögesi bulunmaktadır. Bunlar; amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmedir (Demirel, 2009). Program geliştirme çalışmaları ile eğitim programları geliştirilmeye ve her bir ögenin etkililiği artırılmaya çalışılmaktadır. Program geliştirme çalışmalarına etki eden çok sayıda unsur bulunmaktadır. Toplumsal değişimler ve çocukların gelişim özellikleri bunların en önemlilerindedir (Can, 2008; Deveci, 2008). Ayrıca program geliştirme alanındaki akademik çalışmalar da bu süreçleri doğrudan etkilemektedir. Akademik çalışmalarda yaşanan gelişmeler programların tüm ögeleri üzerinde etkili olmaktadır.

Eğitim programlarının temel ögelerinden biri olan amaçlar, programın geri kalan ögelerine kısacası programın tümüne yön vermektedir (Çerçi, 2018). Bu nedenle amaçların doğru bir şekilde hazırlanması programın başarıya ulaşmasında önem arz etmektedir. Amaçların oluşturulmasında ve niteliksel olarak iyileştirilmesinde pek çok kaynaktan yararlanılmaktadır. Yararlanılan kaynaklardan biri de taksonomilerdir. Alanyazında amaçların bilişsel olarak sınıflandırılmasında kullanılan pek çok taksonomi bulunmaktadır. Bloom, SOLO, Fink ve Dettmer taksonomileri bunların başlıcalarıdır. Taksonomilerin uluslararası alanyazında kabul edilirliliği konusunda yapılan bir çalışmada Arı (2013) farklı ülkelerden 715 akademisyenle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretim elemanlarının çoğunlukla Bloom ve yenilenmiş Bloom taksonomisini, ikinci sırada da SOLO taksonomisini kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. SOLO ve güncellenmiş Bloom taksonomilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada ise SOLO taksonomisinin değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerini belirlemede daha etkili olduğu ortaya konmuştur (İlhan ve Gezer, 2017). Ayrıca güncellenmiş Bloom taksonomisinin SOLO taksonomisine kıyasla tesadüfi hatalara daha açık bir model olduğunu da ifade etmişlerdir. SOLO taksonomisinin Bloom taksonomisine göre önemli farklarından biri ise amaç yazımında kullanılmasının yanı sıra öğrenci yanıtlarını sınıflamak için kullanılabilmesi ve aynı zamanda bir değerlendirme ölçütü olabilmesidir (Arı, 2013).

İngilizce açılımı “structure of observed learning outcomes” olan SOLO taksonomisi sıklıkla tercih edilen taksonomilerden biridir. SOLO taksonomisinin Türkçedeki karşılığı gözlemlenebilen öğrenme çıktılarının yapısıdır. Avustralyalı araştırmacılar John Biggs ve Kevin Collis’in çalışmaları sonucunda 1982 yılında hazırlanmıştır (Biggs ve Collis, 1982). Bu taksonomi temel olarak beş evreden oluşmaktadır. Her bir evre kendinden önceki evreden daha üst düzeyde bilişsel süreçleri içermektedir. Bu evreler Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. SOLO taksonomisi evreleri

SOLO taksonomisinin evreleri yapı öncesi dönemden başlayıp soyutlanmış yapıya kadar beş evre altında ilerlemektedir. Her bir evrenin kendi içinde birtakım özellikleri bulunmaktadır. SOLO taksonomisi evreleri Piaget'in bilişsel gelişim kuramı dönemleri olan duyuşal motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlem dönemi ile paralellik göstermektedir (Bağdat ve Anapa-Saban, 2014). Aynı zamanda Piaget'in kuramını şekillendiren temel kavramlardan biri olan şema kavramı ile SOLO taksonomisinde yer alan yapı kavramı da kimi yönlerden benzerlik taşımaktadır. SOLO taksonomisinin beş evresi ve bu evrelerin temel özellikleri Tablo 1'de görülmektedir (Biggs ve Collis, 1982).

**Tablo 1.**

*SOLO Taksonomisi Evreleri ve Özellikleri*

SOLO Taksonomisi Evreleri ve Özellikleri	
<b>Yapı Öncesi</b>	Öğrencinin hiçbir kavrama gösterememesi durumu.
<b>Tek Yönlü Yapı</b>	Tek bir alanda kavrayış gösterebilme durumu.
<b>Çok Yönlü Yapı</b>	Bir yapıyı oluşturan birçok bileşen hakkında kavrayış gösterebilme durumu.
<b>İlişkisel Yapı</b>	Birden çok yapının birbirleriyle ilişki içinde olduğunu kavrayabilme durumu.
<b>Soyutlanmış Yapı</b>	Öğrencinin kendisine sunulan tüm yapıların ötesinde yeni yapıların olduğunu fark etmesi durumu.

Tablo 1'de yer aldığı gibi yapı öncesi evreden başlayarak soyutlanmış yapı evresine kadar öğrencilerin bilişsel süreçleri üst düzeye doğru seyretmektedir. Öncelikle yapı öncesi dönem öğrencilerin ilgili içeriği hiç kazanamadığı durumlara işaret etmektedir. Tek yönlü yapı evresi öğrenmeye giriş niteliğinde kabul edilebilir. Bu evrede içeriğin tek bir boyutu kazanılmış olabilir. Sosyal bilgiler dersinde bir öğrencinin tüketici haklarını ezberlemiş olması tek yönlü yapı evresine bir örnek teşkil etmektedir. Bir sonraki aşama olan çok yönlü yapıda öğrenciler konuyla ilgili birden çok boyutun olduğunu farkına varırlar. Ancak bu boyutlar arasındaki ilişkileri kavramaktan uzaktırlar. Örneğin; sosyal bilgiler dersinde bir öğrenci Atatürk ilkelerinin her birini detaylı bir şekilde edinmiştir. Ancak bu ilkelerin birbirleriyle bağlantılı olduğunu ve bir bütünlük oluşturduğunu görme konusunda yeterli seviyeye ulaşmış değildir. Bir sonraki basamak olan ilişkisel yapıda ise öğrenciler daha üst düzey bilişsel süreçlere geçiş yapmıştır. Bu

bağlamda öğrenciler artık analiz yapabilmekte ve parçalardan bütüne ulaşabilmektedir. Bir diğer deyişle öğrenciler Atatürk ilkelerinin birbirlerinden bağımsız olmadığını ve bir bütünü oluşturduğunu görebilmektedir. Son aşama olan soyutlanmış yapı ise SOLO taksonomisinin en üst düzeydeki bilişsel süreçlerini kapsamaktadır. Bu evrede öğrenciler yeni yapılara ve fikirlere ulaşabilmekte, üretmiş oldukları fikirler doğrultusunda tartışmalar yapabilmektedir (Biggs ve Collis, 1982; Çetin ve İlhan, 2016; Doğan, 2020).

SOLO taksonomisine göre amaçlar oluşturulurken öncelikle bahsedilen evreler göz önünde bulundurulmaktadır. Buna ek olarak bazı gösterge fiiller bulunmaktadır. Bu fiiller cümlelerin genel anlamına bağlı olarak amaç ifadesinin hangi evreye uygun olduğunu belirlemek için de kullanılmaktadır. Hem amaçların yazımı hem de var olan amaçların incelenmesi konusunda bu gösterge fiillerden yararlanılmaktadır. SOLO taksonomisi gösterge fiillerine örnekler Tablo 2’de görülmektedir (Biggs ve Collis, 1982; Brabrand ve Dahl, 2009).

**Tablo 2.**

*SOLO Taksonomisi Gösterge Fiil Örnekleri*

<b>Tek Yönlü Yapı</b>	<b>Çok Yönlü Yapı</b>	<b>İlişkisel Yapı</b>	<b>Soyutlanmış Yapı</b>
Hatırlama	Birleştirmek	Analiz etmek	Teorize etmek
Aktarmak	Sınıflandırmak	Karşılaştırmak	Genellemek
Açıklamak	Betimlemek	Zıtlıklarını bulmak	Hipotez kurmak
Saymak	Numaralandırmak	Birleştirmek	Tahmin etmek
Tekrar etmek	Listelemek	İlgisini bulmak	Karar vermek
Takip etmek	Yöntemi uygulamak	Nedenlerini açıklamak	Yansıtıcı düşünmek
Okumak	İspat etmek	Teoriyi uygulamak	Transfer etmek
İsimlerini söylemek	Karakterize etmek	Gözlemlemek	Tasarlamak
Seçmek	Gözünde canlandırmak	Sorgulamak	Tartışmak

Sosyal bilgiler alanında taksonomilerin kullanıldığı birçok çalışma bulunmaktadır. Alanyazındaki bu çalışmaların çoğunluğu öğretim programlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş ve incelemelerin çoğu Bloom taksonomisi doğrultusunda yapılmıştır. Bu çalışmalarda Bloom taksonomisi ile güncellenmiş Bloom taksonomisi kullanılarak 2005 SBÖP incelemesi (Özdemir, Altıok ve Baki, 2015), 2018 SBÖP incelemesi (Büyükalın Filiz ve Baysal, 2019), 2005 ve 2018 SBÖP’lerinin karşılaştırmalı incelemesi (Önlen, Tatan ve İbret, 2005), 4. Sınıf Sosyal Bilgiler kazanımlarının incelenmesi (Gültekin ve Burak, 2019), 5. Sınıf Sosyal Bilgiler kazanımlarının incelenmesi (Çakmak, Kaçar ve Bulut, 2018), öğretmenlerin Sosyal Bilgiler sınav sorularının incelenmesi (Çalışkan, 2011; Şanlı ve Pınar, 2017) ve ulusal sınavlardaki Sosyal Bilgiler sorularının incelenmesi (Demir, Köçer ve Atalmış, 2016) yapılmıştır.

Alanyazında SOLO taksonomisi doğrultusunda yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmında öğretim programları incelenmesi yapılırken diğer çalışmalarda farklı sınıflamalara gidilmiştir. Öğrenci yanıtlarının, performanslarının, düşünme becerilerinin ya da sınavlarda sorulan soruların SOLO taksonomisine göre incelendiği birçok çalışma bulunmaktadır (Caniglia ve Meadows, 2018; Korkmaz ve Ünsal, 2017; Kusmaryono, ve diğ., 2018; Leung, 2000; Mahmood, Ali ve Hussain, 2014; Putri, Mardiyana ve Saputro, 2017; Silwana, ve diğ., 2020).

Alanyazında öğretim programlarının ya da ders kitaplarının SOLO taksonomisine göre incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalardan biri Sosyal Bilgiler dersinde yapılmış ve



2005 SBÖP, SOLO taksonomisi doğrultusunda incelenmiştir (Gezer ve İlhan, 2015). Bunun dışında Fen Bilgisi öğretim programlarının (Brabrand ve Dahl, 2009; Dönmez ve Zorluoğlu, 2020), İngilizce öğretim programlarının (Ağçam ve Babanoğlu, 2018) ve Matematik öğretim programlarının (Alsaadi, 2001; Doğan, 2020) SOLO taksonomisine göre incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazın incelendiği zaman 2018 SBÖP'nin SOLO taksonomisine göre incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları ile 2018 yılından itibaren Türkiye genelinde uygulanmakta olan SBÖP kazanımlarının farklı bir sınıflama kullanılarak incelenmesi ve böylelikle öğretim programının iyileştirilmesi adına farklı bir bakış kazandırılması istenmektedir. Bu çalışmanın amacı 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın SOLO taksonomisine göre incelenmesidir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2018 SBÖP kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
2. 2018 SBÖP kazanımlarının SOLO taksonomine göre sınıf düzeylerine dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bir veri toplama yöntemi olan doküman incelemesi aynı zamanda bir nitel araştırma deseni olarak da kabul edilmektedir. Araştırma deseni olarak doküman incelemesinde, çalışma kapsamındaki kaynaklara ulaşılır, detaylı bir şekilde incelenir ve bu kaynaklardan hareketle çeşitli yorumlara ve ilişkilere ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da 2018 yılından itibaren Türkiye'de ilkököl ve ortaokul düzeyinde uygulanmakta olan 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 4-7. sınıf kazanımları doküman olarak incelenmiştir. Çalışma doküman incelemesi olarak yapıldığı için etik kurul izni alınmasına gerek duyulmamıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ve 2018 yılından itibaren uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (MEB, 2018). Bu programda yer alan ilkököl 4. sınıf ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kazanımları bu çalışmanın verilerini oluşturmaktadır. Bu kazanımlara ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.**

#### *2018 SBÖP Kazanım Bilgileri*

Sınıflar	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
<b>Öğrenme Alanı</b>	Kazanım Sayısı	Kazanım Sayısı	Kazanım Sayısı	Kazanım Sayısı
Birey ve Toplum	5	4	5	4
Kültür ve Miras	4	5	5	5
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	6	5	4	4
Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	5	4	4
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5	6	6	6
Etkin Vatandaşlık	4	4	6	4
Küresel Bağlantılar	4	4	4	4
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>31</b>

Tablo 3'te görüldüğü üzere çalışma kapsamında sosyal bilgiler dersinin dört sınıf düzeyindeki toplam 131 kazanımı SOLO taksonomisine göre incelenmiştir. Çalışma verilerinin analizinde betimsel analiz uygulanmıştır. Betimsel analiz, sınırları belli bir çerçeveye verilerin işlenmesi ve buradan hareketle bulgulara ulaşılması şeklinde gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada analiz için bir çerçeve oluşturulurken SOLO taksonomisinin evrelerinden yararlanılmıştır. Tek yönlü yapı, çok yönlü yapı, ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı evreleri veri analizinin çerçevesini oluşturmuştur. Sonraki adımda ise sınıf düzeylerine göre kazanımların hangi evreye denk düştüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Burada dikkate alınan bir diğer husus SOLO taksonomisinin evrelere göre değişim gösteren gösterge fiilleri olmuştur. Kazanım cümlelerinin anlamları belirlenmeye çalışılmış ve bu noktada gösterge fiillerinden anahtar kelimeler olarak yararlanılmıştır. Araştırmacı öncelikle 2018 SBÖP kazanımlarını Nvivo12 nitel veri analizi programına yüklemiştir. Ardından SOLO taksonomisinin evrelerini çalışmanın çerçevesi olarak kabul etmiş ve tüm kazanımları gösterge fiillerinden de yararlanarak denk düştüğü evreye yerleştirmeye çalışmıştır. 2018 SBÖP kazanım örnekleri ile bu kazanımların denk düştüğü SOLO taksonomisi evreleri Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.**

*2018 SBÖP SOLO Taksonomisi Kazanım Örnekleri*

SOLO Taksonomisi Evreleri	4. Sınıf Kazanımları	5. Sınıf Kazanımları	6. Sınıf Kazanımları	7. Sınıf Kazanımları
<b>Tek Yönlü Yapı</b>	SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.	SB.5.6.2. Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.	SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.	SB.7.7.1. Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.
<b>Çok Yönlü Yapı</b>	SB.4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.	SB.5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.	SB.6.1.1. Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.	SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.
<b>İlişkisel Yapı</b>	SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.	SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.	SB.6.6.1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.	SB.7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.
<b>Soyutlanmış Yapı</b>	SB.4.6.3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir	SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.	SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.	SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.

Çalışmanın inandırıcılığının sağlanması adına araştırmacının yapmış olduğu analiz için iki farklı uzmandan görüş alınmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminde doktora eğitimi yapmış olan iki uzmandan birbirlerinden bağımsız olarak araştırmacının yapmış olduğu analizi incelemeleri ve

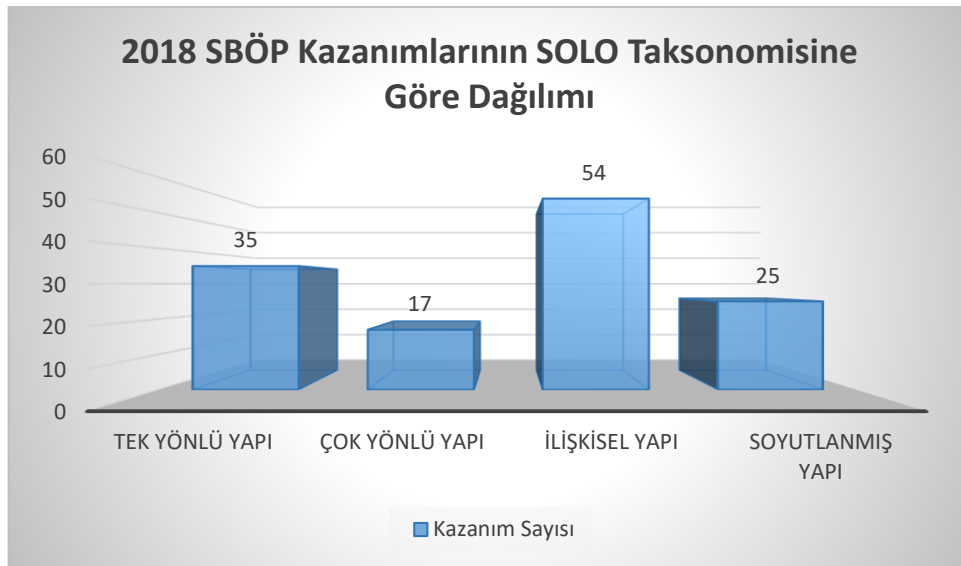
kendi analizlerini yapmaları istenmiştir. Bunun ardından araştırmacı ve uzmanların yapmış oldukları analizler karşılaştırılmış görüş birliğine ve görüş ayrılığına varılan kazanımlar belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası uyum belirlenirken Miles ve Huberman (1994, s.64) tarafından geliştirilen formül dikkate alınmıştır. Formüle göre kodlayıcılar arası uyum oranı .91 olarak çıkmıştır. Bu rakam yüksek bir güvenilirliğe işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Buna ek olarak puanlayıcılar arası güvenilirliği belirlemek için Cohen'in Kappa istatistiği hesaplanmıştır (κ. 84). Çıkan değer kodlayıcılar arasında çok yüksek bir uyum gücünün olduğunu ortaya koymaktadır (Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017). Bu süreçlerin sonunda veri analizi gerçekleştirilmiş ve çalışmanın bulguları elde edilmiştir.

### Bulgular

SOLO taksonomisi doğrultusunda 2018 SBÖP kazanımlarının incelendiği bu çalışmanın bulguları iki başlık altında sunulmuştur. İlk başlık 2018 SBÖP kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeylerine göre dağılımı iken diğer başlık ise SOLO taksonomisine göre belirlenmiş 2018 SBÖP kazanımlarının sınıf düzeylerine göre dağılımıdır.

#### 2018 SBÖP Kazanımlarının SOLO Taksonomisi Düzeylerine Göre Dağılımı

2018 SBÖP kazanımlarının SOLO taksonomisi evrelerine göre dağılımlarının belirlenmesi için 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinden toplam 131 kazanım incelenmiştir. Bunun sonucunda tüm kazanımların SOLO taksonomisi evrelerine göre dağılımları belirlenmiştir. Bu dağılıma ilişkin bilgiler Şekil 2'de yer almaktadır.



**Şekil 2.** 2018 SBÖP kazanımlarının SOLO taksonomisine göre dağılımı

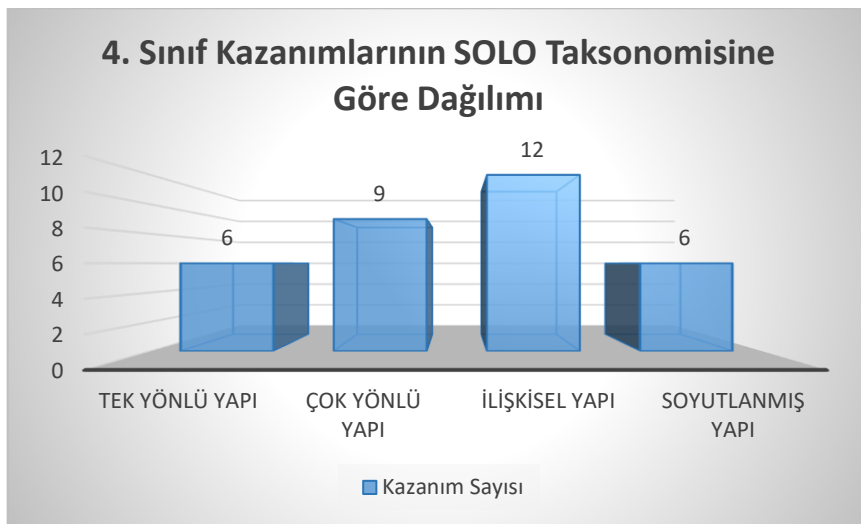
Şekil 2'de görüldüğü gibi 2018 SBÖP'de yer alan kazanımların çoğunluğu SOLO taksonomisinin ilişkisel yapı evresi kapsamında değerlendirilmektedir (n=54). İkinci olarak ise tek yönlü yapı evresine ilişkin kazanımlar sayıca çoğunluktadır (n=35). Ardından soyutlanmış yapı kazanımları gelmekte (n=25) ve son olarak da çok yönlü yapıya ilişkin kazanımlar sayıca azınlığı oluşturmaktadır (n=17). Diğerlerine göre daha üst düzey bilişsel süreçlerin yer aldığı iki evre, soyutlanmış yapı ve ilişkisel yapı evreleridir. Buna karşın üst düzey bilişsel süreçlerin yoğunluğunun az olduğu evreler ise tek yönlü yapı ile çok yönlü yapı evreleridir. Üst düzey bilişsel süreçlerin görece yoğun olduğu ilişkisel yapı evresi ile üst düzey bilişsel süreçlerin en alt

düzye de olduğu tek yönlü yapı evreleri, kazanımların ağırlıklı olarak toplandığı iki temel evreyi oluşturmaktadır. Üst düzey bilişsel süreçlerin en yoğun olduğu soyutlanmış yapı evresi ile üst düzey bilişsel süreçlerin yoğunluğunun daha az olduğu çok yönlü yapı evreleri ise kazanım sayısı bakımından ortalamanın gerisinde kalmaktadır.

Tek yönlü ve çok yönlü yapı evreleri toplamda 52 kazanım ile temsil edilirken; ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı evreleri ise toplamda 79 kazanım ile temsil edilmektedir. Bu durum göstermektedir ki SOLO taksonomisinin üst düzey bilişsel süreçleri içeren ve niteliğın daha önemli olduğu iki evresi 2018 SBÖP’de ağırlıklı olarak temsil edilmektedir. Buna karşın üst düzey bilişsel süreçlerin yoğunluğunun az olduğu ve niceliğın daha önemli olduğu iki evre ise daha az temsil edilmektedir.

#### 2018 SBÖP Kazanımlarının SOLO Taksonomine Göre Sınıf Düzeylerine Dağılımı

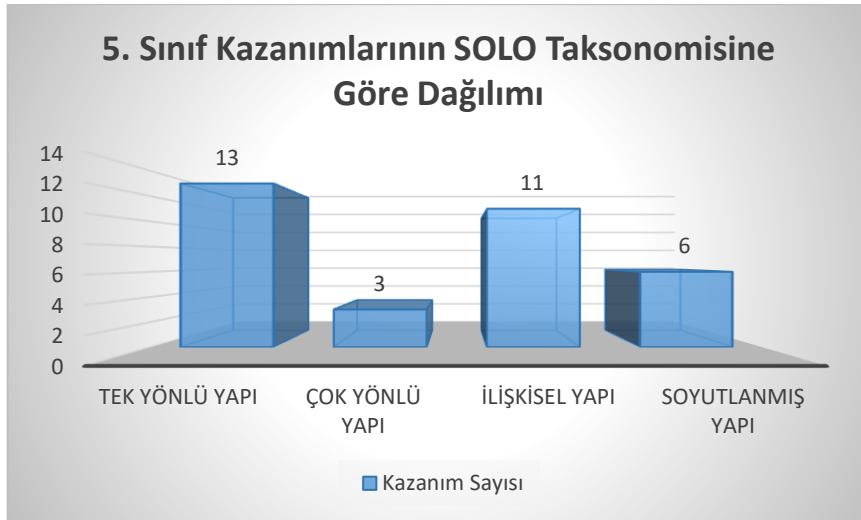
Çalışma kapsamında elde edilen diğeri bulgular ise SOLO taksonomisine göre belirlenmiş 2018 SBÖP kazanımlarının sınıf düzeylerine göre dağılımıdır. Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf kazanımları incelenmiştir. Kazanımların SOLO taksonomisi evrelerine göre dağılımı her bir sınıf düzeyinde farklılık göstermektedir. 4. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisine göre dağılımı Şekil 3’te görülmektedir.



**Şekil 3.** 4. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisine göre dağılımı

Sosyal bilgiler dersinin 4. sınıf düzeyinde toplam 33 kazanım bulunmaktadır. Şekil 3’te de görüldüğü gibi bu kazanımlardan 12 tanesinin ilişkisel yapı evresine uygun düştüğü görülmektedir. 9 tanesi çok yönlü yapı evresine uygunken, altışar tanesi de tek yönlü yapı ve soyutlanmış yapı evrelerine uygun görünmektedir. 4. sınıf kazanımlarının evreler arasında gösterdiği dağılıma göre ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı evreleri toplamda 18 kazanım ile temsil edilirken, tek yönlü ve çok yönlü yapı evreleri ise toplamda 15 kazanım ile temsil edilmektedir. Bu durum 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının üst düzey bilişsel süreçleri içeren ve içermeyen evreler arasındaki dağılımının eşit sayılabilecek bir oranda olduğunu göstermektedir.

Sosyal bilgiler dersinin 5. sınıf düzeyinde yedi farklı öğrenme alanında toplam 33 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların SOLO taksonomisi evrelerine göre dağılımı Şekil 4’te yer almaktadır.



**Şekil 4.** 5. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisine göre dağılımı

Şekil 4'te yer aldığı gibi bu kazanımlardan 13 tanesi tek yönlü yapı evresinde, 11 tanesi ise ilişkisel yapı evresinde yer almaktadır. 6 kazanım soyutlanmış yapı evresine uygunken, 3 kazanım da çok yönlü yapı evresine uygunluk göstermektedir. 5. sınıf düzeyindeki kazanımların evreler arasında dengeli bir dağılımdan uzak olduğu ve iki evre üzerinde yoğunlaşma olduğu dikkat çekmektedir. En fazla sayıda kazanımın yer aldığı tek yönlü yapı evresi bilişsel düzeylerin en alt seviyede olduğu evre olarak kabul edilmektedir. 5.sınıf kazanımlarının birçoğunun öğrenciden beklediği hedef davranış ifadesinin açıklar fiili ile yazılmış olması bu durumu açıklamaktadır. Buna karşın kazanımların yarısından çoğunun (n=17) ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı evrelerinde olduğu da dikkat çekmektedir. Bu sınıf düzeyinde özellikle çok yönlü yapının yanı sıra soyutlanmış yapı evrelerinin biraz geri planda kaldığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin 6. sınıf düzeyinde diğer sınıf düzeylerinden daha fazla sayıda kazanım yer almaktadır. Bu sınıf düzeyinde yedi farklı öğrenme alanında toplam 34 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların SOLO taksonomisi evrelerine göre dağılımı ise Şekil 5'te görülmektedir.

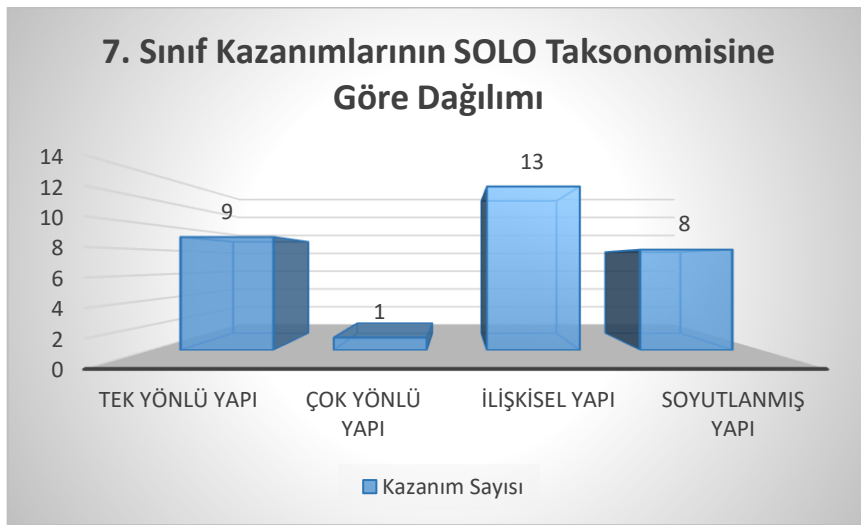


**Şekil 5.** 6. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisine göre dağılımı

Şekil 5'te görüldüğü üzere 6. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının yarısından çoğu ilişkisel yapı evresinde yer almaktadır (n=18). 7 tanesi tek yönlü yapı evresinde, 5 tanesi ise soyutlanmış yapı evresinde bulunurken, 4 tanesi de çok yönlü yapı evresinde yer bulmaktadır.

Bu sınıf düzeyinde de bir önceki sınıf düzeyinde olduğu gibi evreler arasında dengeli bir dağılım olduğunu söylemek mümkün değildir. Üst düzey bilişsel süreçlerin yürütüldüğü ilişkiyel yapı evresi kazanımların yarısından çoğunu içermektedir. Buna karşın bilişsel düzeylerin en alt basamağı olan tek yönlü yapı evresi de geriye kalan diğer evrelerden daha fazla sayıda kazanım ile sınıflamada yer almaktadır. Bilişsel düzeylerin alt basamakta olduğu iki evrede toplam 11 kazanım yer alırken, üst düzey bilişsel süreçlerin yürütüldüğü evrelerde ise toplam 23 kazanım bulunmaktadır. Buradan hareketle 6. sınıf kazanımlarının üst düzey bilişsel süreçleri ön plana aldığını söylemek mümkündür.

Sosyal bilgiler 7. sınıf dersi, kazanım sayısı olarak diğer sınıf düzeylerinden daha az sayıda kazanıma sahiptir. Bu sınıf düzeyinde yedi farklı öğrenme alanında toplam 31 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların SOLO taksonomisi evrelerine göre dağılımı ise Şekil 6'da görülmektedir.



**Şekil 6.** 7. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisine göre dağılımı

Sosyal bilgiler dersinin 7. sınıf düzeyinde toplam 31 kazanım bulunmaktadır. Şekil 6'da da yer aldığı gibi bu kazanımların 13 tanesinin ilişkiyel yapı evresinde olduğu, 9 tanesinin ise tek yönlü yapı evresinde olduğu görülmektedir. 8 kazanım soyutlanmış yapı evresinde yer alırken, bir kazanım ise çok yönlü yapı evresine uygun görünmektedir. Bu sınıf düzeyinde de 5 ve 6. sınıf düzeylerinde olduğu gibi kazanımların ağırlıklı olarak ilişkiyel yapı ve tek yönlü yapı evrelerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Diğer düzeylerden farklı olarak soyutlanmış yapı evresine ilişkin kazanımların sayıca en çok olduğu sınıf düzeyi 7. sınıftır. Bu durum öğrenci yaş grubunun artması ve hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılaşması ile açıklanabilir. Bilişsel düzeylerin alt basamakta olduğu iki evrede toplam 10 kazanım yer alırken, üst düzey bilişsel süreçlerin yürütüldüğü evrelerde ise toplam 21 kazanım bulunmaktadır.

2018 SBÖP kazanımlarının SOLO taksonomine göre sınıf düzeylerine dağılımı incelendiğinde dikkat çeken bazı bulgular yer almaktadır. Bu noktada 4. sınıf düzeyinin diğer sınıf düzeylerinden farklılaştığı görülmektedir. Bu sınıf düzeyine ait olan kazanımlar evreler arasında dengeli bir dağılım gösterirken diğer üç sınıf düzeyinde de kazanımların yoğun olarak ilişkiyel yapı ve tek yönlü yapı evrelerinde toplandığını söylemek mümkündür. Ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersinin uygulandığı 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerindeki kazanımların üst düzey bilişsel süreçlerin yürütülmeye başlandığı ilişkiyel yapı evresinde ya da bilişsel süreçlerin

en alt düzeyde yürütüldüğü tek yönlü yapı evresinde yoğunlaştığı görülmektedir. Soyutlanmış yapı evresine ilişkin kazanımların sayısı sınıf düzeyinin artışına paralel olarak yükselmektedir. 7. sınıf düzeyi soyutlanmış yapı evresine ait kazanımların en çok olduğu sınıf düzeyidir. Çok yönlü yapı evresine ait kazanımlar ise tam tersi şekilde sınıf düzeyinin artışıyla ters orantılı bir şekilde ilerlemektedir. 7. sınıf düzeyinde çok yönlü yapı evresi bir kazanım ile temsil edilmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

2018 SBÖP kazanımlarının SOLO taksonomisine göre incelendiği bu çalışmanın bulguları doğrultusunda bazı sonuçlara ulaşılmıştır. SOLO taksonomisine göre tek yönlü yapı ve çok yönlü yapı evreleri, niceliğin ön planda olduğu ve üst düzey bilişsel süreçlerin yürütülmediği evreleri oluşturmaktadır. Buna karşın ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı evreleri ise niteliğin ön planda olduğu ve üst düzey bilişsel süreçlerin yürütüldüğü evreleri oluşturmaktadır (McGill, 2013). Bu çalışmanın ilk sonucuna göre 2018 SBÖP’de yer alan kazanımların çoğu (n=79) ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı evrelerinde yer almakta ve üst düzey bilişsel süreçlerin kullanılmasını amaçlamaktadır. Bu sonucu destekler nitelikte Önen, Tatan ve İbret (2020) tarafından yapılan çalışma sonucunda 2018 SBÖP ile Bloom taksonomisine göre üst düzeylerde yer alan bilişsel süreçlerin gelişimine daha fazla önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın Gezer ve İlhan (2015) ise 2005 SBÖP’yi SOLO taksonomisine göre inceledikleri çalışmalarında kazanımların yaklaşık yarısının tek ve çok yönlü evrelerle örtüştüğünü ortaya koymuşlardır. Bu durum 2018 SBÖP’nin 2005 SBÖP’den farklılaştığını ve sosyal bilgiler derslerinde üst düzey bilişsel süreçleri daha ön plana çıkarmaya çalıştığını göstermektedir. 2005 SBÖP ile yapılan bir diğer çalışmada ise güncellenmiş Bloom taksonomisi kullanılmış ve çalışma sonucunda kazanımların %66’sının anlama ve çözümleme basamaklarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca üstbilişsel bilgiye ilişkin kazanımların da sayıca az olduğu vurgulanmıştır (Özdemir, Altıok ve Baki, 2015). Böylelikle 2018 SBÖP ile önceki öğretim programlarından farklı olarak üst düzey bilişsel becerilerin ön plana çıkarılmak istendiği ve bu durumun hem Bloom hem de SOLO taksonomilerine yansımalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada 2018 SBÖP’de yer alan kazanımların SOLO taksonomisine göre sınıf düzeylerine dağılımları belirlenmiştir. Bu doğrultuda ulaşılan sonuçlardan bazıları kazanımların sınıf düzeylerine dağılımı ile ilgilidir. İlkokul 4. sınıf ile ortaokul 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinin kazanımları en çok ilişkisel yapı evresinde yer alırken, 5. sınıf kazanımlarının ise en çok tek yönlü yapı evresinde yer aldığı görülmektedir. Bu durum 5. sınıfın ortaokulun ilk yılı olması sebebiyle bilgiye dayalı içeriğin ve temel kavramsal bilgilerin öğrencilere yoğun bir şekilde kazandırılması amacıyla kaynaklandığını düşündürmektedir. Çalışmanın bu sonucu alanyazın ile örtüşmektedir. Benzer bir sonuca Çakmak, Kaçar ve Bulut (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ulaşılmıştır. Bu çalışmada 2018 SBÖP 5. sınıf kazanımları güncellenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmiş ve kazanımların çoğunun alt düzey düşünme boyutlarına ilişkin olduğu ve üst düzey düşünme boyutlarının geri planda kaldığını ortaya koymuşlardır.

Çalışmanın bir başka sonucuna göre sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf kazanımlarının alt düzey bilişsel süreçlerin olduğu ilk iki boyut ile üst düzey bilişsel süreçlerin olduğu son iki boyut arasında eşit sayılabilecek şekilde dağılım gösterdiği, buna karşın 6 ve 7. sınıf seviyelerinde ise kazanımların ağırlıklı olarak son iki evrede yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durum sosyal bilgiler

dersinin son iki senesinde üst düzey bilişsel süreçlerin daha ön planda olduğunu göstermektedir. Buna benzer bir sonuca 2005 SBÖP ile yapılan başka bir araştırmada da ulaşıldığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmada Gezer ve İlhan (2015) 2005 SBÖP’yi SOLO taksonomisine göre incelemişler, tek yönlü yapı ve çok yönlü yapı evrelerine ilişkin kazanımların 4 ve 5. sınıf düzeylerinde 6 ve 7. sınıf düzeylerine oranla daha ağırlıklı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum sosyal bilgiler öğretim programının sarmal yapısı ile ilişkilendirilebilir. Sarmal yapıda öncelikle içerikle ilgili temel kavramlar öğrencilere kazandırılır. İlerleyen sınıf seviyelerinde de genişleyen çevre yaklaşımı gereğince temel kavramlardan hareketle konunun kapsamı genişletilir (Kılıç, 2019). Böylelikle sonraki sınıf düzeylerinde üst düzey bilişsel süreçlere ilişkin çalışmalar ağırlık kazanır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan bir diğerine göre soyutlanmış yapı evresindeki kazanımların sayısı sınıf düzeyindeki artışa paralel ilerlerken; çok yönlü yapı evresine ilişkin kazanımların sayısı ise sınıf düzeyindeki artışla ters orantılı bir şekilde gitmektedir. Soyutlanmış yapı evresine ilişkin kazanımlar 7. sınıf düzeyinde yoğunlaşırken, çok yönlü yapı evresine ilişkin kazanımlar ise 7. sınıf düzeyinde en düşük rakama ulaşmaktadır. Bu durum sosyal bilgiler dersinin ve öğretim programının bazı yapısal özellikleri ile açıklanabilir. Bunu destekleyecek şekilde Öztürk ve Kafadar (2020) çalışmalarında 2018 SBÖP’nin değerlendirmesini yapmışlar ve programın öğrenme-öğretme sürecinin genelden özele, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru bir yaklaşım izlediğini ifade etmişlerdir.

Ulaşılan sonuçlardan bir başkasına göre tek boyutlu yapı evresi üst düzey bilişsel süreçlerin en az yer aldığı evre olmasına karşın sınıf düzeylerinin tamamında yüksek sayıda kazanımlarla temsil edildiği yönündedir. Bu kazanımların önemli bir bölümünün ise “Kültür ve Miras” ile “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanlarında toplandığı dikkat çekmektedir. Çalışmanın bu sonucu alanyazın ile örtüşmektedir. Önlü, Tatan ve İbret (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 2018 SBÖP güncellenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmiş ve bu inceleme sonucunda “Kültür ve Miras” ile “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanlarında yer alan kazanımların tamamına yakını taksonominin hatırlama ve anlama düzeylerine denk düşmüştür. Bu düzeyler üst düzey bilişsel süreçlerin ön planda olmadığı evreler olup, SOLO taksonomisindeki tek boyutlu yapı ve çok boyutlu yapı evreleri ile benzeşmektedir. İki öğrenme alanında yer alan kazanımların ağırlıklı olarak Tarih ve Coğrafya disiplinleri ile bağlantılı olduğu ve bu disiplinlerin içeriklerine ilişkin bilgi kazandırma amacının bu öğrenme alanlarının ağırlıklı olarak alt düzeydeki bilişsel süreçlerle yürütülmesine neden olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının oluşturulması ve güncellenmesi için yapılan çalışmalarda SOLO taksonomisinin de göz önünde bulundurulması, uluslararası alanda tanınan Fink ve Dettmer taksonomilerinin kullanıldığı araştırmaların yapılması önerilmektedir.

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.



### Kaynakça/References

- Ağçam, R., & Babanoğlu, M. P. (2018). The SOLO analysis of EFL teaching programmes: Evidence from Turkey. *Turkish Studies*, 13(27), 1-18. Doi:10.7827/TurkishStudies.14255.
- Alsaadi, A. (2001). A comparison of primary mathematics curriculum in England and Qatar: The SOLO taxonomy. *Research into Learning Mathematics*, 21(3), 1-7.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer taksonimleri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2) 259-290. <https://doi.org/10.12780/UUSBD164>.
- Bağdat, O., & Anapa-Saban, P. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerilerinin SOLO taksonomisi ile incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 26, 473-496. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2364>
- Bıkmaz-Bilgen, Ö., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 63-78. DOI: 10.21031/epod.294847.
- Biggs, J. B., & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Pres.
- Brabrand, C., & Dahl, B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58(4), 531-549. 10.1007/s10734-009-9210-4.
- Burak, D., & Gültekin, M. (2019). 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının Bloom ve revize Bloom taksonomilerine göre incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 121-140. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.597408>.
- Büyükalın Filiz, S. & Baysal, S. B. (2019). Analysis of social studies curriculum objectives according to revised Bloom taxonomy. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 234-253. DOI: 10.17679/inuefd.435796.
- Can, G. (2008). Eğitimin psikolojik temelleri. Gültekin, M. (ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss.41-57). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Caniglia, J. C., & Meadows, M. (2018). An application of the solo taxonomy to classify strategies used by pre-service teachers to solve" one question problems". *Australian Journal of Teacher Education*, 43(9), 75-89. 10.14221/ajte.2018v43n9.5.
- Çakmak, Z., Kaçar, T., & Bulut, B. (2018). Beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomi boyutlarına göre analizi. *International Journal of Social Science*, 72, 145-156. Doi: 10.9761/JASSS7787.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 120-132.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) yenilenen Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çetin, B., & İlhan, M. (2016). SOLO taksonomisi. Bingölbali, E., Arslan, S., & Zembat, İ. Ö. (Ed.). *Matematik eğitiminde teoriler* içinde (ss. 861–879). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, P., Köçer, M., & Atalmış, E. H. (2016). Examining social studies questions on national test in Turkey in terms of revized Bloom's taxanomy. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 299-314.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2001). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Demirel, Ö., & Kaya, Z. (ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 1-18) Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, H. (2008). Eğitimin sosyal temelleri. Gültekin, M. (ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss.17-41). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Doğan, A. (2020). İlkokul matematik öğretim programındaki kazanımların SOLO sınıflandırmasına göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2305-2325. <https://doi.org/10.15869/itobiad.768583>.
- Dönmez, H., & Zorluoğlu, S. L. (2020). Fen bilimleri dersi öğretim programı 6., 7. ve 8. sınıf kazanımlarının SOLO Taksonomisine göre incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 85-95. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.547938>.
- Gezer, M., & İlhan, M. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 1-25.
- İlhan, M., & Gezer, M. (2017). A comparison of the reliability of the Solo- and revised Bloom's Taxonomy-based classifications in the analysis of the cognitive levels of assessment questions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(4), 637-662. DOI: <https://doi.org/10.14527/pegegog.2017.023>
- Kılıç, B. C. (2019). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarındaki doğal afetler konusunun sarmal sistem yönünden değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, F., & Ünsal, S. (2017). Analysis of attainments and evaluation questions in sociology curriculum according to the SOLO taxonomy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 75-92.
- Kusmaryono, I., Suyitno, H., Dwijanto, D., & Dwidayati, N. (2018). Analysis of abstract reasoning from grade 8 students in mathematical problem solving with SOLO taxonomy guide. *Infinity*, 7(2), 69-82. DOI:10.22460/infinity.v7i2.p69-82.
- Leung, C. F. (2000). Assessment for learning: Using SOLO taxonomy to measure design performance of design & technology students. *International Journal of Technology and Design Education*, 10(2), 149-161. Doi: 10.1023/A:1008937007674.
- Mahmood, A., Ali, M. Q., & Hussain, W. (2014). Understanding of elementary school teachers of 3rd world country about levels of SOLO taxonomy. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 1135-1135. DOI: 10.36941/mjss.
- McGill, R. M. (2013). *100 ideas for secondary teachers: Outstanding lessons*. London: Bloomsbury A&C Black.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Önlen, M., Tatan, M., & İbret, B. Ü. (2005). 2005-2018 sosyal bilgiler öğretim programı 5, 6 ve 7. sınıf kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 1-13.
- Özdemir, S. M., Altıok, S., & Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Öztürk, C., & Kafadar, T. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126. <https://doi.org/10.24315/tred.550508>.
- Putri, U. H., Mardiyana, M., & Saputro, D. R. S. (2017). How to analyze the students' thinking levels based on SOLO taxonomy?. *Journal of Physics: Conference Series*, 895(1).
- Silwana, A., Subanji, S., Manyunu, M., & Rashahan, A. A. (2021). Students' responses leveling in solving mathematical problem based on SOLO taxonomy viewed from multiple intelligences. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*, 3(1), 1-16. Doi: 10.23917/ijolae.v3i1.10528.
- Şanlı, C., & Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 949-959. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330234>.

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

**İletişim/Correspondence**

Arş.Gör.Dr. Sercan BURSA

sercanbursa@anadolu.edu.tr

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı,

Eskişehir/Türkiye

# University Entrance Exam Day: Students' Fears and What Their Parents Have Said to Their Children

Abdullah ATLi, Inonu University, ORCID ID: 0000-0001-7504-484X

Sertan Hamza GÜR, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-7401-7505

## Abstract

*This research aims to discover high school senior students' fears on the day of the university entrance exam and what their parents' words are to comfort their children. The content analysis of the qualitative data of 62 senior high school students in Malatya, reveals some of the biggest fears, and they are: "high level of anxiety and physiological needs", "being late for the exam or not being able to take the exam", "something bad happens to their loved ones" and "having a bad exam". It has been observed that on the exam day, parents use comforting sentences and words such as: "I believe in you, you can do it", "relax, don't stress", "it's not the end of the world, you can try again", and "try your best". Results show that these words of parents have positive effects on most of the students. In the light of the findings obtained from the study, various suggestions were made to parents, school counselors and other practitioners.*

**Keywords:** University entrance exam, exam day, exam anxiety, high school seniors, parents



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 1033-1050  
DOI:10.17679/inuefd.1132191

Article Type  
Research Article

Received  
17.06.2022

Accepted  
01.09.2022

## Suggested Citation

Atli, A., & Gür, S.H. (2022). University entrance exam day: Students' fears and what their parents have said to their children, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 1033-1050. DOI: 10.17679/inuefd.1132191

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

There are many factors that influence students in preparing for the exam. One of these factors is parents. Studies on the effects of parents on test anxiety have mostly focused on parents' attitudes and demographic characteristics. These studies state that children of parents with democratic attitudes, who support their children and keep the communication channels open, have less test anxiety than children of parents with repressive and authoritarian attitudes (Duman, 2008; Eker, 2016; Pazarlı, 2009; Peleg-Popko et al., 2003; Wolfradt et al., 2003). In addition, studies have identified parents' educational status (Alyaprak, 2006; Kayapınar, 2006), occupation (Kayapınar, 2006), socioeconomic level (Alyaprak, 2006; Duman, 2008), and whether they are together (Duman, 2008; Eser & Burdur, 2017) as important factors in test anxiety. Parents expect their children to score high in exams, in which millions of students participate, and to settle in a university where they are most likely to find a job (Eker, 2016; Yıldırım & Ergene, 2003). This expectation leads students to make the exam a matter of life and death and feel a high level of test anxiety (Dokmen, 2002). In recent years, many parents go to the exam center with their children to reduce their children's exam anxiety and increase their motivation on the exam day. However, mothers and fathers who wait for hours outside of the place where their children take the exam can sometimes implicitly convey anxiety-inducing messages that it is very important for the family that their children pass this exam, rather than comforting their children, and that they will feel shame as a family if they do not pass the exam (Dokmen, 2002).

### Purpose

In examining the studies on this topic, it appears that most of these studies focus on determining the level of test anxiety experienced by students as they prepare for the exam and the variables that are thought to influence that anxiety. To our knowledge, no study has been found that specifically examines what students' greatest fears are before the exam day and what parents say to reassure and motivate their children. This study was structured to contribute to the limited literature on this topic. To this end, the following research questions were posed:

1. What are students' greatest fears before the exam day?
2. What do parents say to their children on the exam day to comfort them and increase their motivation, and what do the children think about what is said?

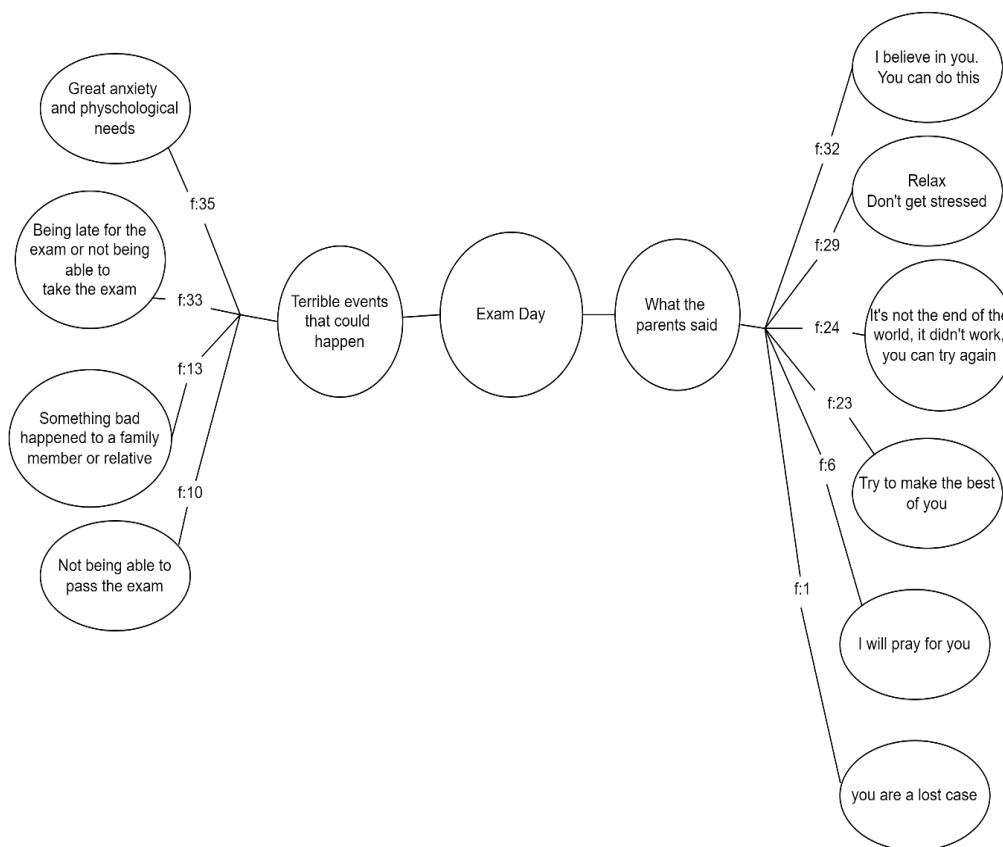
### Method

The aim of this study is to find out what the biggest fears of students are before the exam day and what parents say to reassure their children and increase their motivation. In this regard, this study uses the basic qualitative research type, which is one of the qualitative research types that aims to find out how students interpret their experiences on the exam day, how they construct this process, and what meaning they attach to their experiences (Merriam, 2015). 62 (33 girls, 29 boys) high school students at high schools in Yeşilyurt and Battalgazi, two central districts of Malatya, participated in this study. The age of the participants ranged from 17 to 19 years old. Data were collected one month after the YGS on March 12, 2017 (April 2017) so that participants could accurately recall the words their parents used to comfort

them on the exam day and their fears before the exam day. Participants' demographic information (gender, age, grade) was included in the first part of the questionnaire, which was created by the researchers to collect data. The second part of the questionnaire included open-ended questions to collect qualitative data ("What did your parents say to comfort you on exam day?" How did the words your parents used to comfort you affect you?", "What would have happened?"). After the students' written data were transcribed in Microsoft Word, they were transferred to the qualitative data analysis program NVivo-11, which is commonly used to manage, organize, and visualize data (Bazeley & Jackson, 2013). The stages of qualitative content analysis established by Birmingham and Wilkinson (2003) were used to analyze the data.

### Findings

As a result of the content analysis, two main themes were created, namely "Terrible events that could happen" and "What the parents said". A total of ten sub-themes emerged under these two main themes.



**Figure 1.** Thematic graphic displaying two main themes and ten sub-themes<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Students named one or more subtopics for each question. Therefore, the sum of the frequency counts of the subtopics is higher than the total number of students.

### Discussion & Conclusion

The result of this research shows that the greatest fears of students before the exam day are excessive anxiety and the inability to satisfy the physiological needs (such as sleep and toilet) that will occur accordingly. It was observed that parents comforted their children on the exam day by making supportive remarks, and these remarks usually had a positive effect on their children. The students who participated in the study stated that the worst events that can happen to them on the exam day are: "Great anxiety and the physiological needs it can cause (toilet, sleep)," "Being late for the exam or not being able to take the exam," "Something bad happened to a family member or relative.", and "Not being able to pass the exam." It was found that students' biggest fear before the exam day is being late for the exam. The content of this fear consists of details, such as falling asleep on the day of the exam, being late due to traffic, and problems with the exam papers. Another fear that students have is the fear of not being able to postpone their bathroom visits during the exam. The thought of not being able to go to the bathroom for an extended period of time makes students even more anxious, and it is one of the biggest fears on the exam day. It was observed that the supportive words parents say to their children on a very difficult and anxiety-provoking day like exam day have a positive effect on their own children. A smaller number of students indicated that their families' supportive expressions had no effect or a negative effect on them on exam day. Within the context of the findings of this study, the following suggestions can be made to parents, school counsellors, and other professionals: The supportive expressions that parents who go to the exam with their children on the exam day use to comfort their children cause positive feelings such as relaxation, decrease in anxiety, and feeling of security. Based on the results of this study, it is predicted that parents who go to the exam with their children and sincerely use such supportive expressions will have positive effects. School psychology counsellors or other practitioners can identify the greatest potential fears of students who will be taking the exam, and in collaboration with parents, concrete solutions can be developed to eliminate or mitigate these fears.

## Üniversiteye Giriş Sınavı Günü: Öğrencilerin Yaşadıkları Kaygılar ve Anne-Babalarının Çocuklarına Söyledikleri

Abdullah ATLI, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7504-484X

Sertan Hamza GÜR, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-7401-7505

### Öz

*Bu araştırmanın amacı, lise son sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavı günü yaşadıkları korkuları ve anne-babalarının çocuklarını rahatlatmak söyledikleri sözlerin neler olduğunu keşfetmektir. Malatya ilinde farklı liselerde okuyan 62 son sınıf öğrencisinden elde edilen nitel verilerin içerik analizi sonucunda, öğrencilerin sınav gününe dair en büyük korkularının: "yüksek kaygı ve fizyolojik ihtiyaçlar", "sınava geç kalma ya da girememe", "sevdiklerinin başına kötü bir şey gelmesi" ve "sınavın kötü geçmesi" olduğu görülmüştür. Anne-babaların, sınav günü çocuklarını rahatlatmak için: "sana inanıyorum, yapabilirsin", "rahat ol, stres yapma", "dünyanın sonu değil, olmadı bir daha denersin", "elinden gelenin en iyisini yapmaya çalış" şeklinde sözler kullandıkları görülmüştür. Anne-babaların kullandıkları bu sözlerin, öğrencilerin büyük bir kısmını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında anne-babalara, okul psikolojik danışmanlarına ve diğer uygulamacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Üniversiteye giriş sınavı, sınav günü, sınav kaygısı, lise son sınıf öğrencileri, anne-babalar



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt X, Sayı X, 20XX  
ss. 1033-1050  
DOI:10.17679/inuefd.1132191

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
17.06.2022

Kabul Tarihi  
01.09.2022

### Önerilen Atıf

Atli, A., & Gür, S.H. (2022). Üniversiteye giriş sınavı günü: Öğrencilerin yaşadıkları kaygılar ve anne-babalarının çocuklarına söyledikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1033-1050. DOI: 10.17679/inuefd.1132191



## **Üniversiteye Giriş Sınavı Günü: Öğrencilerin Yaşadıkları Kaygılar ve Anne-Babalarının Çocuklarına Söyledikleri**

Üniversiteye giriş sınavları birçok genci ve yakın çevresini etkilemektedir. Neredeyse ilkokuldan itibaren aileler, çocuklarının bütün eğitim sürecindeki kararlarını nihai bir hedef olan üniversiteye giriş sınavlarındaki başarılarına yönelik planlamaktadır. Bu planlamalar; özel dersler, dershaneler, kurslar, psikolojik destek veren profesyonellere kadar uzanan çok boyutlu bir süreci içermektedir. Sınava giren adayların büyük çoğunluğu ergenlik dönemi içindedir. Hızlı gelişimsel süreçleri yaşayan lise dönemi ergenleri kariyerinin önemli dönüm noktalarından biri olan ve çevreleri tarafından (aile, öğretmen, arkadaş gibi) büyük önem atfedilen üniversiteye giriş sınavına hazırlanarak ciddi zorlanmalar (tedirginlik, kaygı, stres) ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Ekici, 2005). Bu kaygı, bazı öğrenciler için baş edilebilir düzeyde iken, bazı öğrenciler için travmatik yaşantılara neden olabilmektedir. Cüceloğlu (1993), sınav sonucuna ilişkin beklentilerin yarattığı kaygının, bazı öğrencilerde ameliyat olacak hastaların yaşadığı kaygıdan bile daha yüksek olduğunu dile getirmektedir. 2021 yılında Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM, 2021) açıkladığı verilere göre, Türkiye'de üniversitelere giriş sınavı olan, Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na (YKS) yaklaşık olarak 2,5 milyon aday katılmıştır. Bu kadar büyük katılımlı bir sınav, anne-babaları ve yakın aile üyeleri de dâhil edilirse beş milyondan daha fazla kişiyi farklı boyutlarda etkilemektedir.

Sınav kaygısı, bireyin sınav ya da değerlendirilme durumlarında yaşadığı dikkat ve performansa etki eden, aynı zamanda gerginliğe yol açan bir duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Spielberger ve Vagg, 1995). Sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler, dikkatlerini toplayamadıkları için sınav başarıları düşmektedir (Cassady, 2004). Benzer şekilde sınav kaygısının akademik başarısızlığa neden olduğunu söyleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Alam, 2013; Von der Embse vd., 2018; Rana ve Mahmood, 2010; Tugan, 2016; Yıldırım vd., 2008; Yıldırım ve Ergene, 2003). Sınav kaygısına neden olan birçok değişken olmakla beraber, bireyin kendi hakkında olumsuz düşüncelerinin (Kutlu ve Bozkurt, 2003; Semerci, 2007) ve sınav sisteminin (Arndt vd., 1986) en güçlü belirleyiciler olduğu dile getirilmektedir.

Sınava hazırlanma sürecinde öğrencileri etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de anne-babalardır. Ekolojik sistemler kuramının kurucusu Bronfenbrenner (2004), sayısız çevresel faktörlerin ortak etkileşiminin bireyi birçok açıdan etkilediğini, bu çevresel etkilerden mikro sistem olarak tanımladığı; aile, okul ve akranlar gibi faktörlerin, bireyi biçimlendirdiğini ifade etmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğrencilerin sınav günü yaşantılarını etkileyen önemli faktörlerden birinin de anne-babalar olması kaçınılmazdır. Anne-babanın sınav kaygısı üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok anne-baba tutumları ve onların demografik özellikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalar; çocuklarını destekleyen ve iletişim kanallarını açık tutan demokratik tutuma sahip anne-babaların çocuklarının, baskıcı ve otoriter tutuma sahip anne babaların çocuklarından daha az sınav kaygısı yaşadıklarını belirtmektedir (Duman, 2008; Eker, 2016; Pazarlı, 2009; Peleg-Popko vd., 2003; Wolfradt vd., 2003). Bunun yanında yapılan farklı çalışmalarda, anne-babanın öğrenim durumu (Alyaprak, 2006; Kayapınar, 2006), meslekleri (Kayapınar, 2006), sosyo-ekonomik düzey (Alyaprak, 2006; Duman, 2008) ve beraber olup olmamaları (Duman, 2008; Eser ve Burdur, 2017) sınav kaygısını etkileyen önemli etmenler olarak sıralanmaktadır. Anne-babalar, milyonlarca öğrencinin yarıştığı sınavlardan çocuklarının yüksek puanlar alarak, iş bulma olasılığı yüksek bir üniversiteye yerleşmesini beklemektedir (Eker, 2016; Yıldırım ve Ergene, 2003). Bu beklenti

öğrencinin gireceği sınavı, bir ölüm kalım meselesi haline getirmesine ve yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşamasına neden olmaktadır (Dökmen, 2002). Son yıllarda birçok anne-baba, sınav günü çocuklarının sınav kaygısını azaltmak ve motivasyonlarını arttırmak için çocukları ile birlikte sınav yerine gitmektedir. Ancak çocuklarının sınava girdiği yerin önünde saatlerce bekleyen anne ve babalar, bazen çocuklarını rahatlatmak yerine, örtük bir şekilde çocuklarının bu sınavı kazanmalarının aile için çok önemli olduğunu, eğer kazanamazlarsa ailece bir utanç yaşayacaklarını ima eden kaygı artırıcı mesajlar verebilmektedirler (Dökmen, 2002).

Meslek seçimi ve gelecek planı konusunda sınavların, diğer faktörleri yok edecek derecede güçlü bir şekilde merkeze alınması, öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısını arttırmaktadır (Hashmat vd., 2008; McDonald, 2001). Türkiye’de öğrencilerin meslek edinmesi ve kariyer planlanmasında üniversite giriş sınavlarının belirleyici gücü tartışma götürmezdir. Sınavlardan bir gün önce ulusal televizyon kanallarında, uzmanların bir sonraki gün yapılacak sınav ile ilgili ayrıntılı açıklamalarını sıklıkla görmek mümkündür. Bu programlarda, adayların sınavlardan bir gün önce nasıl dinlenmeleri gerektiğinden tutun, gece nasıl bir uyku alınmasına, sabah kahvaltıda neler yenmesine kadar birçok ayrıntı gündem edilmektedir. Sınava girecek öğrenci, uzmanların tavsiyelerini ve çevresindeki yetişkinlerin yönergelerini takip etmeye çalışarak daha fazla karmaşa yaşayabilmektedir. Tüm ülke genelinde üniversiteye giriş sınavları yaşamın merkezine alınarak TV’lerdeki gündemi: “YGS’ye geç kaldı, sınava giremeyince gözyaşlarına boğuldu!”, “Geç kalan öğrenciler sınava giremedi” veya “Birkaç dakikayla YGS’ye giremediler” gibi ana başlıklarla biçimlendirmektedir. Bronfenbrenner’in (2004) ekolojik sistemler kuramı, kitle iletişim araçlarını egzosistemler adı altında sınıflandırılmış, bu araçların diğer çevresel faktörler ile etkileşime girerek bireylerin davranışlarını etkilediğini belirtmiştir. Bu kuram açısından değerlendirildiğinde, sınava hazırlanan öğrencilerin sosyal medya ya da televizyon yayınlarından ciddi bir şekilde etkilendikleri düşünülebilir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaların daha çok sınava hazırlanma sürecindeki öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısının düzeyini belirlemeye ve bu kaygıyı etkilediği düşünülen değişkenlerin neler olduğunun belirlenmesine odaklanıldığı görülmektedir. Üniversite sınavı uzun bir sürece yayılsa da en önemli aşamalarından biri sınavın olduğu gündür. Birçok öğrencinin “büyük gün” olarak adlandırdığı bu günün sabahı “iyi atlatılırsa”, sınavın da iyi geçeceğine ilişkin yaygın bir kabul vardır. Bu nedenle, araştırmacılar tarafından çoğunlukla göz ardı edilmiş olan sınav gününde öğrencilerin ve anne-babalarının neler yaşadıklarının anlaşılmasının değerli olduğu düşünülmektedir. Bildiğimiz kadarıyla, spesifik olarak öğrencilerin sınav gününe dair en büyük korkularının neler olduğunu ve anne-babaların, çocuklarını rahatlatmak ve motivasyonlarını artırmak için neler söylediklerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu konuda sınırlı olan alanyazına katkı sunulması amacıyla söz konusu araştırma yapılandırılmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın soruları şu şekildedir:

1. Öğrencilerin sınav gününe dair en büyük korkuları nelerdir?
2. Anne-babalar çocuklarını rahatlatmak ve motivasyonlarını artırmak için sınav günü çocuklarına neler söylemektedirler ve çocukların bu söylenenlere ilişkin düşünceleri nelerdir?

## Yöntem

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin sınav gününe dair en büyük korkularının neler olduğunu ve anne-babaların, çocuklarını rahatlatmak ve motivasyonlarını artırmak için neler söylediklerini keşfetmektir. Bu çerçevede, bu çalışmada öğrencilerin sınav günü deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, bu süreci nasıl inşa ettiklerini ve deneyimlerine ne anlam kattıklarını belirlemeyi amaçlayan nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma türü kullanılmıştır (Merriam, 2015).

### Katılımcılar

Bu çalışmaya Malatya'nın iki merkez ilçesi olan Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde bulunan liselerde öğrenim gören 62 (33 kız; 29 erkek) son sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaşları 17 ile 19 yaş arasında değişmektedir. 2021 verilerine göre Yeşilyurt merkez ilçesinin nüfusu 337.049, lise sayısı 37'dir. Battalgazi merkez ilçesinin nüfusu ise 304.750, lise sayısı 29'dur. Araştırma kapsamında, bu ilçelerde yer alan lise son sınıf öğrencinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2002). Katılımcı öğrencilerin seçiminde 2017 Yükseköğretime Geçiş Sınavına (YGS) girmiş ve ebeveynlerinin (anne ve/veya baba) kendileri ile birlikte sınav yapılacak yerlere gelmiş olmaları ölçüt olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan lise son sınıf öğrencileri altı farklı lisede (2 = Anadolu Lisesi, 1 = Fen Lisesi, 1 = Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 1 = Özel Lise, 1 = Sosyal Bilimler Lisesi) öğrenim görmekteydiler. Bu liseler hem ulaşım hem de uygulama kolaylığı sağlayan ve şehrin genel özelliklerini yansıtan liselerdi.

### Veri Toplama

Sınav günü anne-babalarının kendilerini rahatlatmak için söyledikleri sözlerin ve sınav gününe dair korkuların, katılımcılar tarafından net bir şekilde hatırlanması için 12 Mart 2017 tarihinde yapılan YGS'den bir ay sonra (Nisan 2017) veriler toplanmıştır. Öğrencilerden veri toplanmadan önce okul yöneticileri ve okul danışmanları ile görüşülerek araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler için okul danışmanları ile iş birliği yapılarak uygulamanın yapılacağı gün ve saatler belirlenerek listeler oluşturulmuştur. Uygulamalar, daha önce belirlenen gün ve saatlerde, okul içerisinde o saatlerde uygun olan sınıflarda yüz yüze yapılmıştır. Anket formlarının uygulanması yaklaşık olarak 10-15 dakika arasında sürmüştür. Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından oluşturulan anket formunun birinci kısmında katılımcıların demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, sınıf) yer almıştır. Anket formunun ikinci kısmında, nitel verilerin toplanması için açık uçlu olarak sorulan ("Sınav günü annen-baban seni rahatlatmak için neler söyledi?" "Annenin-babanın seni rahatlatmak için söyledikleri sözler seni nasıl etkiledi?", "Sence sınav günü başına gelebilecek en korkunç şey ne olurdu?") sorular yer almıştır.

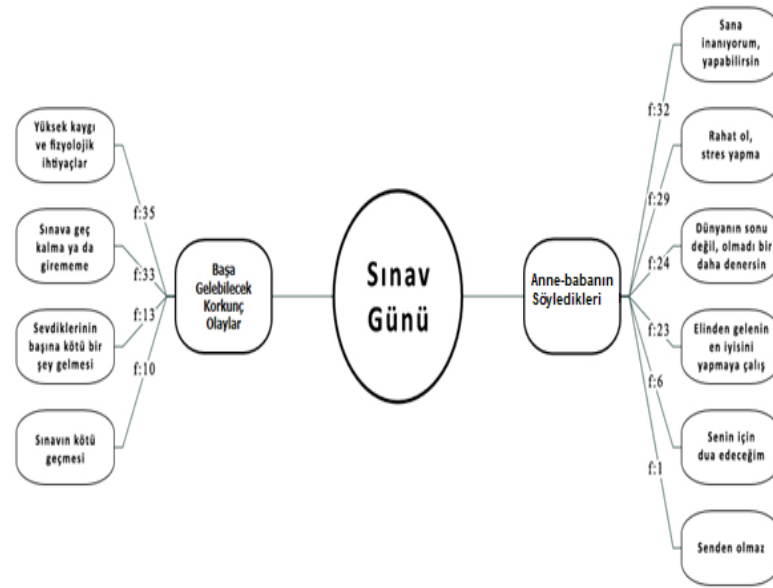
### Verilerin Analizi

Öğrencilerden yazılı olarak toplanan veriler Microsoft Word ortamında birebir transkript edildikten sonra verileri yönetmek, düzenlemek ve görselleştirmek için sıklıkla kullanılan nitel veri analizi programı NVivo-11'e aktarılmıştır (Bazeley ve Jackson, 2013). Verilerin analizi için Birmingham ve Wilkinson (2003) tarafından belirlenen nitel içerik analizi aşamaları kullanılmıştır. Veri analizinin birinci aşamasında, neyin (kelime, cümle veya belli kelime öbekleri) analiz edileceğine karar verilir. Bu çalışmada kelimeler yerine araştırmanın

amacını daha iyi yansıttığı düşüncesi ile cümlelerin analiz edilmesine karar verilmiştir. İkinci aşamada, kodlanılacak temalar belirlenir. Bu araştırma için anne-babaların sınav günü söyledikleri, bunların çocuklarını nasıl etkilediği ve çocuklarının sınav gününe ilişkin en büyük korkularının neler olduğu tema haline getirilmiştir. Üçüncü aşamada, temalar tanımlanır ve sınırları çizilir. Bu aşamada farklı ifadeler benzer içerikler dikkate alınarak bir tema altında birleştirilmiş, böylece temaların sınırları netleştirilmiştir. Dördüncü aşamada, hangi olay ya da durumun sıklığının kodlanacağına karar verilir. Bu araştırmada belirlenen temalar ve bunların olası etkilerine dair frekanslar grafik halinde sunularak metin içinde ayrıntılarının verilmesine karar verilmiştir. Son aşamada, sonuçlar olayların sıklığına (dördüncü aşamada belirlenen yöntem) göre analiz edilmiştir. Makalede temaların içeriklerinde katılımcıların doğrudan ifadeleri sunulurken kod isimleri kullanılmıştır. Böylece katılımcıların gizliliği sağlanmıştır.

### Bulgular

Yapılan içerik analizi sonucunda “Başa gelebilecek korkunç olaylar” ve “Anne-babanın söyledikleri” adında iki ana tema oluşturulmuştur. Bu iki ana temanın altında toplam on alt tema ortaya çıkmıştır. Temalar ve alt temalara ilişkin bulgular katılımcıların birebir ifadeleri ile aşağıda sunulmuştur.



**Şekil 1.** İki ana ve on alt temayı gösteren tematik grafik<sup>2</sup>.

#### Baş Gelebilecek Korkunç Olaylar

Öğrencilere sınav günü başlarına gelebilecek en korkunç olayın ne olacağı sorulduğunda, alınan cevaplardan yola çıkarak oluşturulan dört alt tema şu şekildedir: “Yüksek kaygı ve fizyolojik ihtiyaçlar”, “Sınava girememe ya da geç kalma”, “Sevdiklerinin başına bir şey gelmesi” ve “Sınavın kötü geçmesi”. Alt temalara ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

<sup>2</sup> Öğrenciler her soruda bir veya birden fazla alt temadan bahsettiler. Bu nedenle alt temaların frekans sayıları toplamı, toplam öğrenci sayısından daha fazladır.

**Yüksek kaygı ve fizyolojik ihtiyaçlar:** Öğrencilerden 35'i, sınav sırasında aşırı kaygı yaşama, uykularının gelmesi ya da sınav sırasında tuvalet ihtiyacı gibi kontrol edemeyecekleri olayların başlarına gelmesinden korktuklarını ifade etmişlerdir. Sosyal Bilimler Lisesi öğrencisi Berna, sınav günü stres durumunda midesinin bulanması ve tüm yıl boyunca hazırlandığı sınavın kötü geçmesine yönelik korkusunu, "Stres yapınca midem bulanıyor. Sınav anında da böyle bir şey olmasından korkuyorum bir senemi çöpe atmak istemiyorum. İşte o zaman çok üzülürüm, kendimi suçlarım" diyerek belirtmiştir. Anadolu Lisesi öğrencisi Murat, "Sınav günü başıma gelebilecek en korkunç şey sinir krizi geçirmem olacaktır. Bir arkadaşımın başından bu olay geçmişti ve kendisi sınavdan başarısız oldu" diyerek sınav gününe dair en büyük korkusunun kontrol edemeyeceği düzeyde sınav kaygısı ile karşılaşmak olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde sınav sırasında aşırı heyecandan dolayı bayılma ve odaklanma sorunu yaşayacağından korkan Meslek Lisesi öğrencisi Emel, "En büyük korkum bayılmak. Heyecandan bayılmaktan çok korkuyorum. Çünkü benim normal sınavda bile ellerim titriyor. Odaklanma problemi yaşıyorum. Başıma gelse herhalde bir daha sınava girmek istemem" diyerek ifade etmiştir. Sınav kaygısı dışında öğrencilerin sınav sürecine dair yaşadıkları en büyük korkular, sınav sırasında aşırı uykularının gelmesi ve engelleyemeyecekleri tuvalet ihtiyaçlarıdır. Sınav günü yaşadığı en büyük korkusunun sınavda uykusunun gelmesi olduğunu söyleyen Meslek Lisesi öğrencisi Meryem, "Sınav günü uykum gelirse, uyursam ve uyanamazsam diye çok korkuyorum" diye belirtmiştir. Anadolu Lisesi öğrencisi Nihal, sınav sırasında tuvalet ihtiyacının kendisini zorlaması düşüncesine dair korkusunu, "Kişisel ihtiyaçlarımın, tuvalet gibi ihtiyaçlarımın beni sıkıştırması olur" diyerek belirtmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınav gününe ilişkin en büyük korkuları kaygı, sınav sırasında uykularının gelmesi ve tuvalet ihtiyaçları olduğu görülmektedir.

**Sınava geç kalma ya da girememe:** Öğrencilerin 33'ü, sınav günü başlarına gelebilecek en korkunç olayın, sınava girememe ya da sınava geç kalma olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, uzun zamandır hazırlandıkları sınava zamanında yetişememekten korkmaktadırlar. Bu durumu öğrencilerden bazıları şu şekilde belirttiler: "Başıma gelebilecek en korkunç şey; sınav günü o sınava yetişememek" (Furkan, Özel Lise). "Sınava geç kalmak, sınav salonuna alınmamak yani bir yılının ziyan olması beni korkutuyor" (Serpi, Anadolu Lisesi). "En korktuğum şey, sınava geç kalmam olur, çünkü birçok örneğini görüyoruz. Bütün sene çalışıp beş dakika geç kaldığı için sınava alınmayan pek çok kişi var" (Berkant, Anadolu Lisesi). Bazı öğrenciler sınava geç kalmanın dışında, sınav günü başlarına gelebilecek diğer kötü olayları şu şekilde sıralamışlardır: "Sınav giriş belgesindeki fotoğrafın görevliler tarafından" (Sadık, Sosyal Bilimler Lisesi) ve "Kimliği unutmak" (Meryem, Meslek Lisesi). Öğrencilerin, sınav gününe ilişkin yaşadıkları bir diğer yaygın korkunun, sınava geç kalma, sınava giriş için gerekli belgelerin unutulması ya da sınava giriş belgeleri ile ilgili öngörülemez eksikliklerin yaşanması olarak sıralandığı görülmektedir. Öğrencilerin bu korkularının tetiklenmesinde, ulusal televizyonlarda sınava geç kalan ya da kimliklerini unutan öğrencilerin sıklıkla haber edilmesinden kaynaklandığı görülmektedir.

**Sevdiklerinin başına kötü bir şey gelmesi:** Öğrencilerin 13'ü, sınav günü başlarına gelebilecek en korkunç olayı, yakın aile üyelerinden birinin başına kötü bir şey gelmesi olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler; bir yakınının ölmesi, trafik kazası geçirmesi, hastalanması ya da yaralanmasını sınav günü başlarına gelebilecek en kötü olay olarak tanımladılar. Örneğin Anadolu Lisesi öğrencisi Yusuf, sınav günü başına gelebilecek en korkunç olayı, "Ailem veya akrabalarımın birinin vefatı" olarak belirtmiştir. Bazı öğrenciler bu kötü olayları trafik kazası olarak da belirtmişlerdir. Örneğin Anadolu Lisesi öğrencisi Mert, bu durumu, "Herhangi bir

yakınım bir trafik kazası geçirirse odaklanamayabilirim. Çünkü duygusal bir insanım çabuk etkilenirim” diyerek belirtmiştir. Anadolu Lisesi öğrencisi Seher, sınav günü sevdiklerinin başına kötü bir şey gelmesini, “Aileden birinin hastalanması gibi durumlar” olarak ifade ederken, Anadolu Lisesi öğrencisi Gönül, “Sınav günü ailemin bir tartışmaya girmesini ve sınavdan önce moralimin bozulmasından çok korkuyorum” diyerek belirtmiştir. Bunun dışında bazı öğrenciler de herhangi bir ayrıntı belirtmeden kötü olayı, “Ailemden veya sevdiklerimden birinin başına kötü bir şey gelmesi” şeklinde tanımlamışlardır. Bazı öğrenciler, sınav günü kendilerinin kontrol edemedikleri kötü olayların (aile yakınlarının kaza yapması ya da hastalanması gibi) sınav gününde başlarına gelebilecek en korkunç olaylar olarak ifade etmişlerdir.

**Sınavın kötü geçmesi:** Öğrencilerin 10’u sınava girecekleri sınıfın fiziksel koşulları, sınav süresi ya da test sorularında kaydırma yapma olasılıklarını sınav günü başlarına gelebilecek en korkunç olaylar olarak tanımlamışlardır. Meslek Lisesi öğrencisi Gülbahar, “Sınav anından en ufak sesler bile dikkatimi bozduğu için, gürültülü bir ortamda sınava girememe” ifadesini kullanarak kendisinden bağımsız, kontrolü dışında sınıfın fiziksel özelliklerinden bahsederken, Anadolu Lisesi öğrencisi Nihal, “Sınavda sürenin yetmemesi” ifadesini kullanarak, sınav sorularını yetiştirememe ve başarısız olma korkusundan bahsetmiştir. Sınavlarda öğrencilerin sıklıkla yaşadığı korkulardan bir diğeri olan yanlış işaretlemeye korktuğunu belirten Meslek Lisesi öğrencisi Buket, “En büyük korkum sınavda kaydırma yapmak” ifadesini kullanarak bu korkusuna vurgu yapmıştır. Benzer şekilde yanlış işaretlemeye dolayı sınavının geçersiz sayılacağından korkan Özel Lise öğrencisi Furkan da “Sınav sırasında yanlış işaretleme yaparsam sınavım geçersiz sayılır” ifadesini kullanarak bu korkusunu belirtmiştir. Bu temada bazı öğrenciler, sınava girdikleri sınıfın fiziksel özelliklerinden ve özellikle sınav esnasında cevap formunu yanlış işaretleme ya da kaydırma olasılıklarının yarattığı korkuları ifade etmişlerdir.

### **Anne-babanın Söyledikleri**

Anne-babaların sınav günü çocuklarını rahatlatmak için söyledikleri sözler, şu alt temalar altında birleştirilmiştir: “Sana inanıyorum, yapabilirsin”, “Rahat ol, stres yapma”, “Dünyanın sonu değil, olmadı bir daha denersin”, “Elinden gelenin en iyisini yapmaya çalış”, “Senin için dua edeceğim” ve “Senden olmaz”.

**Sana inanıyorum, yapabilirsin:** Öğrencilerin 32’si, anne-babalarının sınav günü kendilerine inandıklarını ve başaracaklarına olan güvenlerinin tam olduğunu söylediklerini belirtmişlerdir. Anadolu Lisesi öğrencisi Murat, “Ailemdaki tüm bireyler benim sınavı kazanabileceğimi, başarılı olacağımı, kendime güvenmem gerektiğini söylüyor” diyerek bu ifadelerin kendini motive ettiğini belirtmiştir. Öğrencilere anne-babalarının bu ve benzeri ifadeleri kullanmalarının kendilerini nasıl etkilediği sorusuna 32 öğrenci: “Odaklanmamı sağlıyor”, “Endişem azalıyor” ve “Mutlu ediyor” diyerek bu sözlerden olumlu etkilendiklerini belirtmişlerdir. Meslek Lisesi öğrencisi Buket, bu söylenenlerden olumlu etkilendiğini, “Beni rahatlatıyor. Kendime güvenim geliyor. Arkamda olduklarını hissedince bu yolda yalnız olmadığımı düşünüyorum” diyerek belirtmiştir. Öğrencilerin ikisi ebeveynlerinin bu sözlerinin kendilerini etkilemediğini belirtmişlerdir. Bu durumu Mesleki Lisesi öğrencisi İrem, “Beni pek etkilemiyor. Çünkü sürekli aynı şeyleri söylüyorlar” diyerek ifade etmiştir. Öğrencilerin dördü ise anne-babasının “Sana inanıyorum, yapabilirsin” gibi sözlerinin kendilerini strese soktuğunu ve kaygılarını arttırdığını belirtmiştir. Sosyal Bilimler Lisesi öğrencisi Berna, “Ailem bana güveniyor ve sınavları halledebileceğimi söylüyor. Ama iş bitmeden, yani sınav geçmeden tamamen rahatlamamam gerektiğini, aşırıya kaçmadan içimde sınav kaygısı taşımam gerektiğini, bunun beni çalışmaya

sevk edeceğini söylüyor. Ama ben dozu ayarlayamıyorum” şeklinde görüşlerini ifade ederek, bu sözlerin kendini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Anne-babaların, sınav öncesi çocuklarını motive etmek için en sık kullandıkları ifadelerin, “sana inanıyorum, yapabilirsin” olduğu görülmektedir. Bu temada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne-babalarının sınav öncesi çocuklarına inandıkları ve güvendiklerini belirten sözlü ifadelerinin onları olumlu etkilediği görülmektedir.

**Rahat ol, stres yapma:** Öğrencilerin 29’u, anne-babalarının sınav öncesinde kendilerine rahat olmalarını ve sınav sırasında stres yapmamaları gerektiğini söylediklerini belirtmişlerdir. Fen Lisesi öğrencisi Hakan, anne-babasının, “Herkesi kendin gibi düşün, herkes senin gibi sınava giriyor, rahat ol ve gir sınavına” diyerek kendisini rahatlatmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Anne-babalarının kullandıkları bu ve benzeri sözlere, 29 öğrenciden 19’u: “Moralim düzeliyor”, “Rahatlıyorum”, “Stresim azalıyor”, “Yoğunlaşmamı sağlıyor” ve “Mutlu oluyorum” ifadelerini kullanarak, kendileri için olumlu duygular yarattığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden beşi: “Etkilemiyor”, “Gereksiz buluyorum” veya “Hiçbir şey değişmiyor” ifadelerini kullanarak, anne-babalarının kullandıkları bu sözlerin, kendilerinde bir etki yaratmadığını belirtmiştir. Bu duruma örnek olarak Fen Lisesi öğrencisi Alper, ebeveynlerinin söylediği bu sözleri, “Etkilemiyor. Ben yine elimden geleni yapmaya çalışıyorum” diyerek belirtmiştir. Öğrencilerin dördü ebeveynlerinin kullandığı bu sözlerin kendilerindeki sınav kaygısını daha fazla artırdığını: “Daha çok heyecanlanıyorum” ve “Daha çok strese sokuyor” gibi ifadeleri kullanarak belirtmişlerdir. Anadolu Lisesi öğrencisi Sinem, ailesinin kendisini rahatlatmak için kullandığı “Heyecan yapma, yoksa bildiklerini de unutursun” ifadelerinin, “Daha beter heyecanlanmama neden oluyor” diyerek kendisini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ebeveynlerin çocuklarını rahatlatmak için kullandıkları bir diğer sözün, “rahat ol, stres yapma” olduğu görülmektedir. Ebeveynler, çocuklarını rahatlatmak için sınava girecek diğer öğrencilerin de benzer şekilde kaygılandıklarını ve bu durumun normal olduğunu belirterek yapmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu ve benzeri sözlerin sınava girecek öğrencilerin büyük bir kısmında rahatlatma, stresin azalması ve mutlu olma gibi duygulara yol açtığı görülmektedir.

**Dünyanın sonu değil, olmadı bir daha denersin:** Öğrencilerin 24’ü, anne-babalarının sınav günü kendilerine “Bu sınavın dünyanın sonu olmadığını ve eğer başarısız olurlarsa bir daha deneyebileceklerini” söylediklerini belirtmişlerdir. Sosyal Bilimler Lisesi öğrencisi Ayşe, sınav günü ailesinin kendisine, “Biz seni kazansan da kazanmasan da seviyoruz. Hayatının sonu değil. Olmadı bir daha hazırlanırsın. Hiçbir şey senden önemli değil” diyerek cesaretlendirmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Bu ve benzeri ifadeleri kullanan ebeveynlerden ne şekilde etkilendikleri sorusuna, 24 öğrenciden 16’sı: “Rahatlamış hissediyorum”, “Güven veriyor”, “Stresim azalıyor” ve “Motive oluyorum” şeklinde ifadeler kullanarak olumlu etkilendiklerini belirtmişlerdir. “Ailem hiçbir şeyin önemli olmadığını, önemli olanın sadece benim mutluluğum olduğunu söyler” ifadesini kullanan Anadolu Lisesi öğrencisi Nihal, ailesinin söylediklerinden olumlu etkilendiğini, “Kendimi daha çok rahatlamış hissediyorum” diyerek belirtmiştir. Öğrencilerin dördü, anne-babalarının sınav günü söylediği bu sözlerden etkilenmediklerini belirtmişlerdir. Bu durumu Anadolu Lisesi öğrencisi Gönül, “Ailemin söylediklerinin bir etkisi olmuyor. Düşüncelerimi değiştirmiyor veya sınav kaygımı azaltmıyor” şeklinde belirtmiştir. Öğrencilerden üçü de anne-babalarının söylediklerinin sınav kaygılarını artırdığını ve kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Anadolu Lisesi öğrencisi Serpil, “Annem ve babamın beni desteklemek için söyledikleri sözler beni daha çok üzüyor, çünkü onların verdiği değeri ve önemi, emeği karşılayamamaktan korkuyorum” şeklinde belirterek, bu durumdan olumsuz etkilendiğini vurgulamıştır. Bu temada ebeveynlerin, çocuklarının olası bir başarısızlık

durumunda motivasyonlarını kaybetmemeleri, kendilerini yetersiz ya da suçlu hissetmemeleri için “önemli değil, bir daha denersin” sözlerini kullandıkları görülmektedir. Bu sözlerin çocukların birçoğunda rahatlama, stresin azalması ve güven duyma gibi duygulara yol açtığı görülmektedir.

**Elinden gelenin en iyisini yapmaya çalış:** Öğrencilerin 23’ü, anne-babalarının sınav günü kendilerine ellerinden gelenin en iyisini yapmalarını ve sınava odaklanmalarını söylediklerini belirtmişlerdir. Anne-babalarının kullandıkları bu ve benzeri sözlere, 23 öğrenciden 16’sı: “Beni rahatlatıyor”, “Kendime güvenmemi sağlıyor”, “Beni motive ediyor”, “Moralimi yükseltiyor”, “Heyecanımı yatıştırıyor” veya “Beni mutlu ediyor” ifadelerini kullanarak, kendileri için olumlu duygular yarattığını belirtmişlerdir. Meslek Lisesi öğrencisi Yavuz, anne-babasının sınav günü bu sözleri söylemesinin, “Ailemin bana güvendiğini anlıyorum, bu yüzden rahatlıyorum” yanıtını vererek, bu sözlerden olumlu bir şekilde etkilendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden ikisi, anne-babasının söyledikleri bu sözlerden etkilenmediklerini belirtmişlerdir. Örneğin Anadolu Lisesi öğrencisi Zehra, bu durumu, “Aslında anne-babamın söylediği bu sözler beni pek etkilemiyor. Çünkü beni rahatlatmak için bir şey söylemiyorlar. Sınav sırasında neler yapacağımı söylüyorlar” şeklinde belirtmiştir. Öğrencilerin dördü ise anne babalarının, “Elinden gelenin en iyisini yapmaya çalış” sözlerinin kendilerini strese soktuğunu: “Strese giriyorum” ve “Beni yoruyorlar” cümleleriyle ifade etmişlerdir. Mesleki Lisesi öğrencisi Emel, anne-babasının sınav günü kendisini motive etmek için kullandığı bu sözlerin, “Beni aslında hiç rahatlatmıyorlar. Aslında bana güvendiklerinde beni daha çok strese sokuyorlar. Bazen kendimi çok kötü hissediyorum” diyerek, olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Ebeveynlerin çocuklarını sınava motive etmek ve odaklanmalarını sağlamak için kullandıkları sözlerden bir diğeri de onların ellerinden geleni en iyi şekilde yansıtmalarını istemektir. Bu istek öğrencilerin birçoğunu olumlu etkilese de bazı öğrencilerin bu sözlerin aslında örtük bir şekilde ebeveynlerin yüksek sınav beklentilerini dile getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler, anne-babalarının örtük başarı beklentisinin kendileri üzerindeki sınav başarı baskısını arttırdığını dile getirmişlerdir.

**Senin için dua edeceğim:** Öğrencilerin altısı, anne-babalarının sınav öncesinde kendileri için dua edeceklerini söylediklerini belirtmişlerdir. Anadolu Lisesi öğrencisi Fatih, annesinin sınavdan önce dua ederek kendisini rahatlatmaya çalıştığını, “Annem bana senin için dua okuyacağım diyor” diyerek belirtmiştir. Öğrencilere, anne-babalarının dua etmelerinin kendilerini nasıl etkilediği sorulduğunda altı öğrenciden beşi: “Motive ediyor”, “Rahatlatıyor” veya “Moralim düzeliyor” gibi yanıtlar vererek olumlu etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Özel Lise öğrencisi Furkan, sınav öncesinde ailesinin kendisi için dua etmesini, “Kısa bir rahatlama sarıyor beni ama bu pek uzun sürmüyor. Ailemin benim geleceğim için çaba gösterdiğini hissediyorum” diyerek kısa sürede olsa kendisini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Anadolu Lisesi öğrencisi Mert ailesinin kendisi için dua etmesini, “Aslında hiç yorum yapmasalar daha iyi olur” diyerek, bu sözlerin kendisini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Anne-babaların kullandıkları bir diğer ifade, “Senin için dua edeceğim” diyerek çocuklarını sınav için motive etmeye ve rahatlatmaya çalışmaktır. Öğrencilerin bazıları, anne-babalarının kullandıkları bu tür sözlerin kendilerini kısa süreli olsa da rahatlattığını, anne-babalarının kendilerini önemsediklerini gösterdiğini belirtmişlerdir.

**Senden olmaz:** Öğrencilerden sadece biri, bu araştırmaya katılan diğer tüm öğrencilerden farklı olarak babasının kendisini desteklemek yerine, “Senden adam olmaz” (Yasin, Anadolu Lisesi öğrencisi) gibi aşağılayıcı bir ifade kullandığını ama bu olumsuz söylemden yine de olumlu etkilendiğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Babamın söylediklerini duydukça daha çok hırslanıyor,



daha çok çalışıyorum". Anne-babaların büyük bir kısmı, motive edici olumlu ifadeler kullanırken, katılımcılardan sadece birinin ebeveynlerinin olumsuz ifade kullandığı görülmektedir. Ancak bu tür ifadelerin kullanımının, yaygın bir durum olmadığını söylemek mümkündür.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmanın amacı, YGS'ye girecek lise öğrencilerinin, sınav gününe dair en büyük korkularının neler olduğunu ve anne-babaların, çocuklarını rahatlatmak ve motivasyonlarını artırmak için neler söylediklerini keşfetmektir. Yapılan bu araştırma sonucunda, öğrencilerin sınav gününe dair en büyük korkuları: aşırı kaygılanma ve buna bağlı olarak ortaya çıkacak fizyolojik ihtiyaçların (uyku ve tuvalet gibi) giderilememesi olarak görülmektedir. Anne-babaların, sınav günü çocuklarını rahatlatmak için destekleyici ifadeler kullandıkları ve bu ifadelerin çoğunlukla çocukları üzerinde olumlu etki yarattığı görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen bulguların hem öğrenciler hem de onlarla beraber kaygı yaşayan anne-babalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, sınav günü başlarına gelebilecek en kötü olayları sırasıyla: "Yüksek kaygı ve buna bağlı olarak ortaya çıkabilecek fizyolojik ihtiyaçlar (tuvalet, uyku)", "Sınava geç kalmak veya girememek", "Aile üyelerinden biri veya sevdiklerinin başına kötü bir şey gelmesi" ve "Sınavın kötü geçmesi" olarak belirtmişlerdir. Birçok ülkede üniversite giriş sınavları, öğrencilerin eğitim yaşamlarında aşılması gereken önemli bir dönüm noktasıdır. Bu sınava giren öğrencilerin büyük bir kısmı sınav kaygısı yaşayabilmektedirler (Arndt vd.,1986; Hashmat vd., 2008; McDonald, 2001). Her yıl sınava giren binlerce öğrenci yüksek sınav kaygısı nedeniyle istedikleri başarıya ulaşamamakta, bu durum öğrencilerin aile içi çatışmalar yaşama olasılıklarını artırmaktadır (Yıldırım, 2000). Üniversite sınavına hazırlanmak hem öğrencinin kendisi hem de ailesi için yıllarca süren zorlu bir hazırlık sürecini içermektedir. Bu hazırlık süreci, uzun süre boyunca öğrencinin ve diğer aile üyelerinin yaşamlarının merkezinde yer almaktadır. Aileler, sınava hazırlanma sürecinde ekonomik ve psikolojik açıdan fedakârlıklar yapmakta, bu fedakârlıklar ailelerin çocuklarından beklentilerini artırarak onların kaygılarını daha da yükseltmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Öğrencinin ve aile üyelerinin sınavdan yüksek puan alma beklentisi birçok kişinin sınav için endişe yaşamasına neden olmaktadır. Sınavdan bir gün önce, ulusal televizyon kanallarının ve sosyal medyanın ana gündemlerinden biri üniversite giriş sınavıdır. Yaşanan kaygının uyku sorunlarını tetiklediği bilinmektedir (Mellman, 2008; Yetkin ve Aydın, 2014). Bütün çevresinin sınav sarmalına büründüğü öğrenciler de özellikle sınavdan bir gün önce yaşadıkları kaygı nedeniyle sürekli yarı girecekleri sınavı düşünmektedirler. Bu araştırmada da öğrencilerin bir kısmının yaşadıkları yoğun kaygı nedeniyle sınav günü uykusuzluk yaşadıkları, bu sorunun onların test sorularına yeterince odaklanamama ve sınavda uyuma korkusu yaşamalarına neden olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin yaşadığı diğer bir sınav günü korkusu, geç kalma ya da sınav için gerekli belgelerde yaşanacak eksikliklerden dolayı sınava girememedir. Ulusal televizyon kanallarında ve gazetelerde, üniversite sınavına ilişkin geç kaldığı ya da giriş evraklarından birini unuttuğu için sınava giremeyen öğrencilerin görüntüleri, öğrencilerin sınav günü korkularını tetikleyen durumlardan biridir. Hem ailelerin hem de öğrencilerin birlikte yaşadıkları bu ortak korku, iki tarafın da daha fazla kaygılanmasına ve bu kaygının canlı tutulmasına neden olabilmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin sınav günü ile ilgili en büyük korkularının sınava geç kalma olduğu

görülmüştür. Bu korkunun içeriğini, sınav günü uykuda kalma, trafik nedeni ile geç kalma ve sınava giriş belgelerinde herhangi bir sorun çıkması gibi ayrıntılar oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşadığı bir diğer korku da, sınav süresince tuvalet ihtiyaçlarını erteleyememe endişesidir. 2017 YGS sınavına giren öğrenciler, sınav kuralları gereği 160 dakika boyunca dışarı çıkamamaktadırlar. Uzun süre boyunca tuvalete çıkamama düşüncesi öğrencileri daha da kaygılandırmakta ve sınav gününün en güçlü korkularından birini yaratmaktadır.

Aile, bireyin birçok davranışını etkileyen güçlü çevresel sistemlerden biridir (Bronfenbrenner, 2004). Yapılan bu araştırmada sınava giren öğrencilerin ifadelerinden, sınav günü kendi anne-babalarının kullandıkları: “Sana inanıyorum, yapabilirsin”, “Rahat ol, stres yapma”, “Dünyanın sonu değil, olmadı bir daha denersin”, “Elinden gelenin en iyisini yapmaya çalış”, “Senin için dua edeceğim” gibi destekleyici ifadelerin, öğrencileri olumlu etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, bu olumlu etkiyi genel olarak rahatlama, sınav kaygısının azalması, mutlu olma ve kendini güvende hissetme olarak ifade etmişlerdir. Olumlu anne-baba tutumlarının, çocuklarda kaygıyı azalttığı (Pazarlı, 2009; Peleg-Popko vd., 2003; Wolfradt vd., 2003) ve onların akademik başarısını yükselttiği (Başol ve Zabun, 2014; Gökçedağ, 2001) bilinmektedir. Bunun yanında bazı diğer araştırmalar, olumsuz aile tutumlarının, çocuklarının okul başarısını düşürdüğü (Duchesne ve Ratelle, 2010) ve yaşadıkları sınav kaygısını arttırdığını (Erkan, 2002) göstermektedir. Özellikle otoriter ve koruyucu tutumlara sahip anne-babaların çocukları bu kaygıyı daha fazla yaşayabilmektedir (Erkan, 2002). Yapılan başka bir çalışmada öğrencinin sınava verdiği önem ile ailenin sınava verdiği önem arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Alyaprak, 2006). Bizim araştırmamızda da ebeveynlerin sınav günü gibi oldukça zorlu ve kaygı yaratan bir günde, çocuklarına söyledikleri destekleyici ifadelerin kendi çocukları üzerinde olumlu etki yarattığı görülmüştür. Daha az sayıda bazı öğrenciler, sınav günü ailelerinin kullandıkları destekleyici ifadelerin, kendilerini etkilemediğini ya da olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Ancak araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde anne-babaların sınav günü kullandıkları rahatlatıcı ve motive edici ifadelerinin çocuklarını olumlu etkilediği söylenebilir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde anne-babalara, okul danışmanlarına ve diğer uygulamacılara şu öneriler sunulabilir: Sınav günü çocukları ile birlikte sınava giden anne-babaların, çocuklarını rahatlatmak için kullandıkları destekleyici ifadelerin onlarda rahatlama, kaygının azalması ve güvende hissetme gibi olumlu duygulara neden olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak, çocukları ile birlikte sınava giden anne-babaların içten ve samimi bir şekilde bu tür destekleyici ifadeler kullanmalarının olumlu etkileri olacağı öngörülmektedir. Okul psikolojik danışmanları ya da diğer uygulamacılar sınava girecek öğrencilerin olası en büyük korkuların neler olduğunu tespit ederek, bu korkuları ortadan kaldırmak ya da zayıflatmak için anne-baba ile iş birliği içinde somut çözümler oluşturulabilir. Örneğin, sınav günü uyanamayacağı için geç kalacağı korkusu yaşayan öğrencilerin bu korkusunu yenmesi için sınavdan birkaç gün önce kendisinin ya da ebeveynlerinin planlanan saatte sınav için hazır olunabileceği pratik edilebilir. Öğrencilerin belirttiği en güçlü korkulardan biri de “sınav sırasında kaygıdan dolayı oluşacak tuvalet ihtiyacıdır.” ÖSYM, sınav güvenliğini sağlamak için sınav süresince öğrencileri sınav salonundan çıkarmamaktadır. Bu kural her ne kadar sınav güvenliğini güçlendiriyor olsa da birçok öğrencinin tuvalete gitmek zorunda kalabileceğine ilişkin tekrarlayan düşünceleri onları daha da çok kaygılandırmaktadır. İleride daha geniş ölçekli örneklemeler ile yapılacak çalışmalarla,

öğrencilerin yaşadığı bu kaygının yaygınlığı ve olası etkileri araştırılmalıdır. Bu durumun yaygın olması halinde sınav güvenliğini sağlayarak öğrencilerin sınav süresince “tuvalet ihtiyaçlarını” karşılayabilecekleri yeni, esnek ve öğrenci yanlısı kurallar oluşturulmalıdır.

Yapılan bu araştırmanın öğrencilerin sınav günü yaşadıklarının anlaşılmasına katkı sağladığını düşünüyoruz. Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Benzer konulardan çalışacak araştırmacıların bu sınırlılıkları göz önünde bulundurmalarının önemli olduğunu düşünüyoruz. Öncelikle bu araştırma amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 62 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tamamı Malatya ilinde bulunan liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Malatya’da sınav günü yoğun trafik olsa da İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerde bu sorunun daha fazla yaşandığı bilinmektedir. Bu nedenle daha büyük şehirlerde öğrencilerin geç kalma nedeni ile sınava girememeye korkuları daha yüksek olabilir. Bu araştırmada, sınav günü anne-babaların çocuklarına söyledikleri sözler ve bunların etkisi incelenmiştir. Ancak anne-babanın söylediği sözler, sadece sınav günü bağlamında değerlendirilmemelidir. Muhtemelen anne-babalar, çocuklarının uzun süren sınava hazırlık sürecinde bu ve benzeri sözleri kullanmaktadırlar. Bu nedenle ileride yapılacak araştırmalarda anne-babaların çocuklarının sınava hazırlanma süreci içindeki iletişiminin boylamsal çalışmalar ile incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Son olarak bu araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilmesi için öğrencilerin sınav günü korkuları, anne-babaların sınav günü söylediği sözler ve etkilerini belirleyecek nicel bir ölçme aracı geliştirilerek daha geniş bir örnekleme; bu sözlerin ve korkuların çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınav kaygısı düzeyi, anne-baba tutumları gibi) açısından incelenmesini öneriyoruz.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

### Kaynakça/References

- Alam, M. M. (2013). A study of test anxiety, self-esteem and academic performance among adolescents. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 12(4), 33-43.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arndt, C. B., Guly, U. M. V., & Mc Manus, I. C. (1986). Preclinical anxiety: The stress associated with a viva voce examination. *Medical Education*, 20(4), 274-280. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01366.x>
- Başol, G., & Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 63-87. DOI: 10.12738/estp.2014.1.1980
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*. London: Sage.
- Birmingham, P., & Wilkinson, D. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers*. London: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569-592. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.002>
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duchesne, S., & Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102 (2), p. 497–507. <https://doi.org/10.1037/a0019320>
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne - baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin öğrenci seçme sınavına (ÖSS) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 82-90.
- Eser, M., & Burdur, Z. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sınav kaygısı ile ilgili bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 40-52. <https://doi.org/10.20875/makusobed.307491>
- Erkan, Z. (2002). Sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin ana baba tutumlarına ilişkin nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 120-133.
- Gökçedağ S. (2001) *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hashmat, S., Hashmat, M., Amanullah, F., & Aziz, S. (2008). Factors causing exam anxiety in medical students. *Journal-Pakistan Medical Association*, 58(4), 167-170.
- MEB. (2010). *Seviye belirleme sınavının değerlendirilmesi*. Ankara.
- ÖSYM. (2021). 2021-YKS Sınav Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. <https://www.osym.gov.tr/TR,21233/2021-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden alınmıştır.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi*

- (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kutlu, O., & Bozkurt, M. C. (2003). *Okulda ve sınavlarda adım adım başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology, 21*(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>
- Mellman, T. A. (2008). Sleep and anxiety disorders. *Sleep Medicine Clinics, 3*(2), 261-268. <https://doi.org/10.1016/j.jsmc.2008.01.010>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskı). M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Peleg-Popko, O., Klingman, A., & Nahhas, I. A. H. (2003). Cross-cultural and familial differences between Arab and Jewish adolescents in test anxiety. *International Journal of Intercultural Relations, 27*(5), 525-541. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00052-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00052-X)
- Rana, R., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research, 32*(2), 63-74. <https://ssrn.com/abstract=2362291>
- Semerci, Ç. (2007). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. İçinde E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (ss.1-15). Ankara: PegemA Yayınları.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (ss. 3-14). London: Taylor & Francis.
- Tugan, S. E. (2016). Lise öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 98-106.
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders, 227*, 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences, 34*(3), 521-532. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00092-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00092-2)
- Yetkin, S., & Aydın, H. (2014). Bir semptom ve bir hastalık olarak uykusuzluk. *Journal of Turkish Sleep Medicine, 1*, 1-8.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 167-176.
- Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 224-234.
- Yıldırım, İ., Genctanırım, D., Yalçın, I., & Baydan, Y. (2008). Academic achievement, perfectionism and social support as predictors of test anxiety. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(34), 287-296.

#### **İletişim/Correspondence**

Doç. Dr. Abdullah ATLI  
[abdullah.atli@inonu.edu.tr](mailto:abdullah.atli@inonu.edu.tr)  
 Psikolojik Danışman Sertan Hamza GÜR  
[setangur44@gmail.com](mailto:setangur44@gmail.com)

# **Students' Skills To Use Historical Evidence With an Evidence-Based Learning Method**

**Eda AYTEKİN, Niğde University, ORCID ID:0000-0002-0585-3817**

**Hürü SAĞLAM TEKİR, Sinop University, ORCID ID: 0000-0002-5351-0384**

**Kibar AKTIN, Sinop University, ORCID ID: 0000-0001-6238-3500**

## **Abstract**

*In this study, it was aimed to determine the students' skills to use historical evidence with the evidence-based learning method. The study was designed in an educational case study pattern. In the fall semester of the 2019-2020 academic year, it was carried out with 32 secondary school students studying in the 8th grade within the scope of Revolution History and Kemalism course. In the study, activities and questions were included in the sub-dimensions of students' skill to use historical evidence. The data were obtained from in-class video camera recordings and newspaper columns created by the students and were analyzed by descriptive analysis technique. The results of the study showed that the sub-dimensions of the skill to use historical evidence to identify, comprehend, translate, analyze, and synthesize evidence can be improved by working on historical evidence. Additionally, it has been revealed that the students' skill to use evidence has difficulty in the sub-dimension of judging and evaluating the evidence. The results further demonstrate that the lessons that will be taught with historical evidence at all education levels can improve students' skill to use historical evidence.*

**Keywords:** Evidence-based learning, historical evidence, history teaching,



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 1051-1079  
DOI:10.17679/inuefd.1031214

Article Type  
Research Article

Received  
01.12.2021

Accepted  
01.09.2022

## **Suggested Citation**

Aytekin, E., Sağlam Tekir, H. & Aktın, K. (2022). Title of the paper Students' skills to use historical evidence with an evidence-based learning approach, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 1051-1079. DOI: 10.17679/inuefd.1031214

*This article was produced from the master's thesis accepted by Sinop University, Graduate Education Institute in January, 2021.*

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

It is the goal of the evidence-based learning method to give students with the techniques used by historians to go to the source, comprehend the source, analyze the source, assess, and interpret it (Yazıcı, 2019). Students will not only be able to memorize historical knowledge by working with historical data, but they will also be able to develop historical information by engaging in historical study procedures (Kabapınar, 2019).

In recent years, there has been an increase in the number of research on the evidence-based learning method in social studies and history courses. It was discovered in these research that students actively participated in the learning process by assessing the historical evidence offered to them, and that the evidence-based learning technique had a good influence on the development of students' cognitive, emotional, and psycho-motor skills (Alabaş, 2007; Bakmaz, 2016; Bilgiç, 2018; Bozkurt, 2018; Çıdacı, 2015; Çiftarslan, 2019; Doğan, 2007; Işık, 2008). The study, which will be conducted at all levels of education, will contribute to the literature by presenting a multifaceted perspective to this strategy (Kabapınar, 2019, p. 1-3). As a result, the purpose of this study is to assess the 8th grade students' capacity to use historical evidence in conjunction with evidence-based history teaching approaches implemented in the T.C. History of Revolution and Kemalism course.

### Method

The research was designed in an educational case study pattern. One of the deliberate sampling approaches, "easily available case sampling," was preferred in determining the research group. In this sampling method, 32 secondary school students in 8th grade were determined as the study group of the study. The research's data gathering strategies included student conversations transcribed from classroom video camera recordings and newspaper articles that were student output. In the classroom discussions of the students, discourse analysis was performed, and descriptive and basic statistical analyses were used in the columns. These analyses were evaluated using the evidence-using abilities defined by Coltham and Fines (1971).

### Findings

When the skills of using historical evidence reflected in student dialogues were evaluated in the course, which was carried out using written, visual, and auditory evidence about the Unification of Education Law, Alphabet Revolution, and National Schools, it was determined that the students initially had difficulty in answering questions that included defining the historical document as evidence. This situation suggests that students do not have the habit of working on historical evidence. It has been discovered that when students are given questions, they can better answer the questions regarding comprehending the historical text if they are supported with clue-like material. However, as the number of activities increased, it was seen that students answered the questions regarding comprehending the evidence with more ease than the prior activity. It was not understood that in the activities related to visual proofs carried out to demonstrate the translation skills of the students, they tried to comprehend them cognitively and affectively by putting themselves in the place of the people in the picture in the empathic bond they established with the past, and that they were

able to evaluate the use of the new alphabet from the perspective of the people living at that time. When the student columns were evaluated, it was discovered that the skills of applying historical evidence were good (n=14) and moderate (n=13), but poor (n=5). In the well-written columns, it was found that the students referenced the information transferred to them, demonstrated the ability to place it in memory using the information in numerical visual and written evidence, and the skill to synthesize by combining historical comprehension skills, different ideas about letter revolution, and knowledge in various evidences. It was observed that just a small group of students (n=12) were able to make judgements and assessments during the event. It is understood that certain students require assistance in their studies based on data from their columns, and the opinions they express are sensational and unrelated to historical thought.

### **Discussion & Conclusion**

The purpose of this study was to assess the 8th grade students' capacity to use historical evidence in the History of Revolution and Kemalism course using evidence-based history teaching approaches. As a result of the research, it was discovered that the students first struggled with applying the translation skill in visual historical evidence, but as they worked on the information presented to them, they were able to explain the historical picture in depth and communicate the historical narrative. As a result of a study conducted by Güngör-Akıncı (2016), he found out that historical paintings are effective in developing students' historical thinking skills and their interests and attitudes towards the lesson. According to Doğan (2008) and Bilgiç (2018), students participate more actively in visual evidence, expend more intellectual effort than written sources, and transfer knowledge more easily from visual evidence than from written evidence.

In the research, it was found that some of the students had difficulties in analyzing different historical evidence at the beginning of the lesson. This might be due to students' lack of expertise in applying high-level thinking abilities and their limited exposure to such activities. In the following column exercise, however, it was discovered that more than half of the students applied this skill. Almost all of the students were able to demonstrate their capacity to understand the evidence in the column activity, memorize in the second place, translate in the third, analyze in the fourth, and synthesize in the fifth. It has been determined that students meet many historical evidences throughout their education and that working on these evidences improves their skill to use historical evidence. According to Alabaş (2007) in a similar research, students who discuss the past and inquire about the evidence typically have trouble judging the conditions of the period in which the event occurred.

It was understood that the students were able to comprehend different thoughts, albeit a small number of them, that people living at the time evaluated events from different perspectives, that they could explain their feelings and thoughts with cognitive and affective empathic expressions, and that they understood that looking at events from a single perspective was incorrect. It was seen that Doğan (2007) and Çiftarslan (2019) reached similar results in their research. Personal phrases representing today's point of view, which are not founded on historical evidence, were also discovered in the current study's participants discourses and columns. This problem might be attributed to the fact that students are not in the practice of dealing with historical information and are unable to get rid of their current point of view.



Students have been observed to be more engaged and motivated to work on illustrated historical material. Researchers advise making different applications on written, visual, and aural evidence and comparing them to identify which historical evidence will provide more beneficial results for students to work with. It is expected that by doing so, a significant gap in the field will be filled. Longer-term research, projects, and seminars can also be conducted to improve and deepen students' evidence-use abilities, particularly high-level thinking skills.

## Kanıt Temelli Öğrenme Yöntemiyle Öğrencilerin Tarihsel Kanıt Kullanma Becerileri

**Eda AYTEKİN, Niğde Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0585-3817**

**Hürü SAĞLAM TEKİR, Sinop Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6238-3500**

**Kibar AKTIN, Sinop Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6238-3500**

### Öz

*Bu çalışmada kanıt temelli öğrenme yöntemiyle öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma eğitimsel durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında 8. sınıfta öğrenim gören 32 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerilerinin alt boyutlarını içeren etkinlik ve sorulara yer verilmiştir. Çalışmanın verileri bu kapsamda sınıf içi video kamera kayıtları ve öğrencilerin oluşturdukları gazete köşe yazılarından elde edilmiştir. Veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları tarihsel kanıt kullanma becerisi kanıtı tanımlama, kavrama, çeviri, öteleme, analiz etme ve sentezleme alt boyutlarının tarihsel kanıtlar üzerinde çalıştıkça geliştirilebilir olduğunu göstermiştir. Bu duruma karşı öğrencilerin kanıt kullanma becerisinin kanıtları yargılama ve değerlendirme alt boyutunda zorlandığını ortaya koymuştur. Sonuçlar göstermektedir ki tüm eğitim kademelerinde tarihsel kanıtlarla işlenecek olan derslerin öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerilerini geliştirebileceği ifade edilebilir.*

**Anahtar Kelimeler:** Kanıt temelli öğrenme, tarihsel kanıt, tarih öğretimi.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 1051-1079  
DOI:10.17679/inuefd.1031214

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
01.12.2021

Kabul Tarihi  
01.09.2022

### Önerilen Atıf

Aytekin, E., Sağlam Tekir, H. & Aktın, K. (2022). Kanıt temelli öğrenme yöntemiyle öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1051-1079. DOI: 10.17679/inuefd.1031214

*Bu makale Sinop Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından Ocak, 2021 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.*

### **Kanıt Temelli Öğrenme Yöntemiyle Öğrencilerin Tarihsel Kanıt Kullanma Becerileri**

“Geçmişini bilen bireyler toplumu ve devleti ayakta tutar” yaklaşımı ile tarihe atfedilen önem, onu vatandaşlık eğitiminin önemli bir unsuru haline getirmiştir. Bu bağlamda okullarda gerçekleştirilen tarih öğretimi ile öğrencilerin, toplumun sahip olduğu vatandaşlık ve kültürel değerlere önem veren, geçmişte insanların ortaya koyduğu tarihi kalıntıları koruyan, maddi ve manevi kültürel unsurları gelecek nesillere aktaran (Safran, 2019) görev ve sorumluluklarının bilincinde bireyler olarak yetişmesi amaçlanmıştır (Baymur, 1945, s. 3). Geçmiş yüzyılın ikinci yarısında tarih öğretimine yüklenen bu temel görev geçmişin bilgisini ve kültürünü yeni nesillere aktarmak olmuştur. Dolayısıyla tarih ortak bir kolektif hafızanın yaratılmasından ve demokratik bir toplumda vatandaşlar olarak yetişmemize yardımcıdır (Barton ve Levstik, 2004; Reuvekamp, Von Boxel, Ross ve Harnett, 2014). Bu durum tarih ve tarih öğretiminin zaman zaman politikacıların ve siyasilerin kendi menfaatleri doğrultusunda kullandığı alanlardan birine dönüşmesine neden olmuştur. I. Dünya Savaşı’nın ardından tarih öğretiminin barışa katkı sağlayacak şekilde öğretilmesi gerektiği yönünde tartışmalar ve çalışmalar olmuşsa da II. Dünya Savaşı sonrası ve onu takip eden yıllarda özellikle İngiltere’de tarih öğretimi alanında ciddi çalışmalarla karşılaşmıştır (Demircioğlu, 2010).

İngiltere’de bilimsel ve pozitivist bir tarihçilik yaklaşımı ile tarihin isim, sayı, rakam ve maddelere dayalı olduğu; kuru, sıkıcı ve düz bir anlatımla tarihsel gerçeklerin öğretildiği tarih dersleri ciddi eleştirilere uğramıştır. Bu durum İngiliz okullarında 1960’lı yılların son çeyreğinde büyük bir soruna dönüşmüştür (Demircioğlu, 2010; Kabapınar, 2003). 1970’li yıllara gelindiğinde tarih öğretiminde kronolojik olarak gereğinden fazla siyasi tarihe yer verildiği, bunun aksine sosyal ve ekonomik tarihin ihmal edildiği tartışma konusu olmuştur (Aktın, 2016; Oral ve Aktın, 2010; Demircioğlu, 2010). Aynı zamanda tarih öğretmenleri “Sosyal Bilimler” adı altında tarih derslerinin işlenmesine de karşı çıkmışlar, bağımsız bir disiplin olarak tarihin öğretilmesi durumunda öğrencide geliştireceği becerileri sıralamışlardır (Ata, 1998). Bu kapsamda yapılan çalışmaların ilki sayılabilecek Coltham ve Fines (1971) tarafından hazırlanan “Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları” isimli eser sahada bir dönüm noktası oluşturmuştur. Amerikalı eğitim psikoloğu Benjamin S. Bloom’un (1913-1999) “Eğitsel Hedefler Taksonomisi”nde (1956) yer alan bilişsel alanın 6 aşaması, öğrencilerin tarih öğretiminde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için Coltham ve Fines (1971) tarafından temel alınarak tarihin temel ilkeleri tanımlanmış ve tarihin niteliği, amaç ve hedefleri belirlenmiştir (Fitzgerald, 1983, s. 93; Demircioğlu, 2006, s. 154). “Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları” Coltham ve Fines (1971) tarafından “Tarih Öğretim Tutumları”, “Disiplinin Doğası”, “Beceri ve Yetenekler” ve “Öğretimin Eğitimsel Amaçları” şeklinde dört başlıkla sınıflandırılmıştır. “Beceri ve Yetenekler” başlığı altında tarih öğretiminde tarihsel kaynaklara karşı nasıl bir tutum içerisinde yaklaşılması gerektiği ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Temel kaynaklar, ikincil kaynaklar, yöntemlerin düzenlenmesi aşamasında ise tarihsel kaynaklardan bir sonuca varacak şekilde ele alınmasının yolları ortaya konulmuştur. Coltham ve Fines’in (1971) çalışması, geçersiz bir dizi prosedürü reddeden, kolay anlaşılır bir yapıdadır. Temel kanıtların kullanılması konusunda ısrarcı olmuşlardır. Çocukların düşünmesini istemeden önce onlara yeteneklerine göre bazı görevlerin verilmesini, bazı materyallerle uygulamalı çalışmaların birlikte yapılmasını istemişlerdir. Devamında tartışma ve örneklerle açıklama yapılmasını ve aynı kanıtları kullanarak hem somut hem de formal düşünme şeklini bir şekilde kullanılabileceğini ileri sürmüşlerdir. Kanıtların sarmal bir şekilde kullanılmasını tavsiye etmişlerdir. Coltham

kanıtlardaki önyargıların, eksiklikleri, tarihin soyut dilinden ortaya çıktığını, zaman kavramının zor olduğunu ve nihayet tarihsel bilginin yapısındaki kimliği çocukların bilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Coltham ve Fines, 1971, s.30-31, 41-42).

Bu fikirlerle ortaya çıkan popüler tarih anlayışı Okullar Konseyi tarafından “Yeni Tarih” olarak adlandırılmıştır. Yeni tarih anlayışı 1971 yılında Okullar Konseyi 13-16 Yaş Arası Tarih Projesi (The Schools Council Project; History 13-16) temel tarih programı için organize bir yapı sağlamıştır. “Yeni Tarih” tarafından savunulan yaratıcı tarih öğretiminin temel hedefi olguları ezberlemekten çok öğrencilere ilköğretim düzeyinden başlanarak aktif öğrenme ortamında tarihsel kaynakların sunulması ile onların kendi başlarına olguları “inşa etmeleri” ve “keşfetmeleri” sağlanarak tarihsel beceriler kazandırmak olmuştur (Vella, 2001). Yeni tarih öğretim anlayışında benimsenen tarihsel kanıtlara dayalı tarih öğretimi, çeşitli türde ve birbirinden farklı kanıtların kullanılması sonrasında “bireysel anlam oluşturma süreci” şeklinde ifade edilebilir. Bu yöntemin en temel ilkesi çalışma boyunca olabildiğince farklı tarzda, içerikte ve farklı görüşlerin yer bulduğu kanıtların kullanılmasıdır. Bu süreçte kanıtlar üzerinde çalışan öğrenci, farklı kaynaklarla karşılaşarak çeşitli sorgulamalar gerçekleştirecek, bir tarihin araştırma yaparken geçtiği aşamalardan geçerek bireysel yorumunu ortaya koyacaktır (Tunç-Şahin, 2011; Seixas, 1996). Tarihsel kaynaklara dayalı öğrenmeyi J. Rogers (1978) bu yapıyı sarmal program yaklaşımı ile detaylandırmıştır. Öğrencilerin tarihsel kaynakları seviyesine göre ne şekilde kullanabileceğini ve ne tür aktiviteler gerçekleştirileceğini belirlemiştir (Rogers, 1978, s. 48, 50). Çünkü Ashby’e (2004) göre Rogers sorgulayıcı nitelikteki tarihsel kaynaklar üzerinde çalışmanın öğrencilerin kaynaklara yönelik eleştirel farkındalığını güçlendireceğini belirtmiştir. “Kanıt Temelli Öğrenme” yoluyla öğrenciler, olgu ve olaylara eleştirel gözle bakabilecek, araştırarak, sorgulayacak, özgür düşünebilecek bireyler olarak yetişecektir (Kabapınar, 2019, s. 34, 51).

“2005 yılı itibarıyla yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlanıp uygulamaya konulan yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndan başlanarak kanıt kullanma becerisi tarih konularının öğretiminde öğrencilere dersin kazandırmak istenen temel becerileri arasında yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; MEB, 2018). Kanıt temelli öğrenmenin tarih derslerine yansması ise ilk defa 2007 yılında güncellenen tarih öğretim programlarıyla gerçekleşmiştir. 2007 programı kanıt temelli öğrenmeye örtük bir göndermede bulunurken, 2011 yılında gerçekleştirilen değişikliklerle bu öğrenme ayrıntılı olarak ele alınmıştır (Yazıcı, 2019, s. 76-77). Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı’nda (2018) kanıt temelli öğrenme ile öğrencilerin birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtlarla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları ve elde ettikleri bilgilerden yola çıkarak kendi tarihsel metin ya da anlatıları oluşturmayı öğrenmeleri amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin kanıt temelli öğrenme ile yazılı tarihin bir insan yapımı olduğunu ve dolayısıyla geçmiş hakkındaki birçok yargının geçici ve tartışılabilir olduğunu daha iyi anlayacakları vurgusu programda belirtilmiştir.

Kanıt temelli öğrenmenin Türkiye’de tarih ve sosyal bilgiler öğretim programlarında yer bulmasının bir sonucu olarak bu öğrenmeye yönelik araştırmaların sayıca arttığı görülmektedir. Araştırma bulguları kanıt temelli öğrenme sonucu öğrencilerin büyük çoğunluğunun doğru çıkarımlarda bulunarak bilgiye ulaşabildiği (Bilgiç, 2018), kanıtları daha etkili kullandıkları (Doğan, 2007; Tangülü ve Çıdacı, 2017), üst düzey düşünme becerilerini geliştirebildiği

(Bozkurt, 2018; Kiriş Avaroğulları, 2020), derslerde daha başarılı oldukları ve bu derslere karşı ilgi ve motivasyonlarının artarak düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği (Bakmaz, 2016; Çıdacı, 2015), empati gelişimini desteklediği, öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı verdiği (Akbulut ve Açıkalin, 2020), geçmişte gerçekleşen olaylar hakkında bireysel görüşlerini ortaya koyabildikleri ve kendilerine sunulan tarihsel kanıtları düşünce süzgeçlerinden geçirip analiz ederek aktif şekilde öğrenme sürecine katıldıkları (Alabaş, 2007; Çiftarslan, 2019; Işık, 2008), tarihsel kanıtların kullanımının ezbersiz öğrenme ve derinlemesine, kalıcı öğrenme gibi önemli pedagojik faydalar sunduğunu (Dere ve Gökçınar, 2020) ve özetle tarihsel düşünme becerileri kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, neden sonuç ilişkisi kurma, değişim ve sürekliliği algılama, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisini içeren tarihsel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarını destekler şekilde Efendioğlu ve Yanpar Yelken (2009) kanıt temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin, öğrenmelerini olumlu yönde destekleyeceğini, öğrenmeye olan bakış açıları ve tutumlarını olumlu yönde değiştireceğini ve eğitim alanındaki kazanımlarını da arttıracığını ifade etmiştir. Fakat Kibar (2019), Kabapınar ve Yetiş (2019) ve Akbulut ve Açıkalin (2020) tarihsel kaynakların eğitimde kullanımı uzun süredir ilgi konusu olmasına rağmen kanıt temelli tarih öğretimi yönteminin halen istenilen düzeyde uygulamadığına ve istenilen sonuçlara tam olarak ulaşamadığına dikkat çekmişlerdir. Nitekim Kiriş Avaroğulları (2020), öğrencilerin geçmiş bilgilerine dayalı olarak tarihi kaynakları yorumlayabildiklerini ancak bu tür belgelerdeki bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini doğrudan kabul ettiklerini bildirmektedir. Scordino (2019) ve Cowgill II ve Waring (2017), öğrencilerin ve öğretmenlerin çeşitli kaynakları analiz etme becerilerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Pek çok eğitimcinin hala ders kitaplarını tek temel öğretim materyali olarak kullanmakta olduğu ve diğer öğretim materyallerini göz ardı etme eğiliminde olduğu görülmüştür (Tangülü, Tosun ve Kocabıyık, 2014).

Araştırmacılar tarih derslerinde kanıt ve belge kullanılmaması, farklı türden kaynaklardan araştırma yapılmaması öğrencilerin kendisine sunulan bilgi ile yetinen, araştırma yapmayan, sorgulamayan, olayları derinlemesine incelemeyen bireyler olarak yetişmelerine neden olacağına dikkat çekmektedirler (Ashby, 2010; Akbulut ve Açıkalin, 2020; Barton, 2005; Barton, 2018; Işık, 2008; Kabapınar ve Yetiş, 2019). Bu kapsamda yapılacak bu çalışma kanıt temelli öğrenmenin uygulanma sürecini ortaya koyacaktır. Bu öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukların ve geliştirilen becerilerin ortaya konulması kanıt temelli öğrenmeyi göz önünde bulunduracak ders kitabı yazarlarına, öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve diğer araştırmacıların bu yöntemi birtakım önlemler olarak etkili kullanmalarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma bu bağlamda kanıt temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerilerini birtakım etkinliklerle tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın alt amaçları:

- ✓ Sınıf içi etkinliklerde tarihsel kanıtlar üzerinde çalışan öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini belirlemek
- ✓ Gazete köşe yazısı etkinliğinde öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerilerini belirlemek.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda en çok kullanılan araştırma modellerinden birisi de durum çalışmasıdır. Creswell tarafından durum çalışması araştırmacının sınırlandırılmış durum veya durumları derinlemesine incelediği, durumları ve duruma bağlı temaları tanımladığı nitel bir araştırma yaklaşımı şeklinde tanımlanmaktadır (Creswell, 2013, s. 73). Buradaki durum öğrencilerin tarihsel kanıtlar üzerinde çalışma deneyimlerinin ders anlatıları ve etkinlikler yoluyla incelenmesidir. Bu çalışmada tercih edilen eğitimsel durum çalışması kapsamında tarihsel kanıtlar üzerinde çalıştırılan öğrencilerin kanıt temelli öğrenme deneyimlerinden elde edilen “kanıtların toplanarak” (Paker, 2017, s. 121) belirli bir çerçevede betimlenerek öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini belirlemek amaçlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır. Genellikle araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının olmadığı durumlarda araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğretmenlerin müfredatı yetiştirme gerekçesi ve araştırmalara karşı kapalı tutumları örneklem grubunu belirlemeyi zorlaştırmıştır. Bu sınırlılıklar nedeniyle örneklem sınıfta uygulama yapılmasına izin veren bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019- 2020 eğitim öğretim yılında ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf 18 kız ve 14 erkek toplam 32 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler verilerin çözümleme sırasına göre araştırma etiğine uygun olarak kız öğrenciler KÖ1, KÖ2, erkek öğrenciler EÖ1, EÖ2 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmen rolünde olan araştırmacı ARŞ olarak kodlanmıştır.

### Uygulama Süreci

Çalışmada 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde “Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye” ünitesindeki “Eğitim ve Kültür Alanındaki Gelişmeler” başlığı araştırma konusu olarak belirlenmiştir. Özellikle Harf İnkılâbı ile ilgili yazılı, görsel ve işitsel tarihsel kanıtların çocukların tarihsel kanıt kullanma becerilerinin gelişiminde etkili olabilecektir. Araştırmada kullanılacak kaynaklar için çeşitli kitap, dergi, makale ve belgeseller incelenmiş ve ilgili kaynaklar belirlenmiştir. Bu kaynaklar Tarihin Ruhu: Tevhid-i Tedrisata Geçiş Belgeseli (URL-1), Harf İnkılâbı (Kanıt 1-2-3-4, 7- 8- 9) ve Millet Mekteplerine (Kanıt 5-6, 10, 12-13-14) ilişkin kaynaklardır<sup>1</sup>. Tarihsel kanıtlar üzerinde çalıştırılacak öğrencilere sınıf içi etkinliklerde yöneltilecek sorular belirlenmiştir. Soruların hazırlanmasında Coltham ve Fines’in (1971) kanıt kullanma becerileri temel alınmıştır.

Örneğin tarihsel kanıtlara yönelik

“Haberin içeriği ne?” kanıt kavrama becerisi,

“Ne yapıyor adam?” çeviri becerisi

“Kanıt 6, Kanıt 5’teki hangi görüşü desteklemektedir?” vb. şeklinde analiz becerisine yönelik sorular hazırlanmıştır.

<sup>1</sup> Söz konusu kanıtların bir kısmına “Bulgular” başlığı altında yer verilmiştir.

Sorular oluşturulduktan sonra iki alan uzmanı tarafından incelenerek verilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenleme ve düzeltmeler yapılmıştır. Ders esnasında kullanılmak üzere ilgili tarihsel kaynaklar kullanılarak sunum hazırlanmıştır. Bu zaman zarfında çalışmanın gerçekleştirileceği okulun yöneticileri ve uygulama yapılacak sınıfın sosyal bilgiler öğretmeni ile bilgilendirici görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde sınıfta gönüllü olmayan ve ailesinden izin alınamayan öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Uygulama süreci altı ders saatini içerecek şekilde planlanmıştır:

*I. Ders Saati:* Araştırmacının kendini tanıtmayı, araştırma süreci hakkında bilgi verilmesi, Tevhid-i Tedrisat Kanununa ilişkin hazır bulunuşluğun tespiti ve slayt üzerinden kısa konu anlatımı, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ilgili belgeselin izletilmesi ve konuya ilişkin kanıt kullanma becerilerinin tespitine yönelik soru cevap etkinliği,

*II. ve III. Ders Saati:* Harf İnkılâbına yönelik hazır bulunuşluğun tespiti ve kısa konu anlatımı. Harf İnkılâbına yönelik tarihsel kanıtların sınıf içerisinde kullanılarak öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini ortaya koymalarını sağlayacak soru cevap etkinliği, Millet Mektepleri ile ilgili öğrencilerin hazır bulunuşluklarının belirlenmesi ve slayt üzerinden kısa konu anlatımı,

*IV. ve V. Ders Saati:* Millet Mektepleri ile ilgili tarihsel kanıtların sınıf içerisinde kullanılarak öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini ortaya koymalarını sağlayacak soru cevap etkinliği,

*VI. Ders Saati:* Bu ders saatinde öğrencilerin tarihsel kanıtları kullanarak gazete köşe yazısı yazmaları istenmiştir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın veri toplama araçları sınıf içi kamera kayıtları, öğrenci ürünlerini oluşturan gazete köşe yazılarıdır. Bu şekilde birden fazla veri toplama aracı kullanılarak araştırmanın kapsam ve yapı geçerliği arttırılmak istenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

*Kamera kayıtları:* Uygulama süreci boyunca tüm dersler kameraya kaydedilmiştir. Kamera kayıtlarının tercih edilme sebebi araştırmanın doğasına uygun olarak sınıf içinde öğrenci söylem türlerini değerlendirmektir.

*Gazete köşe yazıları:* Köşe yazısı etkinliğinde araştırmacı rehberliğinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Harf İnkılâbı ve Millet Mektepleri ile ilgili yazılı, görsel ve işitsel kaynaklarla çalıştırılan öğrencilerden kendilerini o dönemde yaşamış olan bir gazeteci olarak (üçüncü şahıs perspektifinden) yeni Türk alfabesi ile ilgili bir köşe yazısı yazmaları beklenmiştir. Öğrencilerden köşe yazılarını yazarken yeni bir alfabe gereksinim duyulma nedenini, yeni alfabe destekleyenlerin ve desteklemeyenlerin gerekçelerini, kendilerinin yeni alfabe hakkındaki görüşlerini ve Atatürk'ün Harf İnkılâbının gerçekleştirilmesi için neler yaptığını belirtmeleri istenmiştir. Ardından öğrencilerin köşe yazıları Coltham ve Fines (1971) tarafından oluşturulan kanıt kullanma becerileri çerçevesinde analiz edilmiştir. Halen günümüzde geçerliliğini koruyan bu becerinin ölçütleri tarihsel kaynaklardan kolay ve anlaşılır bir şekilde nasıl faydalanacağını basit bir şekilde ortaya koymaktadır.

## Verilerin Analizi

Öğrencilerin sınıf içi diyalogları betimsel olarak analiz edilirken köşe yazıları betimsel ve basit istatistiki analizler kullanılarak çözümlenmiştir.

**“Betimsel Analiz:** Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır ve bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacı güdüdür. Bu amaç doğrultusunda, ilk olarak veriler sistemli ve açık bir şekilde betimlenir. Sonrasında bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkisi içerisinde ele alınır ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224). Betimsel analizde sınıf içi diyaloglar ve gazete köşe yazılarından elde edilen veriler Coltham ve Fines’in (1971) kanıt kullanma becerileri temel alınarak (Aktaran Safran, 1993, s. 834-839) yorumlanmıştır. Aşağıda verilerin analizi gösterilmiştir:

**“Hafızaya Yerleştirme:** Bilgiler arasından uygun olanını çekip çıkarma bilişsel eylemini içerir. Örneğin KÖ10’un köşe yazısında rastlanan “O dönemde çocuklar 3-4 sene okusalar bile harfleri öğrenemiyorlardı” cümlesi onun Kanıt 6’daki Hüseyin Cahit Yalçın’ın “Çocuklarımız mekteplerde üç sene dört sene çalıştıktan sonra da doğru okuyamazlar” bilgisini kullandığını göstermektedir (Hafızaya yerleştirme becerisi).”

**“Kavrama:** Kavrama becerisinde çocuklardan kendilerine sunulan kanıtın dikkat çekici özelliklerini tanımlamaları, kanıtı özetlemeleri, kanıtın bir parçası ya da ikincil kaynak materyal hakkında ilginç, şaşırtıcı olan unsurları formüle etmesi ve kanıt hakkında soru üretmeye başlaması beklenmektedir. Örneğin KÖ7’nin yazısında “Bir kelimenin bir sürü anlamı olabiliyordu bu yüzden daha zordu” bilgisini derste gösterilen Kanıt 7’deki bilgiyi kavrayarak ifade ettiği belirlenmiştir (Kanıtı kavrama becerisi).

**“Çeviri:** Karşılaştığı tarihi materyalleri bir biçimden başka bir biçime dönüştürme. Bu sorgulamada öğrencilerden; bilgiyi olgusal biçimden öyküsel biçime dönüştürmeleri, sözlü malzemenin özetini yapmaları, sözlü malzemeyi matematiksel, diyagram, model ve harita olarak vermeleri, bir haritanın, nesnenin ya da resmin özelliklerini tanımlamaları istenmektedir. Örneğin KÖ11’in “Atatürk [tarafından] harf inkılâbının gerçekleştirilmesi için sokaklarda ağaçların üstüne, duvarlara ve benzeri yerlere alfabe asılmış ve öğretilmeye çalışılmıştır” cümlesinden Kanıt 3’teki Alfabenin Meydanlarda Tanıtımını içeren fotoğrafları çevirerek yazdığı anlaşılmaktadır.”

**“Analiz:** Analiz becerisinde öğrencilerden bir nesnenin bölümlerini sözel olarak isimlendirmeleri, farklı kaynaklar arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, kanıtın öğeleri arasındaki bağların niteliklerini belirlemeleri, kaynakları karşılaştırmaları beklenmektedir. KÖ13’ün “Harf inkılabını destekleyenler alfabenin daha kolay olduğunu, daha rahat ezberlendiğini söylemiştir”, “Desteklemeyenler daha zor ve sıradan bir alfabaya alışmış buna uyum sağlayamayacağını düşünmüştür” ifadesi ile yeni alfabeyi destekleyen ve desteklemeyenlere dönük açıklamalar yapması farklı tarihsel kaynaklardaki bilgiyi analiz edebildiğini göstermektedir.”

**“Öteleme:** Daha önce kazanılan bilgilerin kullanılmasıyla yeni bir düşüncenin oluşturulması bir miktar imgeleme gücünü de gerektirir. Öteleme becerisinde öğrencilerden kanıt içerisinde var olan boşlukları makul çıkarımlar ve tekliflerle doldurmaya çalışması beklenmektedir. KÖ12 Harf İnkılâbı ile ilgili “Destekleyenler, büyük bir ihtimalle Latin



alfabesinin daha kolay olduğunu, bu yüzden yeni harf inkılâbının okuma yazma oranını arttıracığını düşünmüşlerdir. Desteklemeyenler Arap alfabesine alıştıklarını ve Latin alfabesine alışılması durumunda eski değerlerimiz, tarihi eser, kitap, şiir gibi önemli eserlerin değerinin anlaşılamayacağını savundular” cümlesinden onun Kanıt 7 ve 8’deki bilgileri kullandığı (hafızaya yerleştirme) ve bu bilgiler arasındaki boşlukları imgeleyerek makul çıkarımlar ve tekliflerle doldurmaya çalışıp analiz ile birlikte öteleme becerisini de kullandığı görülmektedir.

“*Sentez*: Sentez bir araya getirme durumudur. Sentez becerisine bir araştırmanın başlangıcından sonuna kadar ihtiyaç duyulmaktadır. Sentez becerisinde öğrencilerden tarihsel kanıtlardaki unsurları birbirlerine bağlayacak bağlantıları kullanmaları, eldeki amaçlara uygun olmayan unsurları elemeleri, kanıt hakkındaki bilinen ile bilinmeyenleri organize ederek bütünleştirmeleri, birincil ve ikincil kaynaklardan çıkan malzemelerle ilgili kendi deneyim ve bilgi dağarcığını zenginleştirmeleri beklenmektedir. “ARŞ. Kanıt 6, Kanıt 5’teki hangi görüşü destekliyor? EÖ1: Okuma yazma öğrenmeyi. EÖ6: Cahillikten kurtulmayı”. Diyalog incelendiğinde ARŞ öğrencilere “Peki Kanıt 6, Kanıt 5’teki hangi görüşü destekliyor?” sorusuna EÖ1 ve EÖ6’nın yanıtını öğrencilerin iki kanıtı birbiri ile ilişkilendirerek sentezleyebildiklerini göstermektedir.

“*Yargı ve Değerlendirme*: Yargı ve değerlendirme yapabilme becerisi bir ölçüt ya da ölçütlere dayanarak kaynaklar arasında karşılaştırma yapabilme durumudur. Bu aşamada öğrenciden kendisine sunulan kanıtı yorumlarken uygun bir ölçüt kullanması, ulaştığı sonucu tartışması, ölçüt ile yargı arasında bağ kurması, sonrasında kullandığı ölçüt ile yargının doğruluğunu ispat etmesi, tarihsel kanıtı sorgulama sırasında dönemin durumunu göz ardı etmemesi ve geçmiş dönem ile günümüz değerleri arasındaki fark veya farkları ortaya koyması istenmektedir. KÖ7’nin “[Y]eni Türk alfabesi sayesinde okuma yazma oranı arttı. Milli dil ve kültürümüz gelişti ve çağdaşlaşma yolunda önemli bir adım atmış olduk” açıklaması kendisine sunulan tarihsel kanıtları kullanarak yargı ve değerlendirme yapma becerisini ortaya koyduğu anlaşılmıştır.”

Sınıf içi diyaloglar ve köşe yazılarının her biri yukarıdaki kavramsal çerçeve temel alınarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Köşe yazılarında tarihsel kanıt kullanma becerileri farklılık gösteren öğrenci ürünleri iyi, orta ve kötü düzeyde olmak üzere sınıflandırılmıştır: Bu sınıflandırmada en az beş tarihsel kanıt kullanma becerisine rastlanan öğrenci ürünü iyi düzeyde; en az dört tarihsel kanıt kullanma becerisine rastlanan orta düzeyde ve en az iki tarihsel kanıt kullanma becerisine rastlanan öğrenci ürünü kötü düzeyde olarak sınıflandırılmıştır. Aynı zamanda köşe yazılarında öğrencilerin kanıt kullanma becerileri basit istatistiki analizlerle tablolaştırılmıştır.

### ***Geçerlik ve Güvenirlilik***

Araştırmada birden fazla veri toplama aracı kullanılarak çalışmanın kapsam ve yapı geçerliği artırılmak istenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada toplanan verilerin doğruluğunu ve geçerliğini teyit etmede güvenirliliği arttırmak amacıyla köşe yazılarının ve sınıf içi diyalogların analizinde çoklu analizci çeşitlemesi kullanılmıştır. Analizcilerin çeşitlemesi “iki veya daha fazla kişiye aynı nitel verinin bağımsız olarak analiz ettirilmesi ve bulgularının karşılaştırılmasıdır” (Patton, 2014, s. 560). Bu çalışmada bir araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından analiz edilen bulgular karşılaştırılarak, bulguların “tutarlılığı” artırılmaya çalışılmıştır (Patton, 2014, s. 248).

## Bulgular

### Tarihsel Kanıtlar Üzerine Gerçekleştirilen Sınıf İçi Diyaloglardan Öğrencilerin Kanıt Kullanma Becerilerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde yazılı ve görsel kanıtlar kullanılarak gerçekleştirilen derste, öğrenci diyaloglarına yansıyan tarihsel kanıt kullanma becerilerine yönelik yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

#### A. Tarihsel Kanıt Tanımlama ve Kavrama Becerisine Yönelik Bulgular

27 Haziran 1928 tarihli Milliyet Gazetesine ilişkin araştırmacı ve öğrenciler arasında gelişen sınıf içi diyaloglar



Şekil 1. Kanıt 1. 27 Haziran 1928 Milliyet Gazetesi

Yukarıdaki tarihi gazete ile ilişkili olarak sınıfta gerçekleşen diyalog şu şekildedir:

ARŞ: Arkadaşlar burada ne görüyorsunuz? Hangi gazete bu? (Fısıldaşmalar)

EÖ2: Azerbaycan

ARŞ: Gazetenin ismini bilen var mı? (Fısıldaşmalar)

TÖ: Milliyet Gazetesi mi?

ARŞ: Evet 27 Haziran 1928 tarihine ait Milliyet Gazetesi. Peki kaç dilde yazılmış? Ne görüyorsunuz?

KÖ2: Valla baya bir dille yazılmış yani (Gülerek)

(Fısıldaşmalar 3, 4, 5 Arap alfabesi var)

ARŞ: Arap Alfabetini görüyorsunuz başka?

(Grup halinde konuşmalar: Latin alfabesi de var.)

ARŞ: Ortada Latin alfabesini de görüyoruz değil mi? Çift dilli...

ARŞ: Peki sizce neden iki alfabe kullanılmış olabilir?

KÖ2: Bir alfabeyi bilip diğer alfabeyi bilmedikleri için olabilir.

ARŞ: Başka fikri olan var mı?

EÖ3: Daha çok kişi anlar.

ARŞ: Peki bu dönemde Latin alfabesi kabul edilmiş mi?

Fısıldaşmalar. Grup halinde konuşmalar: Edilmiş. (Ağırlıklı olarak edilmiş deniliyor).

Diyalogda görüldüğü üzere öğrenciler Kanıt 1'deki gazetenin ismi, gazetenin tarihi gibi tarihsel belgeyi kanıt olarak tanımlamalarını içeren sorulara cevap vermekte zorlanmışlardır. Bu durum öğrencilerin tarihsel kanıtlar üzerinde çalışma alışkanlıklarının olmadığını düşündürmektedir. Öğrencilere sorular yöneltilirken ipucu niteliğindeki bilgilerle desteklendiğinde tarihsel belgeyi kavramaya yönelik sorulara daha iyi cevap verebildikleri anlaşılmıştır.

24 Eylül 1928 tarihli İkdam Gazetesine ilişkin araştırmacı ve öğrenciler arasında gelişen sınıf içi diyaloglar



**Şekil 2. Kanıt 2. 24 Eylül 1928 İkdam Gazetesi**

Kanıt 2'deki İkdam Gazetesi üzerine öğrencilerle gerçekleşen diyalog şu şekildedir:

ARŞ: Bu da o döneme ait bir gazete. Hangi yıla ait?

EÖ1: 1928

.....

ARŞ: Peki hangi gazete bu?

EÖ3: İkdam.

ARŞ: Burada bize hangi konu ile ilgili bilgi veriyor? Haberin içeriği ne?

EÖ1: Alfabe

KÖ3: Yine alfabe

ARŞ: Alfabeden, yeni harflerden bahsediyor evet. Peki bu gazeteyi hazırlayan kişinin harf inkılabını desteklediğini söyleyebilir miyiz?

Grup halinde konuşmalar: Evet.

ARŞ: Nereden anlıyoruz bunu?

KÖ2: Çünkü iki tane alfabe kullanmış.

EÖ1: Hem Arapça yazmış hem Latince yazmış.

EÖ2: Büyük başlık atmış.

EÖ3: Öğretmenim eski alfabeyi kullanırken yeniyi kullandığından daha çıkmadığından dolayı desteklediğini belirtiyor.

ARŞ: Başka nereden anlıyoruz? Haberin başlığını tekrar okur musunuz? Ne diyor?

EÖ1: Haaa evet. Yeni harfler sayesinde diyor.

ARŞ: Daha güzel çıkacak diyor gazetelerimiz değil mi? Bu cümleden anlıyoruz alfabeyi desteklediğini.

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde öğrencilerin Kanıt 2'deki gazeteyi tarihsel kaynak olarak tanımlayıcı "Hangi yıla ait?", "Peki hangi gazete bu?", "Kaç dilde yazılmış?" ve gazetenin harf inkılabını destekleyip desteklemediğini içeren tarihsel kanıtın kavranmasını yönelik soruları bir önceki etkinliğe göre zorlanmadan cevap verdikleri görülmektedir.

### **B. Görsel Tarihsel Kanıtlar Üzerinde Çeviri Becerisine Yönelik Bulgular**

*Alfabenin meydanlarda tanıtımı ile ilgili fotoğraflar üzerinde araştırmacı ve öğrenciler arasında gelişen sınıf içi diyaloglar*



**Şekil 3. Kanıt 3.** Alfabenin Meydanlarda Tanıtımı

*Kanıt 3'teki alfabeyi tanıtan fotoğraflar üzerine öğrencilerle gerçekleşen diyalog şu şekildedir:*

ARŞ: Burada ne görüyorsunuz?

KÖ6: Yine insanlar alfabe çalışıyor.

KÖ5: Alfabe halka tanıtılıyor.

ARŞ: Evet başka!

EÖ5: İnsanlar toplanmışlar.

ARŞ: Peki bu afişler sizce neden yapıştırılmış olabilir?

Grup halinde sınıfın çoğunluğu: Halka tanıtmak için.

ARŞ: Sizce bu insanlar ne düşünüyor olabilirler? İlk defa gördüler, meydanlarda yeni alfabe var.

(Bir süre sessizlik, gülüşmeler, öğrenciler kendi aralarında fısıltı şeklinde konuşuyor)

KÖ2: Nasıl okuyacağız bunu? (Gülerek)

ARŞ: Siz bu insanların yerinde olsaydınız ne düşünürdünüz?

KÖ1: Şaşırdım.

KÖ3: Ne oluyor? derdim.

KÖ2: Ben eyvah buna da mı çalışacağız derdim.

ARŞ: Kolaylıkla kabul eder miydiniz peki?

Grup halinde sınıfın çoğunluğu: Hayıır.

ARŞ: Peki ya daha kolaysa. Mesela bu alfabe size daha kolay gelse kabul eder miydiniz?

(Mırıldanmalar. Öğrencilerden bazıları fısıltıyla hayır diye kafa sallıyor)

KÖ2: Ederdim hocam.

KÖ6: Ne kadar çalışacağıma bağlı.

EÖ1: Alışabilmek zorundayız hocam.

KÖ1: Alışmak zor.

Bu etkinlikte ARŞ tarafından öğrencilere “Burada ne görüyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Fotoğrafi tanımlayıcı soruya KÖ6, KÖ5 ve EÖ5’in kolaylıkla cevaplayabildikleri görülür. Bunun dışında öğrenciler çeviri becerilerini kullanarak yeni alfabenin tanıtılıyor olmasını ve insanların alfabeyi çalışıyor olmasını ifade edebilmişlerdir. Öğrencilere Kanıt 3’e yönelik ikinci olarak “Sizce bu insanlar ne düşünüyor olabilirler?” şeklinde soru yöneltilerek onların tarihsel empati becerilerini kullanarak geçmişte yaşayan insanların yeni alfabe hakkında nasıl düşünmüş olabilecekleri hakkında perspektif almaları sağlanmaya çalışılmıştır. KÖ1, KÖ2 ve KÖ3’ün soruya verdikleri cevaplar o dönemde yaşayan insanlardan perspektif alabildiklerini göstermektedir. Ardından yeni alfabe ile ilgili “Kolaylıkla kabul eder miydiniz peki?” sorusuna sınıfın büyük çoğunluğu hayır şeklinde yanıt vermiştir. Burada KÖ1 ve EÖ1’in ifadelerinden o dönemdeki insanların nasıl hissetmiş ve düşünmüş olabileceğini perspektif olarak kavradıkları

anlaşılmaktadır. Bu etkinliği genel olarak değerlendirdiğimizde öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlardan geçmişle kurdukları empatik bağda kendilerini resimdeki insanların yerine koyarak onları bilişsel ve duyuşsal olarak kavramaya çalıştıkları ve yeni alfabenin kullanılmasını o dönemde yaşayan insanların bakış açısıyla perspektif alarak değerlendirebildikleri anlaşılmaktadır. Bunun dışında çocukların bu etkinlikte kanıt tarihsel bağlamla ilişkilendirerek tanımlama, kavrama ve çeviri becerilerinin geliştiği ifade edilebilir.

### **C. Tarihsel Kanıtlar Üzerinde Çalışan Öğrencilerin Analiz Becerisine Yönelik Bulgular**

*Halk Gazetesi Haber Metni ve Elmacık Millet Mektebi'ne ilişkin araştırmacı ve öğrenciler arasında gelişen sınıf içi diyaloglar*

Kanıt 5. Halk Gazetesi Haber Metni

“Gazi nasıl on sene evvel düşmanları vatan topraklarından atmak için milleti seferberliğe çağırdı ise şimdi de Türk yurdundan cahilliği kaldırmak için seferberlik ilan etti. Türkiye’de kadın erkek herkes okumak, yazmak bilecektir, bu ülkede artık okuma bilmeyen kalmayacaktır. İşte Millet Mektepleri bunun için açıldı” (‘Millet Mektepleri’, Halk Gazetesi, 11.2.1929, s. 1.).



**Şekil 4. Kanıt 6. 15 Kasım 1929 Elmacık Millet Mektebi**

Kanıt 5’teki Halk Gazetesi haber metni ve Kanıt 6 Elmacık Millet Mektebi ile ilişkili fotoğraf üzerine gerçekleşen diyalog şu şekildedir:

ARŞ: (Kanıt 5 okunduktan sonra) Şimdi fotoğrafa bakalım fotoğrafta ne görüyorsunuz?

KÖ1: Hem kadınlar hem erkekler.

ARŞ: Evet hem kadınlar hem erkekler var. Peki Kanıt 6, Kanıt 5’teki hangi görüşü destekliyor?

EÖ1: Okuma yazma öğrenmeyi.

EÖ6: Cahillikten kurtulmayı.

Diyalog incelendiğinde ARŞ’nin yönelttiği soru karşısında öğrencilerin iki kanıtı birbiri ile ilişkilendirerek sentezleyebildikleri görülmektedir.

### **Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerine Yönelik Öğrenci Köşe Yazılarından Elde Edilen Bulgular**

Öğrenci köşe yazılarında farklı seviyede tarihsel kanıt kullanma becerilerine rastlanmıştır. Bu becerilerin kullanım durumu (n=32) iyi (n=14), orta (n=13) ve kötü düzeyde (n=5) sınıflandırılmıştır. Her beceri düzeyini temsil edecek örneklere başlıklar halinde yer verilmiştir.



### ***İyi Düzeyde Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerini Temsil Eden Öğrenci Ürünleri***

Bu bölümde iyi düzeyde yazılmış üç öğrenci ürününe yer verilmiştir. Bunlardan biri KÖ7'dir. KÖ7'nin köşe yazısı dört tarihsel kanıt kullanıldığı ve beş kanıt kullanma becerisini (hafızaya yerleştirme, kavrama becerisi, analiz ve yorum yapma becerisi, sentez becerisi ve yargı ve değerlendirme becerisi) içeren örnek ürünlerden biridir. KÖ7'nin köşe yazısı şu şekildedir:

O dönemde bazı harfler yoktu. Bir kelimenin bir sürü anlamı olabiliyordu bu yüzden daha zordu. Yeni harfler daha kolaydı bu nedenden dolayı ben bir gazeteci olsaydım harf inkılabını desteklerdim. Harf inkılabını desteklemeyenler yeni harflere alışamayacaklarını düşünmüş olabilirler. Ayrıca yeni Türk alfabesi sayesinde okuma yazma oranı arttı. Milli dil ve kültürümüz gelişti ve çağdaşlaşma yolunda önemli bir adım atmış olduk. Atatürk'te bu inkılâba çok önem vermiştir ve herkese harfleri öğretmiştir. Ayrıca daha sonra da baş öğretmen seçildi.

KÖ7'nin yukarıdaki köşe yazısından derste kendisine sunulan bilgileri referans aldığı ve yazısında Kanıt 4,5 ve 6'yı kullandığı görülmektedir. Örneğin KÖ7 "O dönemde bazı harfler yoktu" ifadesiyle dersin başlangıcında kendisine verilen "Özellikle Arap harfleri sessiz harflerden oluştuğundan ve Türkçede ise sekiz sesli harf bulunduğundan, Türkçeyi, bu harfler ile okuyup yazmanın kolay olmadığı ve yetersiz kaldığı anlaşılmıştır" bilgisini kullandığı anlaşılmaktadır. KÖ7'nin "Yeni Türk Alfabesi sayesinde okuma yazma oranı arttı" cümlesini Kanıt 4'teki bilgiden yararlanarak çıkarımda bulunduğu düşünülmektedir. "Atatürk'te bu inkılâba çok önem vermiştir ve herkese harfleri öğretmiştir" cümlesini Kanıt 5 ve 6'daki Atatürk'ün yeni Türk alfabesi ile ilgili yaptığı çalışmalarını temel alarak yazdığı belirlenmiştir. KÖ7'nin "[Y]eni Türk alfabesi sayesinde okuma yazma oranı arttı. Milli dil ve kültürümüz gelişti ve çağdaşlaşma yolunda önemli bir adım atmış olduk" ifadesi ile Kanıt 4'e dayalı olarak yargı ve değerlendirme yapma becerisini ortaya koymuştur. KÖ7'nin köşe yazısı genel olarak değerlendirildiğinde yeni Türk alfabesine yönelik kendisine aktarılan bilgileri referans aldığı, sayısal, görsel ve yazılı kanıtlardaki bilgileri kullanarak (Kanıt 4-5-6) hafızaya yerleştirme becerisini, bu kanıtlardan çıkarımlarda bulunarak tarihsel kavrama becerisini, harf inkılâbı ile ilgili farklılık gösteren fikirleri karşılaştırarak tarihsel analiz ve yorum yapma becerisini, çeşitli kanıtlardaki bilgileri bir araya getirerek sentez yapma becerisini ve harf inkılâbı ile ilgili yargı ve değerlendirmeler yapabilme becerisini ortaya koyduğu belirlenmiştir.

İkinci iyi düzeyde yazılmış öğrenci köşe yazılarından biri de K10'a aittir. Bu köşe yazısı dört tarihsel kanıtın ve beş tarihsel kanıt kullanma becerisinin (hafızaya yerleştirme, kavrama becerisi, analiz ve yorum yapma becerisi, sentez becerisi ve yargı ve değerlendirme becerisi) ortaya konulduğu iyi düzeyde yazılmış bir köşe yazısıdır. KÖ10'un köşe yazısı şu şekildedir;

O dönemde çocuklar 3-4 sene okusalar bile harfleri öğrenemiyorlardı. Okuma yazma oranı günden güne azalıyor ve dolayısıyla daha kolay ve daha uygun bir alfabeye ihtiyaç duyuldu. Halk bu değişimi kolay benimseyememişti fakat bu alfabenin daha kolay olduğunu ve öğrenildiğini fark edince yavaş yavaş alışmaya başlamıştı. Bu yeni alfabe, tüm dünyaya duyurmak için Atatürk çift dilli gazeteler yayımlattı. Ben bu dönemde yaşasaydım harf inkılabını desteklerdim çünkü okuma yazma oranını arttırdı ve insanları okumaya teşvik etti.

KÖ10'un köşe yazısı incelendiğinde çok sayıda tarihsel kanıt (Kanıt 1, Kanıt 2, Kanıt 4 ve Kanıt 6) kullanmış olduğu görülmektedir. Bu kanıtları kullanırken KÖ10'un "O dönemde çocuklar 3-4 sene okusalar bile harfleri öğrenemiyorlardı" cümlesini ile Kanıt 7'deki Hüseyin Cahit Yalçın'ın "Çocuklarımız mekteplerde üç sene dört sene çalıştıktan sonra da doğru okuyamazlar" bilgisini hafızaya yerleştirdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte "Bu yeni alfabe, tüm dünyaya duyurmak için Atatürk çift dilli gazeteler yayımlattı" ifadesinde Kanıt 1'deki Milliyet Gazetesini ve Kanıt 2'deki İdam Gazetesini "... okuma yazma oranını arttırdı" ifadesinden Kanıt 4'teki "Harf Devrimi ile Okuma Yazma Oranı" kanıtını kavradığı görülmektedir. KÖ10 köşe yazısında "Halk bu değişimi kolay benimseyememişti. Fakat bu alfabenin daha kolay olduğunu ve öğrenildiğini fark edince yavaş yavaş alışmaya başlanmıştır" ifadesiyle bilişsel düzeyde gazeteciden perspektif alarak sayısal veriyi yazılı olarak anlattısında ifade ederek öteleme becerisini ortaya koyduğu görülmektedir. KÖ10 kendisine sunulan farklı kanıtlardaki bilgilerden faydalanarak Arap ve Latin alfabesi arasında bilinçli karşılaştırmalar yapmakta Latin alfabesinin "okuma yazma oranını arttırdığı" ölçütünü temel alarak "ben bu dönemde yaşasaydım harf inkılabını desteklerdim" şeklinde düşüncesini ifade etmektedir. Bu aşamada öğrenci yargı ve değerlendirme becerisini kullanırken Coltham ve Fines'in (1971) belirttiği gibi bir ölçüte başvurarak vardığı yargının doğruluğunu kanıtlamaya çalışmıştır. Sonuç olarak KÖ10'un köşe yazısında kanıtlardaki bilgiyi kullanarak hafızaya yerleştirme, kanıt kavrama, öteleme, yargı ve değerlendirme yapma gibi kanıt kullanma becerilerini kullandığını göstermektedir.

Üçüncü iyi düzeyde yazılmış öğrenci köşe yazılarından biri de KÖ5'e aittir. Bu köşe yazısında dört tarihsel kanıtın ve beş tarihsel kanıt kullanma becerisinin (hafızaya yerleştirme, kavrama becerisi, sentez becerisi, yargı ve değerlendirme becerisi) ortaya konulduğu görülmektedir. KÖ5'in köşe yazısı şu şekildedir;

Alfabe zor olması, öğrenmenin zor olması yeni bir alfabeye ihtiyaç gereksinimi yaratmıştır. Kitapları, gazeteleri okumak isteyenler öğrenmek isteyenler harf inkılabını desteklemiştir fakat sadece dildeki hataları düzeltilmesi gerektiğini savunanlar olmuştur yeni harf inkılabını desteklememiştir.

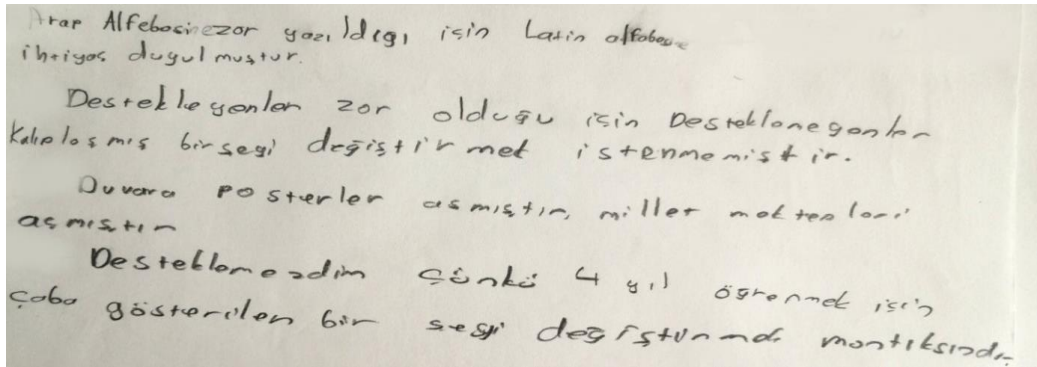
Atatürk harf inkılabının gerçekleştirmek için millet mekteplerini açmıştır ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir, alfabe kabul edildikten sonra okuma yazma öğrenmeyenlerin ise alımsızca ve para cezası kesileceği söylenmiştir.

Harf inkılabının kabul edilmesini desteklerdim. Çünkü yeni alfabenin öğrenilmesi kolay olacaktır. Ve ülkenin safdasa dacağına düşünüyorsam desteklerdim.

KÖ5'in köşe yazısı incelendiğinde "Alfabenin zor olması, öğrenmenin zor olması yeni bir alfabeye ihtiyaç gereksinimini yaşatmıştır" ifadesinden tarihsel kanıtlardan (Bkz. Kanıt 6, Kanıt 7) alfabe sorununu kavradığı anlaşılmaktadır. KÖ5'in bu ifadelerini yazarken dersin başlangıcında kendisine verilen "Türkçeyi, bu harfler ile okuyup yazmanın kolay olmadığı ve yetersiz kaldığı anlaşılmıştır" bilgisini kullandığı düşünülmektedir. KÖ5'in "Fakat sadece dildeki hataların düzeltilmesi gerektiğini savunanlar olmuştur yani harf inkılâbını desteklememiştir" ifadesini Kanıt 8'deki Ali Seydi'nin "Yüzyıllardan beri sayısız bilim insanı, tıp bilgini, edebiyatçı ve şairin yetişmesine engel olmayan bir dilin bazı eksikliklerini gidermeyip onun yerine yetersiz bir alfabe istemek, o büyük dilin sahibi olan milleti alfabesizlik ve dilsizlikle suçlamaktır" bilgisini hafızaya yerleştirdiği ve tarihsel kanıttaki bilgiyi kavradığı anlaşılmaktadır. KÖ5 köşe yazısında farklı tarihsel kanıtları analiz ederek yeni alfabeyle destekleyen ve desteklemeyenlere yer vermiştir. KÖ5'in "Alfabe kabul edildikten sonra okuma yazma öğrenmeyenlerin işe alınmayacağı ve para cezası kesileceği söylenmişti" ifadesini Kanıt 8'den yola çıkarak yazdığı anlaşılmaktadır. KÖ5 harf inkılâbı ile ilgili genel bir değerlendirme yaparak inkılabı destekleyeceğini belirtmiş "Harf inkılâbının kabul edilmesini desteklerdim. Çünkü yeni alfabenin öğrenilmesi kolay olacaktır" şeklinde bir çıkarımda bulunarak kendisine sunulan kanıtlardan faydalanmıştır. "Ve ülkemizin çağdaş olacağını düşünüyorsam desteklerdim" ifadesi ise o dönemi içine alan, şartlı bir ifadedir. KÖ5'in köşe yazısı genel olarak değerlendirildiğinde öğrencinin kanıtları kullanarak kanıt kavrama ve kanıttan tarihsel bilgi edinme, tarihsel kanıtları sentezleme, değerlendirme ve yargı becerisini edindiği anlaşılmaktadır.

#### **Orta Düzeyde Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerini Temsil Eden Öğrenci Ürünleri**

Bu bölümde orta düzeyde yazılmış iki öğrenci ürününe yer verilmiştir. Bunlardan biri EÖ7'nin yazdığı köşe yazısıdır. Bu köşe yazısında altı tarihsel kanıtın kullanıldığı ve dört tarihsel kanıt kullanma becerisinin işe koşulduğu (hafızaya yerleştirme, kavrama becerisi, analiz ve yorum yapma becerisi, sentez becerisi) görülmüştür. EÖ7'nin yazdığı köşe yazısı ayrıntılarıyla şu şekildedir;

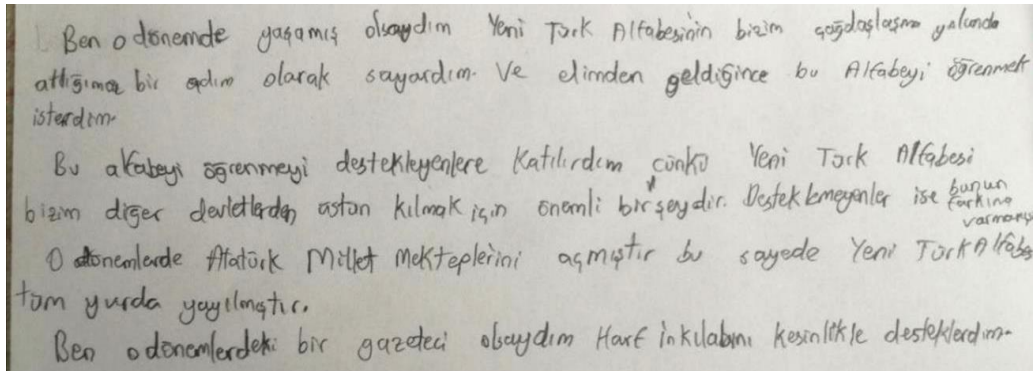


EÖ7'nin köşe yazısı incelendiğinde "Arap alfabesi zor yazıldığı için Latin alfabe-ye ihtiyaç duyulmuştur" ifadesinden Kanıt 7'yi kavradığı anlaşılmaktadır. EÖ7'nin "Desteklemeyenler kalıplaşmış bir şeyi değiştirmek istememiştir" cümlesinde derste sunulan tarihsel kanıtlardaki boşlukları doldurarak öteleme yaptığı anlaşılmaktadır. Atatürk'ün yeni Türk alfabesine dönük çalışmaları ile ilgili "Duvara posterler asmıştır" ifadesini Kanıt 3'ü anlayarak ifade ettiği düşünülmektedir. EÖ7 "Millet Mektepleri açmıştır" ifadesiyle yine kendisine verilen kanıtları (Kanıt 5 ve Kanıt 6) kavradığını göstermektedir. Bunun dışında EÖ7'nin yeni Türk alfabesinin kabulünü, farklılık gösteren iki farklı yaklaşımı karşılaştırarak tarihsel analiz ve yorum becerisini



kullanmış olduğu görülmektedir. EÖ7 köşe yazısında harf inkılâbına yönelik olumsuz bakış açısını yansıttığı “Desteklemezdim çünkü dört yıl öğrenmek için çaba gösterilen bir şeyi değiştirmek mantıksızdır” cümlesinde “dört yıl” gibi bir ölçütü kullanarak düşüncesini savunmaktadır. EÖ7’nin yaptığı yargı ve değerlendirmenin kendisine sunulan tarihsel kanıtlardan yola çıkarak yapmadığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak EÖ7’nin tarihsel kanıtlardan elde ettiği bilgileri kullanarak hafızaya yerleştirme becerisini, kanıtı kavrama, öteleme, analiz ve kanıtları sentezleme becerisini ve aynı zamanda tarihsel empati yapma becerisini işe koştuğu anlaşılmaktadır.

Orta düzeyde yazılmış ikinci öğrenci ürünü EÖ8’e aittir. Bu köşe yazısında beş tarihsel kanıtın ve üç tarihsel kanıt kullanma becerisinin (basit düzeyde hafızaya yerleştirme ve kavrama becerisi, sentez becerisi) işe koşulduğu bir öğrenci ürünü ile karşılaşmıştır. EÖ8’in yazdığı köşe yazısı ayrıntılarıyla şu şekildedir:



EÖ8 köşe yazısında “Yeni Türk alfabesini” destekleme nedenini “bizim çağdaşlaşma yolunda attığımız bir adım olarak sayardım” şeklinde ifade etmektedir. Ancak bu düşüncesini öğrenci herhangi bir kanıtla dayandırmamıştır. “O dönemlerde Atatürk Millet mektepleri açmıştır bu sayede Yeni Türk Alfabesi tüm yurda yayılmıştır” ifadesi tarihsel kanıtlardan (Kanıt 5 ve Kanıt 6) bilgi aktarımını (hafızaya yerleştirme) içeren ifadelerdir. Harf inkılâbına yönelik “Ben o dönemlerdeki bir gazeteci olsaydım Harf inkılâbını kesinlikle desteklerdim” ifadesi köşe yazısının bütününe bakıldığında çok sayıda kanıttan bilginin kavranıldığı ancak analiz ve sentez edilmeden ortaya konulan bir görüş olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak öğrencinin kanıtlar üzerinde yapacağı çalışmalarda desteğe ihtiyaç duyduğu ileri sürülebilir.

### **Kötü Düzeyde Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerini Temsil Eden Öğrenci Ürünleri**

Bu bölümde kötü düzeyde yazılmış iki öğrenci ürününe yer verilmiştir. Bunlardan biri KÖ11’e aittir. Bu üründe dört tarihsel kanıttan faydalandığı ve basit düzeyde hafızaya yerleştirme ve kanıtı kavrama becerisinin işe koşulduğu tespit edilmiştir. KÖ11’in yazdığı köşe yazısı şu şekildedir:

Yeni türk alfabesine ihtiyaç duyulmasının nedeni dil birliğinin sağlanmasıydı. O dönemlerde çoğu insan farklı dil bilmekteydi. Onlar harf inkılabını destekleyen de oldu desteklemeyen de oldu. Atatürk harf inkılabının gerçekleştirilmesi için sokaklarda ağaçların üstüne, duvarlara ve benzeri yerlere alfabe asılmış ve öğretilmeye çalışılmıştır. Ben o dönemde bir gazeteci olsaydım harf inkılabını desteklerdim çünkü gazeteler iki ayrı dille yazılmak zorunda kalmıştı.

KÖ11'in yukarıdaki köşe yazısında "Yeni Türk alfabesine ihtiyaç duyulmasının nedeni dil birliğinin sağlanmasıydı. O dönemlerde çoğu insan farklı dil bilmekteydi" ifadesini kullanmasından öğrencinin kendisine sunulan kanıtları kavrayamadığı anlaşılmaktadır. Dersteki tarihsel kanıtlarda yeni alfabeye ihtiyaç duyulmasının sebebi olarak Arap alfabesini okuyup yazmanın zorluğu, okuryazar oranının düşüklüğü vb. gösterilmiştir. KÖ11'in "Atatürk [tarafından] harf inkılâbının gerçekleştirilmesi için sokaklarda ağaçların üstüne, duvarlara ve benzeri yerlere alfabe asılmış ve öğretilmeye çalışılmıştır" cümlesinden Kanıt 4'ü kavrayarak ve Kanıt 3'teki görsel anlatıyı yorumlarken kanıt kullanma becerilerinden çeviri boyutunu işe koşarak yazdığı anlaşılmaktadır. Öğrenci "Ben o dönemde bir gazeteci olsaydım harf inkılâbını desteklerdim çünkü gazeteler iki ayrı dille yazılmak zorunda kal[ın]mazdı" ifadesini Kanıt 1'deki Milliyet Gazetesi ve Kanıt 2'deki İldam Gazetesi'nden faydalanarak yazmıştır. Ancak öğrenci kanıtı doğru kavrayamamış, gazetelerin daima iki alfabe ile çıktığı şeklinde bir sonuca varmıştır. KÖ11'in köşe yazısı genel olarak değerlendirildiğinde Kanıt 4 ve Kanıt 3 dışında birçok tarihsel kanıttan doğru bilgi elde etmede ve kanıtı kavramada zorlandığı, harf inkılâbını destekleme düşüncesini geçerli bir ölçüte dayandıramadığı görülmüştür.

Kötü düzeyde yazılan öğrenci ürünlerinden ikincisi olan EÖ9'un köşe yazısı tarihsel kanıtları içermemektedir ve sadece bir tarihsel kanıt kullanma becerisi (kavrama becerisi) işe koşulmuştur. EÖ9'un köşe yazısı şu şekildedir:

Yeni türk alfabesine ihtiyaç duyulma sebebi daha kolay olduğu için. harf inkılabını destekleyenler yeniliği sevdiği için desteklemişlerdir. Desteklemeyenler zor olduğu için desteklememişlerdir. Atatürk harf inkılabının gerçekleştirilmesi için birçok katkıda bulunmuştur. O dönemde bir gazeteci olsaydım harf inkılabını desteklerdim. Yenilikleri sevdiğim için desteklerdim.

EÖ9'un "Harf inkılâbını destekleyenler yeniliği sevdiği için desteklemişlerdir. Desteklemeyenler zor olduğu için desteklememişlerdir" şeklindeki ifadeleri görüşlerini tarihsel kanıtlara dayandırmada güçlük çektiğini göstermektedir. EÖ9'un harf inkılâbını destekleme düşüncesi, kanıtlardan yola çıkılarak ortaya çıkmış bir ifade olmaktan ziyade duyuşsal bir ifadedir. Öğrencinin köşe yazısı değerlendirildiğinde kanıt kullanma becerisinin, Atatürk ile ilgili genel bir ifadeye yer verilmesi dışında yetersiz olduğu görülmektedir.

## Öğrenci Köşe Yazılarında Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerine İlişkin Bulgular

Köşe yazılarından elde edilen tarihsel kanıt kullanma becerilerine yönelik bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1.**

### *Öğrencilerin Köşe Yazılarında Tarihsel Kanıt Kullanma Becerileri*

Beceri	n
Hafızaya Yerleştirme	30
Kanıtı Kavrama	31
Öteleme	19
Analiz Etme	21
Sentezleme	18
Yargı ve Değerlendirme Yapma	12

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerine sunulan kanıtları kavrayarak bunu köşe yazılarına aktarabilmişlerdir. Bu sonuç bize öğrencilerin kaynaklardaki bilgiyi kavrama düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. İkinci sırada öğrencilerin kavrama becerisinden sonra köşe yazılarında en çok ortaya koydukları beceri tarihsel kaynaklarda ifade edilen bilgiyi doğrudan hafızaya yerleştirme becerisidir. Üçüncü sırada üst düzey düşünme becerilerinin kullanımına dönük öğrencilerin köşe yazılarında Arap alfabesi ve Latin alfabesi ile ilgili benzerlik ve farklılık içeren görüşlere yer vererek tarihsel kaynakları analiz edebilme becerisini ortaya koyabilmişlerdir. Dördüncü sırada öğrencilerin yarısından fazlasının köşe yazılarında kanıtlarda var olan boşlukları makul çıkarımlarla doldurmaya çalışarak öteleme becerilerini edindikleri görülmektedir. Beşinci sırada öğrencilerin köşe yazılarında alfabe ile ilgili görüşlerini farklı kaynaklardan faydalanarak sentezleyip yazdıkları görülmektedir. Tabloda görüldüğü üzere sınırlı sayıda öğrencinin yargı ve değerlendirme yapabildiği dikkat çekmektedir. Bu beceriyi edinmiş öğrenciler tarihsel kanıtları kullanarak hangi alfabenin kullanılması gerektiğine yönelik görüş geliştirirken ölçüt ya da ölçütlere başvurmuş, köşe yazılarında bilinçli yargı ve değerlendirmeler yapabilmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin köşe yazılarında derste kullanılan çok sayıda tarihsel kaynağın bağlam bilgisini temel alarak (hafızaya yerleştirme) ve bunlardan çıkarım yaparak (tarihsel kavrama) köşe yazılarını oluşturdukları görülmektedir. Köşe yazısı etkinliğinin çarpıcı sonuçlarından biri öğrencilerin tarihsel kanıtlardan alfabe sorununu analiz etme ve sentezleme becerisinin ortalamasının üzerinde olmasıdır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada tarihsel kanıtlar eşliğinde gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin kanıt kullanabilme becerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin kanıt kullanma becerilerine ilişkin bütüncül sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin tarihsel kanıtı doğru bir şekilde kavrama ve tarihsel kanıttan bilgi edinme becerilerini başlangıçta kullanmakta zorlandığı tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada Kiriş Avaroğulları (2020) ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin tarihi kaynaklara dayalı olarak akıl yürütüp yorum yapabildiklerini ve bilgiyi aktarabildiklerini tespit etmiştir. Bu duruma karşı tarihsel kaynakları kavrama becerileri yetersiz öğrencilerin olduğunu da tespit etmiştir. Bu durum, PISA sonuçlarına yansıyan Türkiye’deki ilköğretim öğrencilerininin metinleri kavrama

düzeylerinin düşük olmasıyla uyumlu bir sonuç olarak değerlendirmiştir. Alabaş (2007) "İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması" adlı çalışmasında kanıtlar üzerinde geçmiş dönem hakkında konuşan ve sorgulama yapan öğrencilerin olayın geçtiği dönemin şartlarını değerlendirmekte zorlandıklarını ifade etmiştir. Khawaja (2018), Seixas (2006) ve Wineburg (2001) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin daha çok kaynaklarda yer alan bilgilere odaklanıp kavradıklarını belirtilmiştir. Bu araştırma sonuçları 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel kanıtlardan bilgiyi alma ve kavrama becerilerinin öğretmen rehberliğinde tarihsel kanıtlar üzerinde çalıştıkça geliştirilebilir olduğunu göstermiştir.

Araştırmada öğrencilerin görsel tarihsel kanıtlarda çeviri becerisini kullanmakta başlangıçta zorlanmış oldukları ancak kendilerine gösterilen kanıtlar üzerinde çalıştıkça resmin özelliklerini tanımlayabildikleri, özellikle görsel kanıtta gördükleri durumun olay örgüsünü ifade edebildikleri görülmüştür. Benzer şekilde Bilgiç (2018, s. 71-73), "İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Kanıt Temelli Öğrenmeye İlişkin Bir Eylem Araştırması" adlı çalışmasında sosyal bilgiler dersinin kanıt temelli öğrenme yöntemi ile işlenmesi sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilgiyi transfer etmede başarılı olduğunu, bunun yanında görsel kanıtlardan, yazılı kanıtlara göre bilgiyi daha kolay transfer edebildiklerini belirtmiştir. Benzer sonuçlarla Doğan (2008, s. 196-204), "İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği" adlı çalışmasında görsel kanıtlar üzerinde öğrencilerin daha aktif katılım gösterdiklerini ve yazılı kaynaklara oranla daha fazla düşünsel çaba harcadıklarını belirtmiştir. Güngör Akıncı da (2016) Çanakkale Savaşları'nın temsilî resimlerle anlatımına yönelik yaptığı çalışmasında bu tür resimlerin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin ve derse karşı ilgi ve tutumlarının geliştirilmesinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Öğrencilerden bazılarının dersin başlangıcında farklı tarihsel kanıtlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemede (analiz becerisi) ve bu kanıtları karşılaştırmada zorlandıkları bulgulanmıştır. Bu durum öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanabilme yeterliliğinin düşük olması ve bu tür etkinliklerle çok az karşılaşmalarıyla ilişkilendirilebilir (Şanlı ve Pınar, 2017; Durukan ve Demir, 2017). Fakat devamındaki köşe yazısı etkinliğinde öğrencilerin yarısından fazlasının bu beceriyi kullandıkları görülmüştür. Bazı tarihsel kaynaklarla çalışırken öğrencilerin öğretmenin daha fazla desteğine ihtiyaç duyduğu da belirlenmiştir. Sonuçta öğrencilerin tarihsel kanıtları analiz etme becerilerinin geliştirilebilir olduğu saptanmıştır. Benzer bir şekilde Vygotsky (1986) ve Donaldson (1978) çocuklarda öğrenmelerin dil ve sosyal çevrenin etkisiyle güçlenerek arttığına yönelik güçlü kanıtlarla görüşlerini savunmuşlardır (Çulha Özbaş ve Aslan, 2008). Çok sayıda araştırmacı tarihsel anlamın Piaget'nin yaşa bağlı olduğu fikrinden uzaklaşarak daha ziyade bir öğrenme süreci olduğunu ve çocukların buna erken yaşlardan itibaren başlayabileceğini belirtmişlerdir (Barton, 1998, s. 52-53; Barton ve ark. 2004; Hodkinson 2009; Hoge ve Foster 2002; Hoodless 2002; 2004, Solé 2009). Nitekim Çulha Özbaş (2010) araştırmasında öğrencilerin tarihsel iddia-kanıt ve tarihsel yorum-kanıt ilişkisine yönelik görüşlerini incelediklerinde öğrencilerin kanıt temelli anlamalarında bir gelişim olduğunu bildirmiştir.

Öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini en çok sergileyebildiği etkinliğin köşe yazısı etkinliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu etkinlikte sınırlı sayıda öğrenci kanıtı referans olarak yargı ve değerlendirme yapabilmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin tamamına yakını kanıtı

kavrama, ikinci sırada hafızaya yerleştirme, üçüncü sırada öteleme, dördüncü sırada analiz ve beşinci sırada sentez yapabilme becerilerini ortaya koyabilmiştir. Özellikle öğrencilerin öğretim süresinde çeşitli tarihsel kanıtlarla karşılaşmalarının tarihsel kanıt kullanma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin az sayıda da olsa farklı düşünceleri kavrayabildikleri, o dönemde yaşayan insanların farklı bakış açılarıyla olayları değerlendirdikleri, duygu ve düşüncelerini bilişsel ve duyuşsal empatik ifadeler ile açıklayabildikleri ve olaylara tek bir açıdan bakmanın yanlış olduğunu anlayabildikleri tespit edilmiştir. Benzer bir sonuca Çiftarslan (2019) “8.Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımı İle Tarih Öğretimi: Fenomenolojik Bir Çalışma” adlı çalışmasında ulaşmıştır. Çiftarslan kanıt temelli öğrenme etkinlikleriyle öğrencilerin tarihsel olaylarla ilgili açıklamalarda bulunarak görüşlerini belirttiklerini ve kanıtları sorgulayarak, tartışarak ve analiz ederek öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmaya başladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin kanıt temelli etkinlikler ile geçmişte öğrenirken farklı bakış açılarını görebildiklerini, farklı açılardan olaylara bakabildiklerini, geçmişte yaşamış insanların düşüncelerini anlayabildiklerini vurgulamıştır. Doğan (2007) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı” adlı çalışmasında deney grubu öğrencilerinin yarısının, klasik bir tarihî empati sorusu karşısında kaynaklarla ilgili tarihî empati kurabilme becerisine sahip olmadıklarını, bu oranın kontrol grubunda daha da artarak tarihî empati kurabilenlerin oranlarının düştüğünü belirtmiştir. Tarihsel empati kurmaya çalışan öğrenciler geçmişte günümüz şartlarında değerlendirerek bugünden sıyrılamamışlardır.

Öğrencilerin söylemlerinde ve köşe yazılarında tarihsel kanıtlara dayalı olmayan günümüz bakış açısını yansıtan kişisel ifadelerle rastlanmıştır. Bu durum öğrencilerin tarihsel kanıtlar üzerinde çalışma alışkanlığının olmamalarıyla ve günümüz bakış açısından sıyrılamamış olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Alabaş (2007) çalışmasında kanıtlar üzerinde geçmiş dönem hakkında konuşan bazı öğrencilerin geçmişte kendi şartlarında değerlendirebildiklerini ifade etmiştir. Aktın da (2021) “Sarıkamış’ta Asker Olmak Bir Tarihsel Empati Çalışması” başlıklı çalışmasında öğrencilerin asker mektuplarında tarihsel empatiden kırılmaların olduğu, günümüzün değer ve bakış açısını geçmişe transfer eden ifadelerine rastlamıştır. Levesque (2008) şimdilik olarak ifade edilen bu bakış açısını kişinin geçmişte değerlendirmek için geçmiş ile şu anki durum arasındaki farkı tanımadan, kendi değerlerini kullanma eğilimi göstermesi şeklinde açıklamıştır (Aktaran De Leur ve ark., 2017, s. 334). Lee ve Ashby (2001) öğrencilerin tarihsel okuma becerilerinde herhangi bir sorun olmamasına rağmen tarihsel bağlamı doğru kurmada şimdilik hatasına düştüğünü bildirmiştir.

Tarihsel konuların öğretiminde kanıtların kullanılmasının, öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini geliştirdiği ve öğrenme ortamını daha verimli ve eğlenceli bir mekâna dönüştürdüğü görülmüştür. Bu durum, sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin tarihsel kanıtlar üzerinde çalışmasının onlara bilişsel olduğu kadar duyuşsal katkılarının da olduğunu göstermiştir. Fines (1996) temel tarihsel kaynakların iyi bir şekilde kullanılmasının “duygularımızı ve hayal gücümüzü” genişlettiğini belirtmiştir.

Araştırmada öğrencilerin kanıttaki bilgiyi değerlendirme üst düzey düşünme becerilerinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Fakat öğretmenlerin kanıtları değerlendirme soru türleri sayısını etkinliklerde artırmasının öğrencilerin kanıtları sorgulayarak değerlendirme becerilerini güçlendireceği düşünülmektedir. Öğrencilerin şimdilik olarak tanımlanan günümüz bakış açısıyla geçmişte bakmalarını önlemek için öğretmenlerin, geçmişteki insanların günümüzden farklı düşünce ve davranışlarının olduğuna ve geçmişte,

geçmişin koşulları içerisinde değerlendirilmesi gerektiğine yönelik bakış açısını geliştirmeye odaklanması önerilir. Ayrıca tarih ve sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerilerini geliştirmek için okul dışı yerel tarih çalışmaları işe koşulabilir. Okullarda tarih atölyeleri kurularak öğrencilerin bu mekânlarda tarihsel kanıtlar üzerinde çalışması desteklenebilir. Tarih ve sosyal bilgiler eğitimcileri ve tarihçiler, dijital, çevrim içi ortamlarda tarihsel kanıtları birbirleriyle paylaşabilirler. Bu sayede paylaşılacak çok sayıda tarihsel kaynağı öğretmenler sınıf ortamlarında ders materyali olarak kullanabilirler.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan (5.02.2020-2020/01) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Akbulut, M. ve Açıklan, M. (2020). Rebuilding the past through dusty stuff: How Turkish students respond to primary source-based social studies education. *Journal of International Social Studies*, 10(3), 3-39.
- Aktın, K. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretimi, D. Dilek, (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (s.243-264). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktın, K. (2021). Bir tarihsel empati çalışması: Sarıkamış'ta asker olmak. *Milli Eğitim*, 50 (229), 157-178.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ata, B. (1998). İngiltere'de Piaget ve Bruner'in görüşlerinin ilköğretimde tarih öğretimine yansımaları üzerine bir araştırma. Erişim Adresi: <http://www.egitim.aku.edu.tr/bahriata2.doc>.
- Ashby, R. (2005). Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims. *History Education Research Journal* 4 (2). Erişim Adresi: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal8/8contents.htm>.
- Ashby, R. (2010). Understanding historical evidence: Teaching and learning challenges. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 137–147). Routledge.
- Barton, K. C. (1998). "That's a tricky piece!": Children's Understanding of Historical Time in Northern Ireland. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association San Diego, CA, April 13-17, 1998.
- Barton, K. C. (2005). Primary sources in history: Breaking through the myths. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 745–753.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakmaz, H. (2016). *Sosyal bilgiler dersinde para ve pulların kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye.
- Barton, K. C. (2018). Historical sources in the classroom: Purpose and use. *HSSE Online*, 7(2), 1-11.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baymur, F. (1945). *Tarih öğretimi*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Bilgiç, S. (2018). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler derslerinde kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Bozkurt, F. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenme uygulamaları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 334-353.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational research: Planning, conducting, and qualitative research* (4. bs.). Boston: Pearson.
- Coltham J. B. & Fines J. (1971). *Educational Objectives for the Study of History A Suggested Framework*. London, Printed in Great Britain: The Chamelon Pres Limited.
- Cowgill, II, D. A., & Waring, S. M. (2017). Historical thinking: Analyzing student and teacher ability to analyze sources. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 115–145.
- Çıdacı, T. (2015). *Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların kullanımı (7.sınıf örneği), (Kanıt temelli öğrenme)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, (6. bs.). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çiftarslan, N. (2019). *8.Sınıf T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde kanıt temelli öğrenme yaklaşımı ile tarih öğretimi: Fenomenolojik bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Çulha Özbaş, B. & Aslan, E. (2008). Çocuklarla birlikte tarihsel düşünme: 12-14 yaş grubu öğrencilerinin tarihsel kanıtla yönelik görüşlerinin belirlenmesinde "kaynak çalışması" geliştirme etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 105-112.
- Çulha Özbaş, B. (2010). *12-14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel düşünme gelişimi ve tarihsel kanıt kullanımı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- De Leur, T., Van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2017). 'I saw angry people and broken statues': Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies*, 65 (3), 331-352.
- Demircioğlu, H. İ. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. Erişim Adresi: [http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006\\_cilt4/sayi\\_2/153-164.pdf](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_2/153-164.pdf).
- Demircioğlu, H. İ. (2007). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). Turkish history teachers' perceptions of primary sources in history textbooks. *New Educational Review*, 21(2), 71-78.
- Demircioğlu, H. İ. (2019). Tarih öğretiminin amaçları. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (3.bs.) (s. 67-71). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Dere, İ. & Gökçınar, B. (2020). Learning to use historical evidence: reflections from the experiences of prospective social studies teachers. *İ.E.: Inquiry in Education*, 13(1), 1-20.
- Doğan, N. (2008). *İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde tarihsel kanıt kullanımının etkinliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, Y. (2019). Tarih öğretiminde kanıtı sorgulama. Mustafa Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (3.bs.) (s. 190-200). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Durukan, E., & Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Efendioğlu, A., & Yanpar Yelken, T. (2009). Eğitimde yeni yaklaşımlar: Kanıt temelli öğretim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 109-123.
- Fitzgerald, J. (1983). History in the curriculum: debate on aims and values. history and theory. the philosophy of history teaching. *Blackwell Publishing for Wesleyan University* 22 (4). 81-100.
- Fines, J. (1996). *Evidence the basis of the disciplin?* H. Bourdillon (Ed.), *Teaching History* (pp.122-125). London: Routledge.
- Güngör Akıncı, B. A. (2016). Çanakkale Savaşları'nın öğretiminde temsilî resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1082-1105.
- Hodkinson, S. (2009). Teaching What We (Preach and) Practice: The MA in Activism and Social Change. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies* 2009, 8(3), 462-473.
- Hoodless, P. (2004). Spotting the adult agendas: investigating children's historical awareness using stories written for children in the past. *International Journal of History Learning, Teaching and Research*, 4(2), 66-75.
- Hoodless, P. A. (2002). *An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story*. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200.
- Hoge, J. D. & Foster, S. J. (2002). It's about time: Students' understanding of chronology, change, and development in a century of historical photographs. New: Orleans: American Educational Research Associational.



- Kabapınar, Y. (2003). Eğitim pedagojisi ve tarih metodolojisi açısından İngiliz tarih ders kitaplarına bir bakış. *Tarih ve Toplum*, 2(230), 104-111.
- Kabapınar, Y. (2019). Kanıt temelli öğrenme: Tanımı, kapsam ve yaklaşımları. Y. Kabapınar (Ed.), *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme kitabı içinde* (s.29-54). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. ve Yetiş, A. (2019). Öğretmen ve öğrencilerin “kanıt temelli tarih öğretimi”ne ilişkin görüşleri: Bir durum saptaması, *Turkish History Education Journal*, 8(1), 231-262.
- Khawaja, A. (2018). Designing an assessment tool for historical literacy: the case of Copernicus. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 3, 1-26.
- Kibar, H. (2019). *Ortaöğretim tarih ders kitapları kanıt temelli öğrenme yaklaşımının neresindedir? Bir saptama çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kiriş Avaroğulları, A. (2020). Interpretations of the 5th grade (ages 10–11) Turkish students' historical knowledge based on historical sources. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 132–141.
- Lee, P. J. & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. O. L. Davis, E. A. Yeager, S. J. Foster. (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.21-50). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2011). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (4th ed. New York: Routledge Taylor/Francis Group.
- Işık, H. (2008). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde kanıt temelli öğrenme modeli: Bir aksiyon araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Oral, E. & Aktın, K. (2010). Coltham & Fines and P. J. Rogers: Their contributions to history education a Turkish perspective, *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 9(1), 27-31
- Paker, T. (2017). Durum çalışması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma yöntem, teknik ve yaklaşımları* (s. 119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. bs.). (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi
- Reuvekamp, M. J. G., Boxel, C. V., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514. doi:10.1080/00220272.2013.8698.
- Rogers, P.J. (1978). *The new history theory into practice*. London: The Historical Association.
- Safran, M. (1993). Tarih öğretiminin eğitimsel amaçları. *Belleten*, 57(220), 827- 842.
- Safran, M. (2019). Tarih, tarih yazımı ve tarih öğretiminin neliği üzerine. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* (3.bs.) (s. 19-22). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Scordino, R. M. (2019). History teachers' use of online primary sources to promote historical thinking skills (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas at Austin.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 765–783). Oxford, UK: Blackwell Publishers
- Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada. Centre for the study of historical consciousness. Erişim Adresi: <http://archive.historybenchmarks.ca/documents/benchmarkshistoricalthinkingframework-assessment-Canada>.

- Solé, G. (2019) 'Children's understanding of time: A study in a primary history classroom'. *History Education Research Journal*, 16 (1), 158-73. DOI <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.13>.
- Şanlı, C. ve Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16 (3), 949-959.
- Tangülü, Z. ve Çıdacı, T. (2016). Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların kullanımı. *Journal of Social Sciences*, 6(11), 253-273. <https://dergipar.org.tr/tr/download/article-file/227162>
- Tangülü, Z., Tosun, A. ve Kocabıyık, B. (2014). Ortaokul 8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 233-245.
- Tunç-Şahin, C. (2011). Yerel tarih uygulamalarının başarıya ve öğrenci ürünlerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (16), 453-462.
- Vella, Y. (2001). Yaratıcı tarih öğretimi (B. Ata, Çev.). *Milli Eğitim Dergisi*, 150, Erişim Adresi: [http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/vella\\_ata.htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/vella_ata.htm).
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Yazıcı, F. (2019). Güncel tarih öğretim programı ve ders kitaplarında kanıt temelli öğretim: Türk usulü bir yaklaşım mı? Yücel Kabapınar (Ed.), *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme* (s. 75-101). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- URL-1. Tarihin Ruhu: Tevhid-i Tedrisata Geçiş. Erişim adresi <https://www.youtube.com/watch?v=EXnWKXLo7DE>.

#### **İletişim/Correspondence**

Eda AYTEKİN  
 edaaytekin@outlook.com  
 Doç. Dr. Hürü SAĞLAM TEKİR  
 hsaglam@sinop.edu.tr  
 Doç. Dr. Kibar AKTİN  
 kibaraktin@sinop.edu.tr

# **The Views of the X and Y Generation School Managers on The Motivation and Organizational Citizenship Behaviors of the X and Y Generation Teachers (Example of Malatya Province)**

**Necibe Damla ÖZDEMİR, Ministry of National Education, ORCID ID:0000-0002-1546-5340**  
**Ali KIŞ, Inonu University, ORCID ID: 0000-0003-4768-3964**

## **Abstract**

*The aim of this study is to identify the views of school principals representing the X and Y generations, which are dealt with on the basis of Multiple Generation Theory, about the organizational behaviors (motivation and organizational citizenship behavior) of some of the organizational behaviors (motivation and organizational citizenship behavior) determining whether it is labor. To achieve this goal, a scientific pattern, mixed research methods, was used. In this study, it was firstly determined which school principals are located on the basis of Multiple Generation Theory, and then the opinions of the school principals about the organizational behavior of their teachers working in their institutions were obtained. The study group of the research consisted of 12 school principals selected from all levels working in Yeşilyurt and Battalgazi district centers. In determining the study group, the case sampling type contrary to sampling methods was used. While collecting the data of the research, a semi-structured interview form was prepared based on the purpose of the study based on the literature, which will determine which generation the study group represents and questions related to the determined organizational behavior. As a result of the research, it has been revealed that teachers have distinct attitudes and behaviors due to their generations and reflect this to their organizations, therefore, it is concluded that X generation teachers exhibit more organizational citizenship behavior than Y generation teachers. In addition, according to the results of the research, it has been found that the factors that increase or decrease the motivation of the teachers differ according to the generation they represent, and it is concluded that the generation X has increased their motivation with more concrete and material motivation sources, and the generation Y with more verbal appreciation or achievement documents. In addition to these results, generation X was negatively affected by the motivation of teachers in the organization and the tasks made them feel incompetent while passive duties and strict rules negatively affected the motivation of generation Y.*

**Keywords:** generation x, generation y, motivation, organizational citizenship behavior.



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 1080-1111  
DOI:10.17679/inuefd.1018160

Article Type  
Research Article

Received  
02.11.2021

Accepted  
01.09.2022

**Suggested Citation**

Özdemir, N. D. & Kış, A. (2022). The views of the x and y generation school managers on the motivation and organizational citizenship behaviors of the x and y generation teachers (Example of Malatya province), *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 1080-1111. DOI: 10.17679/inuefd.1018160

*This article was produced from the master's thesis of the first author, which was accepted by Inonu University, in June, 2020.*

**EXTENDED ABSTRACT****Introduction**

In recent years, more than one generation has been working together in work life and the attitudes of all generations towards work and organization differ (Gürbüz, 2015). Since these differences cause significant conflicts and difficulties when they work together in organizations, organizations should develop human resources management (HRM) practices and strategies in accordance with the expectations, desires and tendencies of employees from each generation in order to reduce these contradictions and conflicts in the specific features of the work environment and to manage generations effectively. It is argued to be necessary. The situation which is the subject of this study is frequently encountered in educational organizations. In educational organizations where different age groups work together, when people reflect their attitudes and behaviors to their institutions, the recognition and correct management of behavioral differences by the administrator, and the formation of a healthy organizational climate is very necessary for the continuity of the institution and for achieving its goals. For this purpose, the current study is important because it will enable organizational managers, especially human resources managers, to understand and manage the differences of generations, to motivate generations and to develop generation-specific management strategies and practices.

**Purpose**

The aim of the study is to determine the views of school principals representing the X and Y generations, which are dealt with on the basis of Multiple Generation Theory, about some of the organizational behaviors (motivation and organizational citizenship behavior), determining whether it originates from generation difference. This study aims to determine the views of school principals representing the X and Y generations, and the teachers of the Generation X and Y who work in their own organizations, about some organizational behaviors (motivation, organizational citizenship behavior) and whether organizational behaviors are caused by generational differences. The design of the study is qualitative.

**Method**

Phenomenological design was used in the study. It is conducted to explore the problem or to grasp the basic phenomenon in detail, to express the purpose and research questions broadly the experiences of the general participants, to collect data based on the discourse of a small number of people to obtain participant views, to describe the data using textual analysis, to analyze the findings according to themes, and it is a method used to interpret the meaning (Creswell, 2019).

While determining the working group, a questionnaire consisting of items representing the X and Y generations was prepared based on the literature and in which information about the year of birth was requested. This questionnaire was applied to 50 school principals working in

the city center of Malatya with the instruction "Please mark the most appropriate items for you". In the study, 12 school principals (six generation X, six generation Y school principals) who were compatible with each other in terms of both the date of birth and the items they marked were included in the study. (For example, principals whose birth dates are within the scope of Generation X and whose items represent the characteristics of Generation X; similarly, whose birth dates are within the scope of Generation Y and whose items they mark represent the characteristics of Generation Y, were included in the study.)

In this study, which was conducted in order to find out the existence of generational differences in organizations, a questionnaire that reveals which generation the study group represents, and a semi-structured questionnaire consisting of questions about the organizational behaviors of teachers (motivation and organizational citizenship behavior), which is the sub-problem of the study a form has been prepared. These data collection tools were prepared by taking expert opinions from three faculty members in the Department of Educational Sciences of İnönü University.

### **Findings**

According to the research; As a common view of both generations of administrators, it was concluded that the teachers representing the X generation are more helpful and altruistic than the teachers representing the Y generation. In the same way, it was concluded that the teachers belonging to the X generation preferred information sharing more than the Y generation. Again, all the participants who participated in the research expressed a common opinion on the question of sharing, reconciliation and organizational justice, and it was concluded that the X generation exhibited more of the listed behaviors. It has been found that teachers representing the X generation are more peaceful. In addition, it was concluded that the teachers representing the X generation were more compatible in meeting decisions, on the contrary, the Y generation prejudiced against the decisions to be taken and criticized the management. It has been determined that the X generation is more sensitive about organizational justice. In the research, it has been concluded that the X generation teachers are willing to spend their extra time at school more in terms of spending extra time at school, unlike the Y generation, who do not want to spend their extra time at school in the institution and they want to leave as soon as their duties are over. According to the research results, it has been concluded that the X generation teachers are more permanent in the institution, and the Y generation teachers are more temporary in their workplaces. In addition, it was concluded that the X generation teachers were more loyal to the school rules compared to the Y generation teachers. The results of the differences in the factors that increase or decrease the motivation of the generational differences can be listed as following. For Y generation teachers, learning new information, achieving, working, more training, and in addition to these, verbal appreciation by the manager, success certificates increase their motivation. When Y generation teachers are passive in their duties, and strict rules are applied to Y generation, their motivation decreases. However, it has been concluded that when X generation is given tasks other than their competencies (informatics, ceremony preparation, etc.) and X generation feels the burnout brought about by seniority, their motivation for their work decreases.

### **Discussion & Conclusion**

As a result of the study, it was revealed that teachers had distinctive attitudes and behaviors due to their generations and reflected this on their organizations, therefore, it was concluded that generation X teachers displayed more organizational citizenship behaviors compared to generation Y teachers.

In addition, it has been determined that factors that increase or decrease teachers' motivation differ according to the generation they represent.

As a result of the analysis of all research findings, it was concluded that all of the school principals participating in the study exhibited distinct behaviors in relation to the teachers' birth years, and this behavior was also reflected in the organizations and generation difference was clearly observed in organizations. One of the most important administrative issues is that administrators need to focus on today to understand the expectations of different generations and to identify the motivational tools that can direct each teacher to the common goals of the school in line with these expectations. Especially, the adoption of a democratic management approach, the active functioning of the suggestion systems and making the employees feel that different ideas will add value to the organization are among the important building blocks of development. If managers first accept generations and the differences between them, then recognize them, make predictions about their personality and behavior, apply managerial approaches and become competent in managing differences, the organization will be successful and continuous in the long run.

## **X ve Y Kuşağı Okul Müdürlerinin, X ve Y Kuşağı Öğretmenlerin Motivasyon ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Görüşleri (Malatya İli Örneği)**

**Necibe Damla ÖZDEMİR, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID:0000-0002-1546-5340**

**Ali KIŞ, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4768-3964**

### **Öz**

*Bu çalışmanın amacı, Çoklu Kuşak Kuramı bazında ele alınan X ve Y kuşaklarını temsil eden okul müdürlerinin, kendi örgütlerinde görev yapan yine X ve Y kuşağı öğretmenlerin, bazı örgütsel davranışlarına (motivasyon ve örgütsel vatandaşlık davranışı) yönelik görüşlerini belirlemek ve bu örgüt davranışlarının kuşak farklılıklarından kaynaklı olup olmadığını tespit emektir. Bu amacı gerçekleştirmek için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada öncelikle okul müdürlerinin Çoklu Kuşak Kuramı bazında hangi kuşakta yer aldığı tespit edilmiş, sonrasında okul müdürlerinin kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin örgütsel davranışlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Yeşilyurt ve Battalgazi ilçe merkezinde görev yapan her kademededen seçilmiş 12 okul müdürü oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme türü kullanılmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken çalışmanın amacı doğrultusunda alan yazından hareketle hazırlanmış, çalışma grubunun hangi kuşağı temsil ettiğini tespit edecek bir anket ve belirlenen örgütsel davranışlara ilişkin soruları içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kuşaklarından kaynaklı olarak belirgin tutum ve davranışları olduğu ve bunu örgütlerine de yansıtıktıkları ortaya çıkmış ve bu bağlamda X kuşağı öğretmenlerin Y kuşağı öğretmenlere göre daha çok örgütsel vatandaşlık davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonlarını artıran ya da azaltan etkenlerin de temsil ettikleri kuşağa göre farklılıklar gösterdikleri tespit edilmiş ve X kuşağı öğretmenlerin daha çok somut ve maddi motivasyon kaynakları ile, Y kuşağının daha çok sözel takdir ya da başarı belgeleri ile motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** X kuşağı, y kuşağı, motivasyon, örgütsel vatandaşlık davranışı.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 1080-1111  
DOI:10.17679/inuefd.1018160

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi

02.11.2021

Kabul Tarihi

01.09.2022

### **Önerilen Atıf**

Özdemir, N. D. & Kış, A. (2022). X ve Y kuşağı okul müdürlerinin, x ve y kuşağı öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri (Malatya ili örneği), *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1080-1111. DOI: 10.17679/inuefd.1018160

*Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Haziran, 2020 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir..*

## **X ve Y Kuşağı Okul Müdürlerinin, X ve Y Kuşağı Öğretmenlerin Motivasyon ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Görüşleri (Malatya İli Örneği)**

### **GİRİŞ**

M.Ö. 3500-M.Ö. 2000 yılları arasında yazıldığı varsayılan Sümerler' in çivi yazıtlarında geçen "Ne olacak şu gençliğin hali?" cümlesi ile başlayan ve kendisinden sonra gelen kuşağa yapılmış bu eleştiri, günümüzde hala geçerliliğini korumakta ve kuşaklar arasında tutum, davranış ve değerlerde belirgin farklılıklar olduğu kabul edilmektedir (Önder, 2012). 1830-1840 yılları arasında dikkati çeken kuşak farklılığı konusundaki ilk bilimsel çalışmaları Auguste Comte başlatmıştır. Comte, kuşaklar arasındaki değişimin tarih boyunca devam eden kuvvetler olduğunu ortaya koymuş, kültürel ve toplumsal ilerlemenin bir kuşağın bir sonraki kuşağa aktaracağı birikimlerle mümkün olacağını belirtmiştir (Latif ve Serbest, 2014). Bu çalışmaların ardından kuşak çalışmaları diğer araştırmacıların da ilgisini çekmiş ve bu konuda çalışmalar başlamıştır.

İnsanların içine doğdukları zaman dilimi; onların tutum, değer ve yaşama dair beklentilerini etkilemede önemli bir etken olmaktadır. Belirli bir tarih aralığında doğan bireylerden oluşan kuşaklar, yetiştikleri sosyal ve kültürel ortamın etkisiyle farklı kişilik özelliklerine sahip olmaktadır. Tutum ve davranışlardaki bu değişime dayalı olarak yapılan bilimsel çalışmalarda; toplumsal ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı değişimlerle kuşaklar arasında farklı davranış kalıpları gözlenmiştir. Bunların sonucu olarak bireylerin temel tutumlarında, doğdukları dönemin koşullarının etkisiyle bir kuşaktan ötekine geçerken değişiklikler olduğu ileri sürülmüştür (Aka,2018). Kuşakların farklı karakteristik özelliklerinden bahsedilmeden önce kuşak kelimesinin tanımının yapılması gerekmektedir. Toplumbilim terimleri sözlüğünde kuşak; "yaklaşık olarak her 25-30 yılda bir doğum yıllını kapsayan bireylerden oluşan gruplar" olarak tanımlanmakta ve nesil ya da jenerasyon kelimeleri ile de aynı anlama gelmektedir (Ozankaya, 1975: 61). Felsefe Terimleri Sözlüğü kuşak kavramını; "benzer yıllarda doğmuş, o çağın koşullarını yaşamış, dolayısıyla birbirine benzer zorlukları yaşamış, kişiler topluluğu" olarak tanımlamaktadır (TDK, 2020). Kuşak kavramı, yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş olup, aynı dönemin koşullarını, dolayısıyla birbirine benzer durumları yaşamış kişilerin oluşturduğu topluluklar şeklinde tanımlanabilir (Çetin Aydın ve Başol, 2014). Bu tanımlardan anlaşıldığı üzere kuşak; benzer bir zaman aralığında doğmuş, birbirine yakın yaşam dönemlerini paylaşmış ve o dönemin olaylarını yaşamış insan topluluğunu ifade etmektedir. Her kuşağın belirgin özellikleri, değerleri, düşünme biçimleri, inançları, tutumları, güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır (Lower, 2008). Bu yüzden kuşak, belirli doğum yıllarını, tarihin dönüm noktası olaylarını ve bir grup insanın ortak eylemlerini, ihtiyaçlarını paylaşan insan topluluğu olarak tanımlanmaktadır (Mannheim, 1924).

Son yıllarda çalışma yaşamında birden fazla kuşak bir arada çalışmakta, tüm kuşakların işe ve örgüte yönelik tutumları farklılık göstermektedir (Gürbüz, 2015). Söz konusu farklılıklar örgütlerde bir arada çalıştıklarında önemli çatışma ve zorluklara neden olduğundan, çalışma ortamlarına yansıyan karakteristik özelliklerdeki bu çelişki ve çatışmaları azaltmak ve kuşakların etkin olarak yönetilmesi için örgütlerin her kuşaktan çalışanlarının beklentilerine, arzularına ve eğilimlerine uygun insan kaynakları yönetimi (İKY) uygulama ve stratejilerinin geliştirmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu çalışmaya konu olan durum, eğitim örgütlerinde de karşımıza çıkabilir.



Farklı yaş gruplarının bir arada çalıştığı eğitim örgütlerinde kişiler tutum ve davranışlarını kurumlarına yansıttıklarında, ortaya çıkan davranış farklılıklarının yönetici tarafından tanınması ve doğru yönetilmesi; sağlıklı örgüt ikliminin oluşması, kurumun devamlılığı ve amaçlarına ulaşabilmesi için oldukça gereklidir. Yapılan bu araştırma, insan kaynakları yöneticileri başta olmak üzere, örgüt yöneticilerine kuşakların farklılıklarını anlayabilme, onları yönetebilme, kuşakları motive edebilme ve kuşaklara özgü yönetim stratejileri ve uygulamaları geliştirebilme imkânı sağlayacak olması açısından önemlidir.

### **Çoklu Kuşak Kuramı**

Ekonomi, sosyoloji, siyaset bilimi ve psikoloji gibi farklı disiplinlere konu olan kuşaklar, 1952'den beri araştırmacıların çalışma alanındadır (Alwin, McCammon ve Biggs, 2007). Kuşakların ortaya çıkmasında; belirli toplumsal olayların, bireylerin paylaştıkları doğum yıllarının ve onları bir arada tutan belirgin gelişimsel dönemlerin önemli etkisi olmuştur. Kuşak, o kuşağa mensup bireylerin tutum ve davranışlarını etkileyebilir, zaman içerisinde farkında olmadan tüm insanları içine alabilir ve oluşan grupların olaylara verdikleri tepkileri şekillendirebilir. Bu görüşten yola çıkarak "Çoklu Kuşak Kuramı" kavramı ilk kez Mannheim (1952) tarafından öne sürülmüş; ancak bilinirliğini; Inglehart (1977), Strauss ve Howe (1991)'un yaptığı çalışmalar ile kazanmıştır. Inglehart'a göre kuşaklar; aynı dönemde o toplumda yaşanan siyasal olayları, zorlukları ve heyecanları birlikte yaşamış belirli yaş grubundaki kişilerdir. Çoklu Kuşak Kuramı; farklı zaman ve dönemlerde doğup büyümüş, yetiştiği dönemin farklı sosyal, tarihi, kültürel ve siyasi olaylarından etkilenmiş; inanç, değer, tutum ve beklentileri farklı olan ve tüm bu farklılıkları örgüt içerisindeki davranışlarına yansıyan çalışanlara odaklanmıştır (Glass, 2007 ve Inglehart, 1997; Akt. Gürbüz, 2015). Çoklu kuşak kuramı içerisinde sınıflandırılan kuşaklar şu şekildedir:

### **Sessiz Kuşak**

Sessiz Kuşak; 1900 ve 1945 yılları arasında doğan, Savaş Kuşağı olarak da adlandırılan bir kuşaktır. Belirgin karakteristik özellikleri "geleneksel" olmalarıdır (Altunbay ve Bıçak, 2018). Bu kuşak insanları, II. Dünya Savaşı'nın yaşandığı yıllarda savaşa katılmak için yaşı küçük olan insanlardan oluşmaktadır; ancak bu insanlar savaşa katılmamış olsalar da savaşın acısını fazlasıyla çekmiş insanlardır (Levickaite, 2010). Bu kuşak o dönemde yaşanan zorlukların etkisinde kalarak tasarrufu kendisine ilke edinmiş, görmüş olduğu yokluğun etkisiyle hayata karşı daima şüpheli ve tedirgin bir tavır sergilemiş, riskten kaçınmış, garantili sonuçlara odaklanmış ve kendilerine dengeli bir hayat düzeni kurmaya çalışmışlardır. Ait oldukları toplumlarda liderlerine büyük bir saygıyla bağlıdırlar. Teknolojiden uzak oldukları için uyumları oldukça yavaştır (Çetin, 2015). Gilbaugh (2010)'a göre bu kuşak "yaşamak için çalışmak" ilkesini benimsemiştir. Ekonomik, siyasi, toplumsal zorlukların olduğu bir dönemde yaşadıkları için problemlerle başa çıkmayı öğrenmişlerdir (Gemlik, İltter ve Bektaş, 2018).

### **Bebek Patlaması**

Kendisinden önceki kuşağın çocukları olan bu kuşak, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki "nüfus patlaması" yıllarında doğmuştur. Bu döneme bebek patlaması denmesinin sebebi; II. Dünya Savaşı ve Kore Savaşı'na giden gençler evliliklerini ertelemiş ve döndüklerinde bu evlilikleri gerçekleştirmişlerdi; ayrıca ABD hükümetinin savaş sonrasının yarattığı ekonomik durgunluğu gidermek için geniş aileleri ve buna bağlı tüketimi destekleyici özel politikalar izlemesiydi (Aka, 2018). Bu yüzden bu kuşağa mensup yaklaşık bir milyar bebeğe "Baby

Boomers” denmektedir. Bu kalabalık nüfus büyüdükçe, ihtiyaçlarına göre farklı sektörlerde büyüme göstermiştir (Mengi, 2009). Bu kuşak uzun saatler çalışmayı seven, faydacı, fedakâr ve çalıştığı yerin menfaatlerini kendi menfaatleri üzerinde tutan itaatkâr bir kuşaktır (Smola ve Sutton, 2002). Yoğun çalışmayı seven, iyimser, idealist, rekabet sever, başarıya duygusu yüksek ve otoriteye sadık bir kuşaktır (Wallace, 2006). Yüz yüze ve geleneksel iletişime yatkın olan bu kuşak (Reynolds vd, 2008, Akt. Gürbüz, 2015), özellikle yaşamları boyunca çalıştıkları kurumlara bağlılık göstermişlerdir (Elsdon ve Lyer, 1999). İş yaşamında “çalışmak için yaşamak” ilkesini benimsemiş ve emeklilik sonrasında bile çalışmayı sürdürmüş kuşaktır (Benlisoy, 2008). İyi yaşam standartlarının sadece çok çalışarak mümkün olduğunu savunan bu kuşak temsilcileri, “şimdi çok çalış, ileride karşılığını alırsın.” düşüncesini benimsemişlerdir (Acılıoğlu, 2015).

### 1.3. X Kuşağı

Bu kuşak, bebek patlaması kuşağından sonra doğan kişileri tanımlamaktadır. Kayıp kuşak olarak da adlandırılmaktadır. Batı toplumlarında 1965-1980 yılları arasında doğmuş ve demografik olarak benzer özellikleri gösteren insanların oluşturduğu kuşaktır (Çetin Aydın ve Başol, 2014).

X kuşağı, diğerleri tarafından yönetilmekten hoşlanmayan ve bireysel başarılarını ortaya koyabileceği işler peşinde koşan bireylerdir. İdealisttirler, çalışma hayatlarında sınırlandırılmaktan hoşlanmazlar. Bağımsız olarak çalıştıklarında daha motive olurlar. İş arkadaşlarının kişisel alanlarına saygı gösterirler ve aynı saygıyı diğer çalışanlardan da beklerler (Çetin Aydın ve Başol, 2014). Coupland’a (1989) göre X kuşağı kendisini topluma ters gören, karşıt düşünen, o döneme kadar alışılmamış giyim tarzına sahip olan, daha sert müzik türleri ve punk gibi farklı yaşayış biçimlerine sahip bir kuşaktır. Yine; bu kuşak kendilerini işlerinde yükselme ve sosyalleşme ile tarif etmektedirler. İş yaşamında örgütlerine bağlı, kanaatkâr, aynı işte uzun yıllar çalışabilen ve çalışmaya da devam edecek kadar güdülenmiş olan bir kuşaktır. Daha iyi kariyer imkânları ararlar, teknolojik devrime denk geldiklerinden teknolojiyi öğrenmek kullanmak zorunda kalmış ve ona ayak uydurmaya çalışmaktadırlar. Toplumun sorunlara karşı hassas, iş motivasyonları yüksek ve otoriteye saygılıdır. Kadınların çalışma hayatına katılması ve çocuk bakmak için zamanlarının olmaması ve bunların sonucu olarak çocuk sayısındaki azalma bu kuşakla başlamaktadır (Mengi, 2009). X kuşağı problemleriyle başa çıkma becerisine sahip, grup desteğine ihtiyaç duyan ve Baby Boomers kuşağına göre kendilerine daha çok güvenen bir kuşaktır (Tulgan, 2000). Bu kuşağın üyeleri bağımsızlıklarını önemserler ve bir önceki kuşak olan bebek patlaması kuşağı kadar vefalı değillerdir. X kuşağı bireyleri kendi sorumluluklarını erken yaşta aldıkları için çalışma ortamında da yöneticiden çok lidere ihtiyaç duyarlar (Toruntay, 2011: 74).

### Y Kuşağı

Bu kuşağın adı olan “Y” terimi ilk olarak 1993 yılında o dönemin ergen gençlerini önceki X kuşağından farklı olarak tanımlamak için kullanılmıştır (Strauss ve Howe, 1992). İngilizce WHY (Neden) kelimesinden gelen bu Y harfi aslında olayları sorgulayan kişiliklerinden dolayı bu şekilde anılmaktadır. “Dijital Göçmeler” olarak da adlandırılan bu kuşak için çoğunlukla; bağımsız, kendisine güvenen ve bencil bir yapıya sahip oldukları söylenebilir. Bu kuşak genel olarak teknoloji, bilgisayar, cep telefonu ve internet ile birlikte büyümüştür, o yüzden teknolojiyi takip eden bir kuşaktır (Yüksekbilgili, 2013). Bu kuşak işlerini teknolojiyle halletmeyi tercih ederler. Yaptıkları işin dünyada olumlu bir değişime katkı sağlayacak olmasını isterler

(Behrstock, ve Coggshall, 2010). Y kuşağı; güçlü ahlak bilincine sahip, vatanlarını seven, özgürlük için mücadele eden, kişilerarası ilişkileri iyi, ailelerine ve ev hayatlarına değer veren bireylerdir. Bir yandan çalışıp bir yandan küreselleşen bir ortamda büyüyen Y kuşağı, o döneme kadar ki en eğitilmiş ve teknoloji bilgisine ve kültürel çeşitliliğe sahip kuşaktır. Gelirini zevki için kullanma yönünde davranışlar gösterirler (Eisner, 2005). Y kuşağı iş garantisine büyük önem vermesine rağmen zevkleri ve huzuru için sıklıkla iş değiştirebilen, kişisel değerlerine ve paraya önem veren, uyumlu ve çağcıl bir işgücü oluşturmaktadır. Y kuşağı işini ve özel hayatını kendisi yönetmek isteyen, ihtiyaçlarını açıkça ifade eden, ömür boyu aynı işte çalışmak fikrini terk etmiş, gelecek için bugünden fedakârlık yapmayı tercih etmeyen bireylerdir. Y kuşağı bilgisini güncel tutmak, kendisini geliştirmek ve yaşamda yeni fırsatları elde etmek ister (Yüksekbilgili, 2013).

Y kuşağı iş yaşamına dair “önce yaşayalım daha sonra çalışalım” düşüncesindedir Genel olarak çalışma ortamında Y kuşağı; rahat, hızlı işbirliğine yatkın, yeniliğe açık ve teknoloji düşkündür. Y kuşağının işini seçerken öğrenme ve gelişme imkanlarına, çalışma arkadaşlarına ve örgüt kültürüne önem verdikleri söylenebilir (Berkup, 2015).

Sonuç olarak Y kuşağının temel özellikleri; teknolojiyle ilgilenmeleri, ihtiyaçlarını internette alışverişle tedarik etmeleri, birden çok işi aynı anda yapabilmeleri, bağımsızlıklarına düşkün olmaları, öğrenmeye istekli ve açık olmaları, aile kurmaya önem vermeleri, toplumsal duyarlılıkları yüksek, sosyal sorumluluk sahibi, takım çalışmasına inanan, aceleci, “gelecekte” se “şimdi” nin daha değerli, zor insanlarla başa çıkamamaları, topluma hizmet etmenin, çok zengin olmaktan daha önemli olduğu, kaliteli bir hayat yaşamayı ve yaşamdan keyif almayı çok daha önemli görmeleri, uzun dönemli işlerdence kısa sürede doyum alacağı işlerin peşinde koşmaları, işlerinde eğlenemiyorlarsa, kolaylıkla işlerini değiştirebilirlikleri, iş hayatında açık yönergeler, iş tanımları ve geribildirim istemeleri, işyerinde alınacak kararlara katılmak istemeleri, esnek mesai tercih etmeleri, işe gitmeyi sosyalleşmek olarak algılamaları, iş arkadaşlarında onların makamlarından çok yeteneklerine ve başarılarına saygı duymaları, örgüt iklimini kazandığı paradan daha kıymetli bulmaları, işyerinde sadece görev veren yöneticilerdence, insani becerileri yüksek liderlerle çalışmayı tercih etmeleri, markaya değer vermeleri, sosyal iletişim ağlarını işyerinde kullanmak istemeleri, çalıştığı işyerinde ilerlemek isterse uzun saatler çalışmayı kabul etmeleri şeklinde sıralanabilir (Yüksekbilgili, 2013).

### **Z Kuşağı**

Z kuşağı; günümüzün (2020) çocuk ve gençleri, 21.yüzyılın yönetici ve çalışan grubunu oluşturacak olan kuşaktır. 2000 ve sonrası doğumlu olan, dijital teknolojinin içine doğan bu nesil, “Kristal Nesil” adıyla da anılmaktadır. İnternet dünyasının içine doğan, ansiklopedi sayfalarından ödev hazırlamamış, akıllı telefonları sayesinde her an her durumda bağlantı kurulabilen, birbirleriyle konuşmak yerine sosyal medyadan emojilerle iletişim kuran bir kuşaktır. Toplumsal olaylara, çevreye, teknolojik gelişmelere, ekonomiye, evrensel bağlamda yaşanan adaletsizliklere, sosyal eşitsizliklere oldukça duyarlıdır. Z kuşağı kendi zevklerini önemseyen, teknoloji konusunda yeterli, görevlerini kısa sürede ama doğru bir şekilde gerçekleştiren bireylerdir (Taş vd., 2017).

Teknolojik donanıma doğuştan sahip olan ve “Dijital Yerliler” adıyla da anılan bu kuşağın bireyleri parklarda bahçelerde vb. çok zaman harcamazlar, çevirim içi iletişim kanallarını tercih eden, yaşamlarını bilgisayar ve internet üzerine şekillendirmiş bir kuşaktır (Taş, Demirdöğmez

ve Küçüköğlü, 2017). Daha önceki kuşaklara kıyasla teknolojiden destek alarak problemlerini çözme becerisine sahip kuşaktır (Özdemir, 2017).

Sosyal medyada aktif bu kuşak, alışverişlerinde e-alışveriş sitelerini tercih etmektedirler. Savurgan gözükmelerine rağmen para biriktirmeyi ihmal etmezler. Sık sık indirimleri takip eden bu kuşak, internette satışta olan her ürüne satın alınabilir gözüyle bakmaktadır. Yapılan bir araştırma sonuçları, teknolojinin içine doğan ve bu şartlarda yetişen Z kuşağının %97 oranında vakitlerini en çok YouTube’da geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (“Z kuşağı iş hayatına atılıyor”, 2019). Kendisini sürekli geliştiren ve eğitime önem veren Z kuşağı bireyleri; işlerinde ince ayrıntılarda boğulmamaları ve doğru kararlar verebilme özellikleri sayesinde iş yaşamında tercih edilecek bireylerdir. Z kuşağı takım çalışmasından hoşlanmayan ve kendilerini gösterebilecekleri alanlar seçen bireylerdir. Bu kuşağın bireyleri para kazanmayı önemsedikleri gibi iş tatminine de önem verirler. Zamana kolay uyum sağlayan ve çalışırken eğlenmek isteyen bireylerdir. X, Y ve Z kuşağının işe dair özellikleri Tablo 1’de verilmiştir. (Taş, Demirdöğmez ve Küçüköğlü, 2017)

**Tablo 1.**  
*X,Y ve Z Kuşağının Çalışma Özellikleri*

İşin Özelliği	X Kuşağı	Y Kuşağı	Z Kuşağı
İş Etiği	İstikrarlı	İstekli	Realist
İş Hakkındaki Görüş	İş mücadelesi etmektir.	İşte farklılık yaratılmalıdır.	İş, hevesle yapılırsa anlamlı olur.
Kişilik Özellikleri	Uygulamaya önem veren, rahat, bireysel, faal, girişimci, yaşam kalitesi yüksek	Politik, beklentisi yüksek, işbirliğine yatkın, diğerlerine saygılı, kendine güvenen,	Teknoloji düşkünü, fazla önemsenmiş, yüreklendirilmiş, risk sevmeyen,
İşin Özellikleri	Örgüt politikalarını sevmeyen Örgütsel bağlılığı düşük Birden çok işi aynı anda yapabilen Örgütsel adalete güvenen Ünvanlardan çok göreve önem veren Performans odaklı İtaatkar	Nedenleri bilmek isteme Sözel takdir isteği Eğlenceli bir çalışma ortamı isteyen Paranın motive etmemesi. Sorumluluk isteyen Küçük hedeflere odaklanan İş-özel yaşam dengesine önem veren Örgütsel bağlılığı düşük Yeteneklerine güvenen	Yaratıcı ve takım çalışmasına yatkın Problem çözme becerisine sahip Otokontrolü yüksek Zeki

## Örgütsel Motivasyon

İnsanların günlük yaşamında davranışlarının temelinde itici bir güç yatmaktadır. Bu itici güç, güdü ya da gereksinim şeklinde nitelendirilebilir. Güdü, kişiyi bir davranışa yönelten ya da bir davranış yolunu diğerine tercih etmeye itecek biçimde etkileyen sürükleyici güç ve unsurlardır. (Budak ve Budak,2013). Güdüleme ise, bir ya da birden fazla kişiyi, belirli bir amaca ulaştırmak için yapılan ve sürekli bir şekilde gerçekleştirilen çabaların toplamıdır (Tikici ve Deniz, 1993). Güdüleme sürecine ilişkin önemli kavramlar şunlardır (Güney, 2000) :

**İhtiyaç:** Organizmanın sağlıklı bir yaşam sürmesi için gerekli olan her şeydir.

**Dürtü:** Fizyolojik ya da psikolojik dengenin gereği olarak ortaya çıkan ve organizmayı tepki vermeye yönelten, içsel gerilimdir.

**Güdü:** Kişiyi amacına ulaşmak için harekete geçiren itici güçtür.

**Güdüleme Süreci:** Güdü, çeşitli ihtiyaçların giderilmesi için kişileri davranış ve harekete sevk eden bir sebep olarak tanımlanırken, güdüleme bu hareketin kendisini oluşturur. Güdüleme güdülerin etkisiyle harekete geçme ve gerçekleşme sürecini kapsar. Bu sürecin oluşumunda dört önemli aşamadan bahsedilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013). Güdüleme sürecine ait aşamalar şekil 1’de gösterilmiştir.



**Şekil 1. Güdüleme Süreci**

Şekil 1’e göre; güdüleme, bireylerde belirli şeylere karşı duyulan ihtiyaç ile başlar. Duyulan ihtiyaçlar karşılanmak üzere tespit edildikten sonra birey iç ve dış etkilerle uyarılır. Bu uyarının ardından birey, çeşitli biçim ve yönde davranışlara geçer. Bireyin amacı, gereksinimlere karşı duyduğu bu isteğin doyumunu en iyi şekilde karşılamaktadır.

### 1.8. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı (ÖVD)

Resmi görev tanımlarının ötesine geçen ve biçimsel olmayan örgütsel vatandaşlık davranışı kavramı Smith ve arkadaşları tarafından 1983 yılında literatüre kazandırılmıştır. Bu kavramı Smith ve arkadaşları; pozitif rol ötesi davranış, örgütün içerisinde belli bir şekli olmayan ve sistemi içinde açıkça tanımlanamayan, ancak bütünü oluşturduklarında bir örgütün işlevlerinin çalışma etkinliğine önemli derecede katkıda bulunan ve çalışanların gönüllülük esaslı davranışı olarak tanımlamışlardır (Smith, Organ ve Near,1983; Akt. Erkutlu, 2019 ).

Organ’a göre (1988) ÖVD; çalışanların örgütün hedeflerini verimli bir şekilde yerine getirmesine yardımcı olan, tamamen gönüllülük esasına dayalı davranışlardır. Örgütte işe yeni başlayanlara işler ve süreçler konusunda destek olma, diğer çalışanların haklarına saygı gösterme, mola sürelerine dikkat etme, ilave sorumluluklar alma, yapılan toplantılara düzenli olarak katılma, örgütsel vatandaşlık davranışına yönelik sorunlarla karşılaşıldığında diğer

çalışanlara gönüllü bir şekilde yardım etme gibi birtakım olumlu davranışlardan oluşur. Bu olumlu davranışların ortak noktası ise iş tanımı ya da sözleşmesinde belirtilmemiş olmasıdır, bu yönden ekstra rol davranışı olarak da nitelendirilmektedir (Acar, 2006). Örgütsel Vatandaşlık Davranışında üç esas bulunmaktadır. İlk olarak, bu tür davranışlar örgütün biçimsel rol tanımları içerisinde yer almamaktadır. İkincisi, bu davranışlar tamamen gönüllülük esasına göre yapılır. Üçüncüsü ise, bu davranışların sonunda ödül gelecek beklentisi yoktur (Greenberg ve Baron, 2000).

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, Çoklu Kuşak Kuramı bazında ele alınan X ve Y kuşaklarını temsil eden okul müdürlerinin, kendi örgütlerinde görev yapan yine X ve Y kuşağı öğretmenlerin, bazı örgütsel davranışlarına (motivasyon ve örgütsel vatandaşlık davranışı) yönelik görüşlerini ve örgüt davranışlarının kuşak farklılıklarından kaynaklı olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan karma bir çalışmadır. Bu yöntemde araştırma problemi; tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu, sonuçların açıklanması gerektiği, araştırma bulgularının genelleştirilmesi gerektiği, birinci yöntemi geliştirmek için ikinci bir yöntemin gerektiği ve genel bir araştırma amacının en iyi şekilde birden fazla aşama ile ele alınabildiği araştırma problemleridir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende önce nicel veriler toplanır, sonra bu verileri yorumlamak için nitel araştırmaya gidilir. İki araştırma yönteminin birlikte kullanılmasıyla konu ile ilgili daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi edinilmesi, araştırma sonucunda daha güvenilir ve sağlıklı çıkarımlarda bulunulması amaçlanmaktadır (Cresweel ve Clark, 2015; 9)

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın katılımcıları, ölçüt örnekleme türü kullanılarak seçilmiştir. Bu örnekleme türünde gözlenecek grup; belli kriterlere sahip kişilerden oluşmaktadır. Araştırma verilerine göre belli kriterleri taşıyan kişiler üzerinde bir uygulama yapılmak istenmesi de ölçüt örnekleme türüne örnektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu nedenle araştırmada kuşak farklılığı olgusunu incelerken, çalışmaya katılan okul müdürlerinin doğum yılları esas alınmış olup, farklı doğum yıllarının ölçüt oluşturabileceği varsayımından hareket edilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken; doğum yılı bilgisinin istendiği ve alanyazından hareketle hazırlanmış X ve Y kuşağını temsil eden maddelerden oluşan bir anket ( Örn; Yaşamam için çalışmam gerekir, para biriktirmek içindir, para daha çok harcamak içindir vb. maddeler) hazırlanmıştır. Bu anket Malatya il merkezinde görev yapan 50 okul müdürüne “size en uygun maddeleri işaretleyiniz” şeklinde verilen yönergeyle uygulanmıştır. Araştırmada hem doğum tarihi hem de işaretledikleri maddeler doğrultusunda birbiriyle uyumlu olan 12 okul müdürü (6 X kuşağı, 6 Y kuşağı okul müdürü) çalışmaya alınmıştır.

**Tablo 2.***Çalışma Grubunda yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler*

Çalışma Grubu	Doğum Tarihi	Yaş	OrtYaş	Cinsiyet	Kıdem (yıl)	Müdür Olarak Mesleki kıdem (yıl)
X1	1966	54	48,17	Erkek	34	11
X2	1966	54		Erkek	32	13
X3	1974	46		Erkek	23	6
X4	1974	46		Erkek	21	9
X5	1973	47		Erkek	25	5
X6	1978	42		Erkek	20	8
Y1	1990	30	33,37	Erkek	9	1
Y2	1989	31		Erkek	8	2
Y3	1985	35		Erkek	13	2
Y4	1987	33		Erkek	12	3
Y5	1983	37		Erkek	11	1
Y6	1984	36		Erkek	12	4

**Veri Toplama Araçları**

Örgütlerde kuşak farklılıklarının varlığını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesi için alanyazından hareketle, çalışma grubunun hangi kuşağı temsil ettiğini ortaya çıkaran bir anket ve yine araştırmanın alt problemi olan öğretmenlerin örgütsel davranışlarına ilişkin (motivasyon ve örgütsel vatandaşlık davranışı) görüşleri içeren sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir form hazırlanmıştır. Bu veri toplama araçları ve İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim dalında görev yapan 3 öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır.

**Veri Toplama Süreci**

Çalışma konusu gereği kuşak farklılıklarını esas aldığından, öncelikle çoklu kuşak kuramı kavramı ve özellikleri derinlemesine araştırılmış, alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra çalışma grubunu belirlemeye yardımcı olacak, araştırmacı tarafından örneklem seçim anketi hazırlanmıştır. Bu anket İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan üç öğretim üyesine sunulmuş ve görüşleri alınmıştır. Bu anketle, çalışma grubunun doğum yılları ile ait olduğu kuşağın karakteristik özelliklerinin tutarlı olması amaçlanmıştır. Örneğin, doğum yılı X kuşağına mensup bir birey karakter olarak Y hatta Z kuşağını bile yansıtabilirdi. Gelen uzman görüşleri doğrultusunda anket yeniden düzenlenmiş ve ön uygulama yapılmıştır. Ayrıca araştırmada farklı kuşaklara mensup müdürlerin yine farklı kuşaklardan öğretmenlerinin örgütsel davranışlarına (ÖVD, motivasyon) yönelik görüşlerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

**Veri Analizi**

Araştırmada öncelikle örneklem grubu belirlenmiştir. Veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle, görüşme formları soru bazında gruplandırılmıştır. Çözümlemeler için görüşüne başvurulmuş katılımcılara kuşaklarını temsil eden kod numarası verilerek açıklamalar yapılmıştır. Araştırma bulguları, görüşme soruları temele

alınarak analiz edilmiş, birebir alıntı olarak kullanılacak cümleler belirlenmiş ve her bir alıntı için amacına ve soruya uygun kodlar ve kategoriler belirlenmiştir. Ayrıca vurgulanan kavramların /kodların / cümlelerin hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak tablolaştırılmıştır.

### **Geçerlik Güvenirlik Önlemleri/İnandırıcılık**

Bu çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için bazı önlemler alınmıştır. Çalışmanın iç geçerliğini sağlamak için: (i) görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelenerek bir kavramsal çerçeve oluşturulmuş; yapılan çevrim içi görüşme sonrasında kişilerin ifadelerinin deşifresi yapılmıştır. (ii) katılımcılara yöneltilen yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorular ve katılımcı görüşleri bir bütün olarak göz önünde bulundurulmuş ve buna bağlı olarak kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Çalışmanın dış geçerliğini sağlamak için, çalışmanın yöntem bölümünde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması süreçlerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005)'in belirttiği gibi, nitel araştırmalarda toplanan verilerin detaylı olarak dökümünün yapılması ve araştırmacıların sonuçlara nasıl ulaştığının açıklaması geçerliğin önemli ölçütleri arasındadır. Veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı ele alınıp bulgular gözden geçirilmiştir. Çalışmanın iç güvenilirliğini sağlamak için: (i) verilerin analizinde elde edilen çözümlere ilişkin bulgular öncelikle hiçbir yorum yapılmadan doğrudan verilerle daha sonra yapılacak yorum ve açıklamalara temel oluşturmuş; (ii) veri analizinde kavramsal çerçeve temel alınarak kod ve kategoriler belirlenmiştir. Çalışmanın dış güvenilirliğini sağlamak için (i) araştırmacılar süreç içinde yapılanları ayrıntılı bir şekilde ortaya koymuştur; (ii) elde edilen veriler ve çözümler araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

Nitel çalışmalarda kodlayıcılar arası güvenirlilik (inter-rater reliability) kullanılması önerisi uzun bir zamandır araştırmacılar tarafından dikkate alınmaktadır. Ancak bu çalışmada kodlayıcılar arası güvenirlilik yöntemi kullanılmamıştır. Son yıllarda kodlayıcılar arası güvenirlilik analizinin tematik araştırmalarda kullanılmaması bu testlerin ürettiği şüphecilikten dolayı pek önerilmemektedir. Elde edilen kodlar tamamen objektif değil sadece iki ya da daha fazla kodlayıcının aynı subjektif perspektifi paylaşmaları anlamını taşımaktadır. Kodlama kararlarının gerekçeleri ne kadar net açıklanırsa, kodlayıcılar arası güvenirlilik katsayısı da o kadar yüksek olacaktır (Marks ve Yardley, 2004).

### **Bulgular**

Bu çalışmada katılımcılar; uygulanan örneklem seçim anketi sonuçlarına göre, literatürden alınan bilgiler doğrultusunda kuşaklarına en benzer özellikler taşıdıkları düşünülen X kuşağını temsil eden müdürler ve Y kuşağını temsil eden müdürler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin; her iki kuşağı temsil eden öğretmenlerinin davranışları hakkında ayrı ayrı görüşleri toplanmaya çalışılmıştır.

#### **1. Öğretmenlerin Okula Uyum ve İş Yükü Paylaşımına İlişkin Yönetici Görüşleri**

Katılımcılara; okullarında yeni göreve başlayan öğretmenlerinin okula uyumları konusunda ve iş yükü ağır olan öğretmenlerin iş yükünü paylaşma konusunda, öğretmenlerinin nasıl davrandıkları sorulmuştur. Araştırma kapsamında yöneltilen soruya, her iki kuşağın verdiği cevapların genel özellikleri ve frekans değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.



**Tablo 3.***X ve Y Kuşağına Ait Genel Özellikler ve Frekanslar (uyum ve iş yükü paylaşımı)*

Özellikler	Frekans
X kuşağı özgeci.	13
Y kuşağı bireysel.	8
X kuşağı iletişimi iyi.	6
X kuşağı deneyimlidir.	5
Y kuşağı itiraz eder.	5
X kuşağı bilişimde yetersiz.	4
Y kuşağı bencildir.	4
Y kuşağı çalışkandır.	4
Y kuşağı seçicidir.	3
Y kuşağı isteksizdir.	3

Tablo 3'ten anlaşıldığı üzere; araştırmaya katılan her iki kuşağa mensup müdürlerden alınan görüşler doğrultusunda, sorulan bu soru örgütsel vatandaşlık davranışının diğerkâmlık (özgecilik) boyutu ile doğrudan ilişkilidir. Ve sonuçlar göre diğerkâmlık (özgecilik) boyutunun, X kuşağını temsil eden öğretmenlerde Y kuşağını temsil eden öğretmenlere kıyasla daha baskın olduğu gözlenmiştir. Çalışmada söz konusu yaş farklılıklarına (yaşam dönemleri) bağlı davranış farklılığının; yardım etme, özgeci olma davranışı üzerinde etkili olduğu gibi; bu durumun kuşakların örgüt içerisinde ki davranışları üzerinde de etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumu araştırmancının katılımcıları şu şekilde ifade etmişlerdir:

*"İş karşısında diğerlerine yardım etme davranışını yaşça büyük öğretmenlerimiz daha çok gösterirler. Yeni atanan öğretmene yaşça büyük öğretmenlerim hemen yardım etmek ister. Ev bulma, yerleşme ya da okulla idareyle ilgili bilgi verme, arkadaşlar arasına sokma davranışlarını daha çok gösterdiklerini gözlemledim." (Katılımcı: X5).*

Bir diğer yönetici ise konuya ilişkin şu ifadelerde bulunmuştur:

*"Okulumuza yeni atanan öğretmenlerimize karşı yaşça büyük olan öğretmenler (X kuşağı) diğer gruba göre daha sıcak ve samimi davranırlar. Yardımcı olmaya çalıştıklarını gözlemledim." (Katılımcı:Y3)*

*Ayrıca çalışmaya katılan her iki kuşağı temsil eden müdürler; Y kuşağını temsil eden öğretmenlerinin daha bencil (f:3) olduğunu, iş yükünü paylaşmak istemediğini, ekstra görevlere karşı tepkili olduklarını belirtmiş, bunu şu şekilde ifade etmişlerdir:*

*"İş yükü konusunda gençler biraz daha bencil sanırım. Sadece kendi dersleri kendi ek derslerini önemsiyorlar. Örneğin gelmeyen bir öğretmenin nöbetini diğer öğretmenlere tutturmak konusunda sıkıntı yaşıyorum. Bu konuda 40 yaş altı öğretmenler daha çok söyleniyorlar." (Katılımcı: X4)*

*"Y kuşağı öğretmenimin iş yükünü paylaşma konusunda duyarlı ve istekli olduklarını düşünmüyorum. Daha benmerkezciler, daha hırslılar. Kendileri, kendi ders saatleri dışında pek bir şeyle ilgilenmiyorlar." (Katılımcı:Y1)*

Yaşça daha büyük öğretmenlerin daha yardımsever olması, kuramdan hareketle içine doğdukları dönemin getirdikleri şartlara bağlı olarak X kuşağının tipik bir özelliği olabileceği gibi, X kuşağının geçirmiş oldukları yaşantılar, deneyimler ve hayat şartlarından da kaynaklanıyor olabilir. Yine benzer şekilde Y kuşağının daha özgür ve bireysel olması, özgeci davranışlar sergilememesi, kuramda açıklanan Y kuşağı özellikleriyle örtüşmektedir.

Örgütlerde yaşça büyük öğretmenlerin, yardımsever olmak konusunda daha etkin olmalarının, hiçbir karşılık beklemeden örgütün amaçları için çalışmalarının, örgüt içerisinde iş yükünü paylaşmalarının nedeni; onların doğup yetiştiği dönem ve aile yapıları ile ilgili olabilir. X kuşağının yetiştiği yıllar, paylaşmanın ve toplumsallığın bireycilikten daha baskın yaşandığı yıllar olduğu varsayılırsa, özgeci davranışlarla yetişen X kuşağı bu davranışlarını içselleştirmekte ve bunu ilerleyen yaşlarında hem sosyal hem de iş çevresinde göstermektedir yorumu yapılabilir. Ayrıca X kuşağının bu olumlu örgüt davranışlarının yaşça daha küçük öğretmenlere yol göstereceğini düşünürsek, bu durum uzun vadede o örgütün verimliliğini artırabilir.

## 2.Öğretmenlerin “Katılım, Adalet, Sorun Çözme” Davranışlarına İlişkin Yönetici Görüşleri

Katılımcılara; okulda yürütülen çalışmalarda; karar alma, paylaşımında bulunma, diğerlerinin hakkını gözetme ve çalışanlar arası çıkabilecek sorunları engelleme davranışlarına yönelik olarak öğretmenlerinin nasıl davrandıkları sorulmuştur. Araştırma kapsamında yöneltilen soruya, her iki kuşağın verdiği cevapların genel özellikleri ve frekans değerleri Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4.**

*X ve Y Kuşağına Ait Genel Özellikler ve Frekanslar(katılım, adalet, sorun çözme)*

Özellikler	Frekans
X kuşağı paylaşımcıdır.	11
Y kuşağı bencildir.	11
Y kuşağı itiraz eder.	8
X kuşağı daha barışçıldır	7
Y kuşağı aktiftir	7
X kuşağı karara uyumludur.	4
Y kuşağı kavgaya yatkındır.	3
X kuşağı adildir.	2
X kuşağı pasiftir	2

Tablo 4’e göre çalışmaya katılan her iki kuşağın da temsili olan okul müdürleri; X kuşağının paylaşımında bulunması, bilgi ve tecrübelerini aktarmak konusunda özverili olması konusunda hemfikirdir. Bunu farklı kuşaklardan müdürler şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“40 yaş üstü öğretmenlerimiz daha çok paylaşımında bulunuyor; özellikle geçmiş tecrübelerini anlatırken daha çok paylaşımında bulunuyorlar.” (Katılımcı: X4)*

*“Y kuşağı yaptığı etkinlikleri çoğu zaman ders kazanımlarını, sınıf içerisinde yürüttüğü ilginç etkinlikleri zümrelerinden bile saklıyor. (başarılı öğretmen isim yapan öğretmen olmak isteyen çok genç öğretmenimiz var). (Katılımcı:Y4)*

Çalışmaya katılan her iki kuşağı temsil eden okul müdürleri, X kuşağı öğretmenlerinin uzlaşmacı olduğu ve kurum içerisindeki tartışmalara daha barışçıl yöntemlerle yaklaştıkları konusunda da hemfikirdir. Bunu farklı kuşaklardan müdürler şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Gençler yeri geldiğinde hırslarına yenik düşüp birbirlerine karşı daha kindar davranabiliyorlar ve bunları da genelde yatıştırırlar X kuşağı öğretmenlerim oluyor. (Katılımcı: X5)*

*“Ve sorunları engelleme noktasında X kuşağı daha eski örf-adetlerle yetiştikleri için kavga tartışma istemiyor ve en ufak bir meseleyi kapatmaya çalışıyorlar.” (Katılımcı:Y5)*

Çalışmaya katılan her iki kuşağa mensup okul müdürleri, X kuşağı öğretmenlerinin örgütsel adalet konusunda diğer kuşağa kıyasla daha duyarlı olduklarını ifade etmişlerdir. Bunu farklı kuşaktan müdürler şu şekilde ifade etmiştir:

*“Yine hak gözetme konusunda da X kuşağı öğretmenlerimizin daha adaletli olduğunu düşünüyorum. Genç öğretmenlerimiz maalesef en güzel hizmet içi eğitimlere hep kendileri gitmek istiyor, okuldaki tüm imkânlar hep kendilerine sunulsun istiyorlar.” (Katılımcı:X2)*

Farklı kuşaktan bir müdür şu şekilde ifade etmiştir:

*“Fakat deneyimlerini paylaşma, öğretmenlerin hakkını gözetme konusunda X kuşağı öğretmenimiz daha duyarlı.” (Katılımcı:Y4)*

Yöneltilen bu soru ÖVD' nin “nezaket boyutunu” ile ilişkilidir. Organ (1988) tarafından yapılan örgütsel vatandaşlık davranışı boyutlarının sınıflandırması içerisinde yer alan “nezaket” en genel haliyle; örgütte iş bölümüne, adalete ve uzlaşmaya dayanır. (İplik, 2015: 63). Tablo 3'den anlaşıldığı üzere; araştırmaya katılan her iki kuşağa mensup müdürlerden alınan görüşler doğrultusunda, bu boyutun X kuşağını temsil eden öğretmenlerde Y kuşağını temsil eden öğretmenlere kıyasla daha baskın olduğu gözlenmiştir. Söz konusu yaşam dönemleri gereği X kuşağının insan ilişkilerinde barışçıl yaklaşımları kullanmalarının nedeni; bu kuşağı temsil eden öğretmenlerin daha geniş ailelerde doğup yetişmeleri, birlikte yaşamın daha çok içinde olup daha çok sorunla karşılaşmaları, bu sorunlarla baş edebilmek ve birlikte yaşamlarına devam edebilmek için, paylaşmayı öğrenmiş olmaları olabilir.

Yukarıda belirtilen X ve Y kuşağına ait özelliklerin yer aldığı tabloda, Y kuşağının bencil olmasının nedeni; bu kuşağın doğup yetiştiği dönemde ki ürün ve hizmette artış olabileceği ihtimalinden yola çıkarak, onların yaşamlarını şekillendirmesinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Y kuşağının itiraz etme davranışı; değişen anne-baba tutumları ile birlikte çocuğun daha değerli olması, çocuğa söz hakkının aile içinde daha çok gündeme gelmesi ve çocuğa verilen bu değer zamanla kontrolünün kaçmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu kuşağın aktif olması, çok sınavla boğuşması ve sürekli öğrenip gelişmesi gerekliliğinin yine anne-baba ve eğitim sisteminin öğrenciler üzerindeki etkisinden kaynaklanıyor olabilir. Bu kuşağın kavgaya daha yatkın olması; yanlış anne-baba tutumlarına ek olarak değişen teknolojik gelişmelerle birlikte televizyon vb. iletişim araçları vasıtasıyla hayatlarına giren şiddet olaylarının ve haberlerinin daha çok göz önünde olmasından kaynaklanıyor olabilir.

### **3.Öğretmenlerin “Okulda Vakit Geçirme, Yaşama Bakış Açısı ve Kalıcılık” Konularına İlişkin Yönetici Görüşleri**

Çalışmaya katılan okul müdürlerine; okullarında -ekstra vakit geçirme / mesai biter bitmez okuldan ayrılma, olaylara olumlu / olumsuz yönlerinden bakma, okulda kalıcılık / kurum değiştirme gibi konularda öğretmenlerinin nasıl davrandıkları sorulmuştur. Araştırma kapsamında yöneltilen soruya, her iki kuşağın verdiği cevapların genel özellikleri ve frekans değerleri Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 1.***X ve Y Kuşağına Ait Genel Özellikler ve Frekanslar(vakit geçirme, bakış açısı, kalıcılık)*

Özellikler	Frekans
Y kuşağı kurum değiştirmeye eğilimli.	9
X kuşağı daha kalıcı.	7
Y kuşağının daha negatif.	6
X kuşağı daha pozitif.	6
X kuşağı ekstra vaktini okulda geçirir	2
Y kuşağı ekstra vaktini okulda geçirir	2

Tablo 5'e göre X ve Y kuşağına mensup müdürler; X kuşağı öğretmenlerin kurumda Y kuşağına göre, ekstra vakitlerini okulda geçirmeyi daha çok tercih ettikleri, vakitleri oldukça okula mutlaka uğradıkları konusunda hemfikirdir. Bunu farklı kuşaklardan müdürler şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Yaşça büyük öğretmenlerim daha çok okulda vakit geçiriyorlar. Gençler dersleri biter bitmez gitmek istiyorlar. Boş derslerinde okul dışında kalmak istiyorlar. Fakat yaşça büyük öğretmenler kurumu evleri gibi görüp çoğu zaman yanımızda idarede vakit geçiriyorlar.(Katılımcı:X1)*

Y kuşağını temsil eden bir müdür durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Y kuşağı öğretmenin yine aynı şekilde daha çok mazereti var. Çocuğumu almam lazım, hocam evde işimiz var şeklinde; (hatta kayınvalidesini gezdirmek için rapor alan öğretmenim oldu).” (Katılımcı:Y4)*

Çalışmaya katılan X ve Y kuşağına mensup müdürler; yine X kuşağı öğretmenlerinin Y kuşağı öğretmenlerine göre, hayata ve olaylara bakış açılarının daha olumlu yönde olduğu konusunda hemfikirdir. Bunu farklı kuşaklardan müdürler şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Y kuşağı öğretmenlerimiz daha çok sistemi eleştirir durumdalar. Hayata bakışları onlarla konuştuğumda daha olumsuz. Hiçbir şeyin düzeleceğine inanmıyorlar. X kuşağı öyle değil.” (Katılımcı:X2)*

Y kuşağını temsil eden müdürler durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Yalnız olaylara olumlu yönlerinde bakma davranışının X kuşağında olduğunu çok gözlemledim. Özellikle bizler sistemi ya da ülke meselelerini tartıştığımız zaman “aman bunlar ne ki “ diye başlayıp eski günlerinin daha zor olduğundan bahsediyorlar. (Katılımcı:Y2)*

Çalışmaya katılan X ve Y kuşağına mensup müdürler; Y kuşağı öğretmenlerinin kurumda X kuşağına göre, kurum değiştirmeye daha eğilimli ve hem sistemden kaynaklı olarak (norm

faza olma/ rotasyon vb.) hem de getirdikleri kişilik özelliklerinin buna daha yatkın olduğu konusunda hemfikirdirler. Bu durumu farklı kuşaktan müdürler şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Okulda kalıcılık konusunda gençler okulda bir problem yaşayınca hemen il içi tayin araştırıyorlar. Sanırım daha az bağıllar kurumlarına.” (Katılımcı:X1)*

Y kuşağını temsil eden müdürler durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Ancak Y kuşağı eğer anlayamıyorsa ya da eğlenemiyorsa kolaylıkla tayin isteyebiliyor (Bunu Malatya’da değil; ama Şanlıurfa’da görev yaparken çok gözlemlemiştım. Sırf ortamı daha iyi tayin isteyen arkadaşlarım olmuştu.). (Katılımcı:Y3)*

Çalışmada her iki kuşaktan okul müdürüne yöneltilen bu soru ÖVD’ nin centilmenlik boyutuyla alakalı olup, kurumla doğrudan ilişkisi olan öğretmenlerin okulu benimsemeleri ve okul için kendilerinden beklenenlerden fazlasını yapması, kurum içerisinde olumlu örgüt iklimi yaratmaları, kuruma daha bağlı olmalarını gerektiren bir boyuttur. Tablo 5’den anlaşıldığı üzere X kuşağının bu analiz sonucunda da örgütsel vatandaşlık davranışı özelliklerini Y kuşağına kıyasla daha çok gösterdiği söylenebilir. Tabloda belirtilen Y kuşağının çalıştığı kurumda daha geçici görülmesinin nedenleri çeşitli olabilir. Bunun bir nedeni; günümüz Milli Eğitim Bakanlığı atama mevzuatlarında yer alan görev yerinin kişiden bağımsız olarak değişebilme halleri (rotasyon, zorunlu hizmet yükümlülüğü, norm fazlası olma vb. ) olabilir. Diğer bir nedeni; kuramdan hareketle savunulan Y kuşağının kişiliğinin daha özgür ve bireyci olması olabilir. X kuşağının daha kalıcı olmasının nedeni ise, ülke şartlarına bağlı olarak, kıdemli olmanın yer değiştirmek üzerindeki etkisinin daha güçlü olması ve yine kuramdan kazandığımız X kuşağının iş ve sosyal çevresini değiştirme davranışını göstermeye karşı daha dirençli olması olabilir. Benzer şekilde X kuşağının günümüzde yaşanan olumsuzluklara daha pozitif bakması ve üstesinden gelme becerisinin Y kuşağına göre daha güçlü olmasının nedeni; X kuşağının, hem sosyoekonomik hem de toplumsal olarak daha zor zamanlardan geçmiş ve yoklukla, krizle daha çok karşılaşmış olması olabilir. Yorumu kuramdan bağımsız olarak yapılabilecek olan “ekstra vaktini okulda geçirme” davranışının daha çok X kuşağında görülmesi beklenen bir durumdur. Bunun nedeni Y kuşağına kıyasla X kuşağının sorumlulukları yaşam dönemine bağlı olarak daha azdır. Y kuşağının diğer kuşağa kıyasla daha genç olması ve muhtemelen yeni evli olabileceği, yeni anne / baba, çocuğu okulda, mesai sonrası bir kursu, / eğitimi, dışarda sosyal bir çevresi var olabileceği vb. Y kuşağının X kuşağına göre yapılması ve yetişmesi gereken daha çok işlerinin olabileceği öngörülmektedir. Tüm bunlar Y kuşağını mesaisi biter bitmez okuldan ayrılmaya yöneltiyor olabilir.

#### **4. Öğretmenlerin “Okul Kurallarına Sadakatlerine” İlişkin Yönetici Görüşleri**

Katılımcılara; okulda olmadıkları zamanlarda öğretmenlerin kendilerine sağlanan esnekliğe rağmen -Okul kurallarına uyma / dakiklik/ yemek, mola ve dinlenme süreleri gibi davranışlara ne kadar sadık kaldıkları sorulmuştur. Çalışmaya katılan her iki kuşağa mensup okul müdürleri X ve Y kuşağına ilişkin ortak açıklamalarda bulunmuşlardır. Görüşlerini bildirirken kullanmış oldukları terimler frekanslarına göre Tablo 6’ da gösterilmiştir.

**Tablo 2.***X ve Y Kuşağına Ait Genel Özellikler ve Frekanslar(kurallara sadakat)*

Özellikler	Frekans
Y kuşağı esnek mesai istiyor.	11
X kuşağı kurallara sadıktır.	6
Okul esnek.	3

Tüm katılımcıların yorumlarını içeren tablo 6'ya bakıldığında; her iki kuşağa mensup öğretmenlerin X ve Y kuşağına ilişkin görüşlerinde hemfikir olduğu söylenebilir. Hem X hem Y kuşağı müdürün ortak görüşü olan Y kuşağı öğretmenlerinin esnek mesai şartları uygulamasını X kuşağına mensup müdürler şu şekilde ifade etmişlerdir:

Konuya ilişkin farklı kuşaktan müdürler şu ifadeleri kullanmışlardır:

*“Y kuşağı öğretmen bazen bizi zor durumda bırakabiliyor. Örneğin okula geldikleri ilk saati kendilerine kahvaltı yapmak için hak görüyorlar. Saatlerce öğretmenler odasında muhabbet edebiliyor ve derslerine geç girebiliyorlar. Toplantılarımızın konusu mutlaka derslere zamanında girip çıkmak oluyor.”* (Katılımcı:Y4)

*“ X kuşağı öğretmenlerimin okul kurallarına daha sadık olduğunu düşünüyorum. Derslerini aksatmıyorlar. Okulda bizim olup olmamamız onlar için önemli değil. (Katılımcı:X2)*

Tüm bu ifadelerden yola çıkarak Y kuşağının Çoklu Kuşak Kuramı'nda da bahsi geçen esnek çalışma saatleri, serbest kıyafet, yemek, mola dinlenme süreleri, tatil imkânları vb. gibi çalışma şartlarını içeren istekleri; onların iş yaşamına da yansımış ve bu durumu birlikte çalıştıkları okul müdürleri gözlemlemiştir. İçine doğdukları dönemle bağlantılı olarak Y kuşağının, ürün ve hizmet açısından (gıda, giyim vb. bolluğu; sağlık ve eğitim hizmetlerinin iyileşmesi) bol bir dönemde yetişmiş olmaları, anne-baba tutumlarının ve evde çocuğun, değerine dair algının önceki kuşaklara göre değişmiş olması, gelişen teknoloji ile birlikte teknolojik aletlere sahip olma ve bu kuşağa göre bir şeye ulaşmanın daha kolay olması, yönetim ve eğitim sistemlerinin daha demokratik olması, onların davranışlarına neden olan etkenler olabilir. Yine X kuşağının kurallara daha sadık olması; doğup yetiştikleri dönemde ki aile yapılarından, anne baba tutumlarından, eğitim gördükleri dönemlerdeki okul-öğretmen ve sisteminin yapısından, iktidarın vatandaştan beklentisinin daha katı ve kurallı olmasından, bir şeye kolay ulaşamayacağına dair olan yaşam deneyimlerinden kaynaklanıyor olabilir. Tabloda dikkat çeken Y kuşağı özelliği sayabileceğimiz “okulun esnek olduğu” görüşünü, yine Y kuşağı yöneticisinin vermiş olması bulgusu; bize yöneticinin kendi kuşağının getirdiği tutum ve davranışlarını yönetim şekillerine de yansıttığı yorumunu yaptırabilir.

### **5. Yönetici Görüşlerine Göre Öğretmenin Motivasyonunu Artıran Etkenler**

Katılımcılara; kurumlarındaki öğretmenlerinin (gruplar bazında) motivasyonunu artıran uygulama ve tekniklerin neler olduğu sorulmuştur. Çalışmaya katılan her iki kuşağa mensup okul müdürleri X ve Y kuşağının motivasyonunu artıran etkenlere ilişkin ortak açıklamalarda bulunmuşlardır. Görüşlerini bildirirken kullanmış oldukları terimler frekanslarına göre Tablo 7' de gösterilmiştir.

**Tablo 7.**  
*X ve Y Kuşağının Motivasyonunu Artıran Etkenler*

Özellikler	Frekans
Y kuşağı çalışarak/öğrenerek/başararak motive olur.	9
Y kuşağı takdir ister.	8
X kuşağı tecrübelerine danışılın ister.	5
X kuşağı maddi ödül ister.	4
X kuşağı örgütsel adalet ister.	2

Tablo 7'ye bakıldığında her iki kuşağa mensup okul müdürleri; X kuşağı ve Y kuşağının motive olma şekilleri arasında farklılıklar gözlemlemiştir. Her iki kuşağın ortak görüşü olan Y kuşağının; öğrenme isteğine, çalışkanlığına ve başarısının onların motive olmaları üzerindeki etkisine dair görüşlerini müdürler şu ifadelerle belirtmişlerdir:

*“Gözlemlediğim kadarıyla Y kuşağı öğretmen kendini yeterli hissetmek istiyor. Eğitime çok önem veriyorlar. Ve sürekli öğrenmek istiyorlar.” (Katılımcı:X2)*

Y kuşağını temsil eden müdürler durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Y kuşağı meslektaşlarının motivasyonu ise ona başarılı olacağı ortamları sağlamakla önünü açmakla ve kazanılan başarılarla motivasyonla artmaktadır.” (Katılımcı:Y1)*

Çalışmaya katılan her iki kuşağı temsil eden müdürler; Y kuşağının onaylanmak, ödüllendirilmek, saygı görülmek ve takdir edilmek davranışlarına atfettiği anlamın, X kuşağına kıyasla bu kuşak için daha değerli olduğu görüşündedirler. Bunu farklı kuşaktan müdürler şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“genç öğretmenlerimiz daha çok kurum içinde takdir edilecekleri ya da daha büyük çalışma ve projelerde çalışmak için görev beklemektedirler.” (Katılımcı: X1)*

Y kuşağını temsil eden müdürler durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Y kuşağı öğretmenimiz daha çok başarı belgesi ya da ilde bir tören ilçeden ya da idareden bir takdir teşekkür belgesi tarzı şeyler beklemektedir. Bunlar gelirse daha çok motive oluyorlar. Ayrıca öğrenci velilerinden gelen tebriklere de 2. Grup daha çok mutlu oluyor.” (Katılımcı:Y5)*

Çalışmaya katılan farklı kuşaktan müdürler, X kuşağının; tecrübelerinden faydalanılmasının, geçmiş deneyimlerinin konuşulmasının, onlara danışılmasının, onların işlerine daha motive olmalarını sağladığı konusunda da hemfikirdir.

*“X kuşağı öğretmenlerin motivasyonunu takdir edilmenin artırdığını düşünüyorum. Onlara tecrübelerini sorduğumuzda kendilerini kurumda daha değerli hissediyorlar.” (Katılımcı:X6)*

Y kuşağını temsil eden müdürler durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“X kuşağı meslektaşlarının motivasyonu takdir edilmek mesleki kıdem ve deneyimlerini önemsemek ve önemli olduğunu hissettirmek olumlu motivasyon sağlıyor.” (Katılımcı: Y1)*

Tablodan ve farklı kuşaklardan müdürün ifadelerinden anlaşıldığı üzere; Çoklu Kuşak kuramının X ve Y kuşağına dair özellikleri, onların iş ve örgütlerine yönelik motive olma biçimleri üzerinde de etkili olmuştur. Özellikle Y kuşağının öğrenmeye istekli olması, sürekli gelişme ve eğitim arzusu, çok çalışarak motive olması, sorumluluğun kendisinde olduğu görevlerin onu daha çok motive etmesi; doğduğu ve yetiştiği çağın bir gereği olarak, sınavlarının ve rakiplerinin zorlu olmasından, daha çok çalışarak ve başarılı olarak daha iyi bir hayat süreceğine dair inancından (daha zengin daha statülü), çalışmak için yaşamak mantığının baskın olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Y kuşağının sözel ve duygusal pekiştireçlerle motive olması; yetiştiği aile yapısından, anne-baba tutumlarından (pekiştireçlerle öğretme), kariyerin bir statü olduğu fikrinin onun döneminde yaygınlaşmasından, sosyal çevresindeki rekabet ortamının bu kuşak üzerindeki etkisinden, yüksek puan alınmış sınav kâğıtlarına (Ösym vb sınav sonuçları), atfedilen anlamın bireyin toplumun gözünde değerli olabilmesi için kıtas sayılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Günümüzde hızla gelişen bilgi teknolojileri ve bireylerin bu teknolojiye kolay ulaşabiliyor olmaları; toplumsal anlamda da hızlı bir değişimi beraberinde getirmiştir. Bu çağda; değişime ayak uydurabilen bireyler “yeni”, kendilerini güncelleyemeyenler “eski” sıfatını kabul etmiş sayılmaktadır. Bu anlamda X kuşağının tecrübeleri onlar için çok kıymetli sayılsa da Y kuşağı için eski görülme ve Y kuşağı onun tecrübelerine kısa sürede sahip olabileceği fikrine sahiptir. Bu sebeple kurumda kendisini eski olarak hissetmeyip, tecrübeleri konuşulan, fikirlerine danışılan X kuşağı kendisini kurumda daha değerli hissedebilir ve işine, ortamına daha motive olabilir.

X kuşağında çalışmak için yaşamak mantığının hâkim olması ve bunun sonucunda yaptığı işin karşılığını temel ihtiyaçlarını giderecek ve hayatını devam ettirecek kadar olmasının yeterli olacağı inancı, onun zamlarla ya da aylıkla ödüllendirmeler ile daha motive olmasına sebep olabilir.

X kuşağının; toplumsal ahlak ilkelerinin daha doğru uygulandığını, hak-hukuk sözcüklerinin bu kuşak için daha farklı algılandığını, doğduğu dönemde adil seçim/ yönetim ilkelerinin ülke çapında daha kıymetli sayıldığını; bu kuşağın çalıştığı örgütte de adil uygulamalar ve demokratik bir yönetim beklentisine sebep olma ihtimalini beraberinde getirdiğini varsayarsak, adil yöneticilerle çalışmak X kuşağını işine daha motive edebilir yorumu yapılabilir.

## **6. Yönetici Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Motivasyonunu Azaltan Etkenler**

Katılımcılara; kurumlarındaki öğretmenlerin motivasyonunu azaltan uygulama ve tekniklerin neler olduğu sorulmuştur. Çalışmaya katılan her iki kuşağa mensup okul müdürlerinin, X ve Y kuşağının motivasyonunu azaltan etkenlere ilişkin açıklama yaparken kullanmış oldukları terimler frekanslarına göre Tablo 8’ de gösterilmiştir.



**Tablo 8.***X ve Y Kuşağının Motivasyonunu Azaltan Etkenler ve Frekanslar*

Özellikler	Frekans
X kuşağı için “yetersizlikleri”	7
Y kuşağının “pasif bırakılması”	7
X kuşağının tükenmişliği	3
Y kuşağı için “katı kurallar”	2
Y kuşağı için “olumsuz insan ilişkileri”	2
X kuşağı için “olumsuz insan ilişkileri”	1
X kuşağı için “adaletsizlik”	1
X kuşağı için “ekonomik sorunlar”	1

ğını temsil eden müdürler, X kuşağına mensup öğretmenlerin okullarında yetersizlik duygusuna kapıldığı, yeni teknolojiler karşısında bilgisiz oluşlarının onların motivasyonlarını azaltan bir etken olduğu konusunda hemfikirdir. Bunu müdürler şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“40 yaş üstü grup Mevzuat gereği çok sayıda evrak hazırlanması zorunluluğu ve bilişim araçlarını yeterince kullanma becerisine sahip olamamasından dolayı motivasyonları düşebiliyor.” (Katılımcı:X4)*

Y kuşağına mensup müdürler durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“X kuşağı için teknoloji gerektiren faaliyetler, fazla etkinlikler, tören hazırlıkları motivasyonu düşürüyor.” (Katılımcı:Y2)*

Görüşme ifadelerine göre X ve Y kuşağını temsil eden müdürler, Y kuşağına mensup öğretmenlerinin kurumlarında görev ve sorumluluklar konusunda pasif olduğunda, ya da istedikleri görev başka bir çalışma arkadaşlarına verildiğinde motivasyonlarının azaldığı yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Bunu farklı kuşak müdürler şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Y kuşağı öğretmen aktif olmak istiyor ve istedikleri görevler verilmediğinde hemen idareye tavır alabiliyorlar. Y kuşağı görev seçiyor ve istedikleri olmadığında problem yaşıyoruz.” (Katılımcı:X2)*

Y kuşağını temsil eden müdürler durumu şu şekilde belirtmişlerdir:

*“Y kuşağı için aktif olmadığı ya da başka bir arkadaşına verilen daha gözde bir görev; adaletsiz olduğunu düşündüğü bir yönetim uygulaması motivasyonunu azaltabiliyor.” (Katılımcı:Y2)*

Çalışmaya katılan X kuşağına mensup müdürler, Y kuşağını temsil eden öğretmenlerinin katı kuralları sevmediği, yönetmelik, kurum kuralları, denetim gibi uygulamaların motivasyonunu azalttığı yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Bunu müdürler şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Genç gruba karşısında az konuşma fazlaca resmi giyim özenli yürüme ve konuşma mesafeli oturma mevzuat ve kurallardan bahsetme idealist davranış söylemleri söyleme motivasyonu azaltıyor.” (Katılımcı:X3)*

Tablo 8’e göre X kuşağının işine yönelik motivasyonunun azalmasına neden olan bir etken onların yetersizlikleridir. X kuşağının kendisini yetersiz hissetmesinin nedenleri şu şekilde sıralanabilir. Birinci sebep, gelişen teknoloji ve yenilenen öğretim ilke ve yöntemleri karşısında

bu kuşağın çağa ayak uyduramaması olabilir. İkinci olarak tecrübelerine değer verilmediğine dair önyargılı düşüncelere sahip olmaları olabilir. Ve son olarak Özellikler Frekans X kuşağı için “yetersizlikleri” Y kuşağının “pasif bırakılması” X kuşağının tükenmişliği Y kuşağı için “katı kurallar” Y kuşağı için “olumsuz insan ilişkileri” X kuşağı için “olumsuz insan ilişkileri” X kuşağı için “adaletsizlik” X kuşağı için “ekonomik sorunlar” yöneticilerin onların yeterliliklerinin dışında veya çok üzerinde görevler vermesi şeklinde sıralanabilir.

Bu durumlar; X kuşağının bir müddet sonra kendisini kurum içerisinde eski olarak algılamasına ve yaratıcılıklarının körelmesine yol açabilir. Kurum içerisinde kendisini değersiz hissetmesine neden olabilir. Bu durumla bağlantılı olarak bireyin özsaygısını azaltabilir ve nihayetinde birey işine yönelik isteksizlik yaşayabilir.

Tablo 8’den Y kuşağının pasif kaldığı durumlar karşısında işine yönelik motivasyonunun azaldığı görülmektedir. Bunun nedenleri; Y kuşağının çoklu kuşak kuramından hareketle, doğduğu ve yetiştiği dönemin gereği olarak kendisini ön planda tutması ve aktif olması gerekliliği, sorumluluğun ve kontrolün kendisinde olmasına alışkın olma hali ve rekabeti seviyor olması olabilir. Bu durumların aksi yaşandığında Y kuşağı çalıştığı örgüte isteksiz davranışlar sergileyebilir.

X kuşağının tükenmişlik hissetmesi Tablo 3’e göre onun motivasyonunu azaltmaktadır. Bunun sebepleri; bu kuşağın artan yaşı ve kıdemi ile ilgili olarak bir müddet sonra yetersizliklerinin artması, etrafında bir şeyleri değiştirememenin ve yıllardır aynı işi yapıyor olmanın verdiği his olabilir. Zamanla bir şeyleri değiştiremediği inancı X kuşağının tükenmişlik yaşamasına ve onların işlerine yönelik isteklerini azalmasına yol açabilir.

Tablo 8’de yer alan verilere göre; kuşağının katı kurallar karşısında işine yönelik motivasyonunun azalabildiği sonucu çıkmıştır. Bu; Y kuşağının doğduğu ve yetiştiği dönemin getirdiği ve alıştığı rahat ve esnek yaşam şartlarını iş ortamına da yansıtmasından kaynaklanıyor olabilir. Özellikle ülke genelinde, yerel de ya da çalıştığı kurumda konulan kurallar onun zorluk yaşamasına sebep olabilir; bunların sonucunda Y kuşağı rahat ve mutlu çalışmadığı iş ortamına yönelik isteksizlik duymasına neden olabilir.

Tablo 8’e göre; hem X hem de Y kuşağı için kurumdaki örgüt iklimi önemlidir. Y kuşağına göre örgüt içerisindeki insan ilişkileri ve iklim onun motivasyonu üzerinde etkilidir. Özellikle Y kuşağının kuramda da belirtilen “eğlenemediği bir ortamda çalışmak istememesi” davranışı, sorunlarla uzlaşmak konusunda sıkıntı yaşaması ve olumsuz insan ilişkileri onların motivasyonunu azaltabilir. Yine benzer şekilde yardımlaşma ve paylaşımı değerli bulan ve kendi davranışlarına yansıtan X kuşağı, iş arkadaşları tarafından sıcak ilişkiler kurulmadığında işine yönelik isteği azalabilir.

X kuşağının örgütte adaletsiz uygulamalar karşısında motivasyonunun azaldığı tablodan anlaşılmaktadır. Bunun sebebi; bu kuşağın doğduğu ve yetiştiği dönemin adalet kavramına atfettiği değerle ve hak- hukuk kavramlarının davranışlara daha çok yansıdığı bir toplumsal yapının varlığı ile ilgili olabilir. Bu davranışların aksinin yaşandığı örgüt uygulamalarında X kuşağının motivasyonu azalabilir.

Tablodan anlaşıldığı üzere, X kuşağı için ekonomik sıkıntılar işine yönelik motivasyonunu azaltmaktadır. Bunun sebepleri şu şekilde sıralanabilir; X kuşağının çoklu kuşak kuramında bahsi geçen “çalışmak için yaşamak” ilkesiyle doğup yetişmiş olması olabilir. İkinci

olarak ödemelerinin, borçlarının ve yaşadığı ekonomik krizlerin onun için hayati önem taşıyor olabilir. Son olarak yetiştiği dönemler içerisinde yokluk ve kıtlık zamanlarına şahit olduğundan tekrar aynı günlerin geleceğine dair umutsuzluğa kapılıyor olabilir. Tüm bunlar X kuşağının ruh halini olumsuz etkileyeceği için bireyin işine isteksizliğini artırabilir.

### 7. Yönetici Görüşlerine Göre Motivasyon ve Kuşak Farklılığı İlişkisi

Çalışmaya katılan müdürlere okullarında görev yapan öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen etmenlerdeki farklılıklar ile yaş farklılıkları arasında bağlantı olup olmadığı sorulmuş, görüşlerine ilişkin örnek vermeleri istenmiştir. Bu soru karşılığında çalışmaya katılan okul müdürler (f:12) ortak görüş belirtmiştir. X ve Y kuşağının yaşlarına bağlı olarak farklı davranışlar sergilediklerini savunmuşlar ve bu durum karşısında yöneticilerin ister istemez farklı yönetim uygulamalarına yöneldiklerini belirtmişlerdir.

Yaşlarına bağlı olarak motivasyonlarını etkileyen etmenlerin farklı olduğunu savunan X kuşağı müdürler durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Evet. Gençlere farklı yaşça büyük öğretmenlere farklı davranıyoruz. Bu aslında idarenin de yönetme tekniklerine yansıyor. Yaşça büyük öğretmenlerle daha farklı iletişim kuruyorum, gençlerle daha farklı.” (Katılımcı:X1)*

Bir başka müdür durumu şu şekilde belirtmiştir:

*“Olabilir. Ancak şu bir gerçek ki çalışma da bahsi geçen Y kuşağının çalışma hayatındaki farklılıklarını gözlemleyebiliyoruz. Esneklikleri, daha rahat çalışmak istemeleri; fakat tüm bunların yanın da daha azimli (bazen sonuçları kötü olsa da ), daha çok eğitim ve gelişmek istemeleri, eğer güzel yönetilebilirse oldukça faydalı olacaktır.” (Katılımcı:X5)*

Konuya ilişkin Y kuşağı müdürler de, çalışanlarının motive olmalarını etkileyen etmenlerin yaşlarındaki farklılıklarla bağlantılı olduğu konusunda X kuşağı müdürler ile hemfikirler. Bunu Y kuşağı müdürler şu şekilde örneklendirmişlerdir:

*“Kesinlikle evet. Göreve yeni başlayan öğretmenler tecrübe kazanma kendini geliştirme açısından motivasyonu daha yüksek grupken, yaşça kıdemce ileri olan öğretmen daha kendi halinde aman bana dokunmayın modunda Y kuşağı daha çok başarılı olmak istiyor; ancak X kuşağı sadece verilen görevi yerine getiriyor. X kuşağı kendisini geliştirmeye kendisini kapatmış gibi; ancak Y kuşağı öğretmen yüksek lisans yapmak, yurt dışına gitmek dünyayı görmek istiyor.” (Katılımcı:Y2)*

*“Evet. Tabi ki. Çünkü farklı iki nesil gibiler. Y kuşağı hep elinde telefon bilgisayar tablet X kuşağı hala teksir kâğıdına not yazıyor. Onları idare ederken ya da motivasyonlarını artırmayı düşünürken bizlerde farklı davranıyoruz.” (Katılımcı: Y5)*

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya göre; her iki kuşağa mensup yöneticinin ortak görüşü olarak X kuşağını temsil eden öğretmenlerin Y kuşağını temsil eden öğretmenlere göre daha yardımsever ve özgeci olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla ilgili olarak Wagner ve Ruch’ın (2000) yaptığı çalışma, yaş etkisi ile özgeci olma davranışı arasındaki bağlantıyı destekler niteliktedir. Araştırmacılar, ABD’de hastanede yaptıkları çalışmanın sonucunda yaşın özgecilik davranışı

üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Wagner ve Ruch (2000)'a göre, 20-34 yaş grubu ve nispeten yaşlı 35-45 yaş grubu çalışanlar farklı kohortları temsil etmektedirler. Araştırmacılar, yaşı daha büyük çalışanların daha çok özgeci davranışlar sergilediklerini, çalışma şartları ve yaşam tecrübeleri açısından daha çeşitli davranışlarla karşı karşıya kalmış olmalarından kaynaklı olarak başkalarına yardım davranışını daha çok içselleştirmiş olabileceklerini belirtmişlerdir.

Yine aynı biçimde X kuşağına mensup öğretmenlerin Y kuşağına kıyasla bilgi paylaşımını daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yine her iki kuşağın ortak görüşü olarak, Y kuşağının daha bireysel ve bağımsız hareket ettiği tespit edilmiştir. Öğretmenlere sorulan yeni gelen öğretmenin uyumunu sağlama ya da diğer öğretmenin iş yükünü paylaşma konusunda nasıl tepki verecekleri konusunda ki yönetici görüşlerinden, X kuşağının bu davranışları daha çok tercih ettikleri ve daha yardımsever oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yine sorulan paylaşımda bulunma, uzlaşma ve örgütsel adalet konusunda da araştırmaya katılan tüm katılımcılar ortak görüş bildirmiş ve X kuşağının sayılan davranışları daha çok sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; X kuşağını temsil eden öğretmenlerin daha barışçıl olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca X kuşağını temsil eden öğretmenlerin toplantı kararlarında daha uyumlu oldukları bunların aksi olarak Y kuşağının alınacak kararlara önyargılı şekilde itiraz ettiği ve yönetimi eleştirdiği sonuca varılmıştır.

Yapılan bu araştırmada X kuşağının örgütsel adalet konusunda daha duyarlı olduğu tespit edilmiştir. Ancak, Yüksekbilgili (2015) ve arkadaşlarının yaptığı araştırmanın sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını desteklememiş ve X ve Y kuşakları arasında örgütsel adalet algısı bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; örgütsel adaletin her yaş grubundaki çalışanlar önemli olduğu herhangi bir belirgin kuşak farklılığının adalet konusunda etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada Y kuşağını temsil eden öğretmenlerin daha hırslı ve benmerkezci oldukları tespit edilmiştir. Benzer sonuç; Grubbs'un (2015) yaptığı araştırmanın Y kuşağının kendilerine yakıştırılan bencil ve narsisist yaftasını onaylayan tepki verdiği çalışmayla da desteklenmiştir.

Araştırmada okulda ekstra vakit geçirmek konusunda, X kuşağı öğretmenlerin fazladan vakitlerini daha çok okulda geçirmeye istekli oldukları, Y kuşağının ise aksine okulda ekstra vakitlerini kurumda geçirmek istemedikleri ve görevleri biter bitmez ayrılmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırma sonuçlarına göre X kuşağı öğretmenlerin hayata bakış açısının daha olumlu, Y kuşağı öğretmenlerin daha olumsuz ve umutsuz olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucu destekleyen ve Y kuşağının olumsuz ruh haliyle bağlantılı olarak Vice.com'da yer alan diğer bir habere göre; Y kuşağının depresyon, hiperaktivite ve madde bağımlılığı gibi sorunları giderek artıyor. 2014 ve 2017 yılları arasında Y kuşağındaki depresyon ve hiperaktivite vakaları yüzde 30 oranında artmıştır. ("Y Kuşağı Önceki Kuşaklardan Hızlı Ölecek", 2019).

Araştırma sonuçlarına göre; X kuşağı öğretmenlerin kurumda daha kalıcı, Y kuşağı öğretmenlerinin görev yerlerinde daha geçici olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucu Yüksekbilgili'nin (2013) yaptığı çalışma desteklemektedir. Diğer ülkelerde yaşayan Y kuşağı bireylerin özellikleri ile Türkiye şartlarındaki Y kuşağı bireylerin özelliklerinin kıyaslandığı bu çalışmada; farklılık gösteren Y kuşağı özellikleri arasında "iş hayatına atıldığında sıklıkla iş değiştirmemde bir sakınca görmem." maddesi yer almaktadır. Araştırmaya göre; Y kuşağının

daha esnek mesai şartlarıyla, X kuşağının daha sıkı mesai kurallarıyla çalışmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir ve bu sonuç uluslararası denetim ve danışmanlık şirketi EY'nin yaptığı araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. EY'nin araştırması, en çalışkan kuşağı bulmak ve elde tutmak için esnek çalışma şartları uygulaması sonucudur. Bu çalışmada yer alan katılımcıların %74 ü Y kuşağıdır ve esnek çalışma şartları istemektedir. Bu çalışmada çalışanlar için iş seçiminde en önemli kriter esnek çalışma şekli ve kariyerini bu şekilde ilerletme imkanındır. Tam zamanlı çalışanlar ayrıca gerektiğinde esnek çalışabilme, ücretli anne babalık izni şartlarını aramaktadır. Tam zamanlı çalışanların üçte ikisi ailelerine yakın olabilecekleri bir yerleşimde çalışmayı tercih ediyor (Habertürk, 2015).

X kuşağı öğretmenlerin Y kuşağı öğretmenlerine kıyasla, okul kurallarına daha sadık davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada çıkan bir diğer sonuca göre; okuldaki ve mesleklerindeki gelişmeleri takip konusunda Y kuşağının daha aktif olduğu, Y kuşağının öğrenmeye ve yeniliklere daha açık olduğu ve X kuşağına göre daha çalışkan olduğu sonucuna varılmıştır. Ataç ve Tetik'in (2014) yaptığı araştırma bu sonuçları desteklemektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre "sizi hayatınızın sonuna kadar rahat yaşatacak paranız olsaydı yine de çalışmak ister miydiniz?" diye sorulmuş ve katılımcılar büyük oranda "evet" cevabını vermiştir. Birinci ve ikinci grup arasında anlamlı bir farklılık olmaksızın katılımcıların %75'i yine de çalışmak isteyeceklerini belirtmişlerdir. Yine sonuçlara göre her iki kuşak yöneticinin ortak görüşü olarak; Y kuşağı öğretmenlerin kişisel çıkarlarını kurumun faydasından daha çok önemsedikleri ve bu durumun tam aksi olarak X kuşağı öğretmenlerinin kişisel çıkarlarından ziyade kurum faydasını daha çok düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara kadar olan tüm bulgular ÖVD ile ilgili olup sonuç olarak; X kuşağını temsil eden öğretmenlerin, Y kuşağını temsil eden öğretmenlere göre örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha çok sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Yine araştırmada kuşaklar arası farklılıkların motivasyonu artıran ya da azaltan etkenlerdeki farklılıklara dair sonuçları; Y kuşağı öğretmenlerinin; yeni bilgiler öğrenerek, başararak, çalışarak, daha çok eğitim görerek ve bunlara ek olarak, yönetici tarafından sözel takdirlerle, başarı belgeleri ile motivasyonlarının arttığıdır. Keleş'in (2011) yaptığı araştırmaya göre; Y kuşağının işine istekliliğinde çalışma ortamı ve yönetim metodunun etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Y kuşağının yöneticilerden dönüt almanın ve /veya yöneticilerinin kendilerine rehberlik etmesi onlara motivasyon kaynağı olmaktadır. Diğer taraftan X kuşağı öğretmenlerin; maddi ödüllerle (aylıkla ödüllendirme vb.) ve kurum içerisinde kendilerini değerli hissetmelerine sebep olacak kararlarda tecrübelerine danışılması davranışları ile bu kuşağın motivasyonunun artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tüm bunların aksine araştırma sonuçlarına göre; Y kuşağı öğretmenlerin pasif kaldığı görevlerde, Y kuşağına katı kurallar uygulandığında; öteki taraftan X kuşağına yeterlilikleri dışında görevler verildiğinde (bilşim, tören hazırlama vb.) ve X kuşağı kıdem beraberinde getirdiği tükenmişliği hissettiğinde işlerine yönelik motivasyonlarının azaldığı sonucuna varılmıştır. Arslan ve Staub (2015)'un yaptığı araştırma bu sonucu desteklememektedir.

Bu araştırmaya göre; yıllar içerisinde meslekte edinilen deneyim ve olgunluk ile mesleği sevmek, çalıştıkları kurumlarda lokomotif görevi gören bu öğretmenleri, eğitim ve öğretim yöntemleri konusunda öğrencilerinin ilgisini çekebilecek ve dersleri ilginç kılacak yenilik arayışına yönelttiği söylenebilir Her iki kuşak için de olumsuz örgüt iklimi, onların motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Tüm araştırma bulgularının analizi sonucunda çalışmaya katılan okul müdürlerinin tamamı, öğretmenlerin doğum yıllarıyla bağlantılı olarak

belirgin davranışlar sergiledikleri ve bu davranışların örgütlere de yansiyıp kuşak farklılığının örgütlerde belirgin olarak gözleendiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışma kapsamında yöneticilerin ilk olarak işyerlerinde birlikte çalıştıkları işgörenlerin kuşaklarının farklı olduğunu kabullenmesi, onların beklentilerini anlaması ve bu beklentiler doğrultusunda her çalışanı örgütün ortak hedeflerine yöneltebilecek motivasyon araçlarını belirlemesi gerekmektedir. Özellikle demokratik bir yönetim anlayışı ile farklı yaş gurubundaki kişilerin kararlara katılımı sağlanarak örgütün gelişmesini sağlamak önemli bir yaklaşımdır. Eğer yöneticiler, kuşakları ve aralarındaki farklılıkları öncelikle kabul edip, sonrasında onları tanıyarak, kişilik ve davranışları konusunda öngörülerde bulunarak yönetsel yaklaşımlar uygular ve farklılıkların yönetimi konusunda yetkin olursa, örgüt uzun vadede devamlı ve başarılı olacaktır.

Yapılan görüşmelerden hem X hem de Y kuşağı çalışanlar için, birbirlerinin kuşaklarını farklı buldukları sonucu çıkarılabilir. Her iki kuşağın da bu ortak gözlemleri; bize kuşak farklılığının varlığını kabul ettirdiği gibi, bu farklılıkların örgüt davranışlarına da yansımış olduğu yorumunu yaptırabilir.

Bireyler genel anlamda doğup yetiştikleri dönemin, aile yapısının, yetiştikleri çevrenin özelliklerini taşımakta ve bunu davranışlarına yansıtmaktadırlar. Hem X hem de Y kuşağı için vakit geçirdikleri ortamın özellikleri, inançları, değerleri, davranış kalıpları ahlaki değerleri onların davranışlarına yansımaktadır. Bireyler her ne kadar kendileri olmaya özen gösterebilirler de, bir şekilde yetiştikleri çevreyi ve ailelerini karakterlerinin bir parçası yapmış ve bunu davranışlarına yansıtmış olabilirler. Bunları gözlemleyen ve yönetim açısından önlemler almak isteyen yöneticiler becerilerini geliştirmeye yönelmiş ve bu iki kuşağı nasıl aynı çalışma ortamında idare edeceğinin yolunu bulmuş olabilirler.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- i. Araştırma sonuçlarından anlaşıldığı üzere, yöneticisinin takdirini ve ödüllendirmesini önemseyen Y kuşağı öğretmenlerin özgeci davranışları kazanması ve uygulaması için; yöneticiler, yardım davranışında bulunan ve çalışma arkadaşının iş yükünü paylaşan öğretmenlerini ödüllendirebilirler.
- ii. Karar alma konusunda uyumlu olan ancak uygulamalara yenilik getiremediği düşünülen X kuşağı öğretmenlere, toplantıda konuşulacaklar hakkında önceden bilgilendirme yapılarak, yeni fikirlerle toplantıya katılmalarının istendiği yönünde geri bildirim verilebilir. Benzer şekilde çoğunlukla önyargılı bir tutumla toplantı kararlarına itiraz ettiği düşünülen Y kuşağı öğretmenler için de; toplantı öncesi konuşulacaklar hakkında bilgi verilip, savundukları fikirleri toplantı anında gerekçeleri ile birlikte açıkça anlatmaları sağlanabilir.
- iii. Okul müdürlerine takım halinde çalışma bilincini kazandırmak adına; takım kurma, o takımı yönetme ve takımdaki üyelerin nasıl motive edileceğine dair bilgi ve becerileri içeren eğitimler verilebilir. Bu araştırma sonucuna göre aktif olmayı X kuşağına kıyasla daha çok tercih eden Y kuşağı öğretmene sorumluluk verilerek, hem X hem Y kuşağını temsil eden öğretmenlerden oluşacak takımlar oluşturulabilir ve bazı faaliyetler bu takımlar halinde çalışılacak şekilde planlanabilir (Ortak proje, özel gün kutlama programları hazırlama, yarışmalar, kermesler vb.).

- iv. Y kuşağının daha verimli çalışabilmesi için, mesai saatleri ve çalışma ortamı içerisinde bu kuşağın istediği şartlar kurum kurallarını ve örgüt içerisindeki adaleti zedelemeyecek şekilde esnetilebilir.
- v. Öğretmenin yer değiştirmesine bağlı mevzuat kurallarını (norm fazlası olma, zorunlu hizmet yükümlülüğü vb.) değiştirmek zordur. Kurum değiştirmeye daha eğilimli algılanan Y kuşağının tayin istemesine engel olmak için; Y kuşağının problemlerine hızlı ve kesin çözümler bulunmalıdır. Yönetici şeffaf ve tarafsız olmalı, personel güçlendirme faaliyetlerine önem vermelidir. Y kuşağının bağlılığını artırmak için, etkin bir liderlik süreci, etkili bir iletişim ortamı, karşılıklı güven, amaçların uygunluğu ve örgüt kültürünün bu durumu desteklemesi gerekmektedir.
- vi. Yöneticiler, daha çok çalıştıkları için sadece Y kuşağı öğretmenlerine görev vermemeli; X kuşağı öğretmenlerinin de gelişmelerini ve öğrenmelerini desteklemelidirler.
- vii. Yönetilmek ve izlenmek istemeyen Y kuşağının çalışma taleplerinin farkında olunarak, kurum içerisinde koçluk ve mentorluk sistemleri uygulanabilir.

Ayrıca araştırmacılar içinde bazı önerilere yer verilmiştir:

- i. Bu araştırma kapsamında sadece X ve Y kuşağı çalışanlar ele alınmıştır.1965 yılından önce doğan “Bebek Patlaması” adıyla anılan kuşağın büyük bir kısmının emekli olduğu ya da olmak üzere olduğu düşünülüp çalışmaya dâhil olmamıştır. Benzer şekilde Z kuşağı da (2000 ve sonrası doğumlu olanlar) henüz iş hayatına katılmamış olmasından dolayı araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bundan sonraki araştırmalarda iş yaşamında yer alan ya da alacak olan diğer kuşaklar da araştırmalara dâhil edilebilir.
- ii. Araştırmada erkek yöneticilerle çalışılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda okul müdürlerinin tutum ve davranışlarını, kuşak farklılıklarına ek olarak cinsiyet farklılıklarının da etkileyip etkilemediği araştırılabilir.
- iii. Ayrıca bu çalışmada kuşakların sadece belirli bir takım tutum ve değişkenleri irdelenmiştir (Örgütsel vatandaşlık davranışı ve motivasyon). Bundan sonraki araştırmalarda farklı tutum ve değerler (Örneğin; işten ayrılma niyeti, iletişim biçimleri, öğrenme ve eğitime ilişkin algıları vb.) açısından kuşak farklılıkları araştırılabilir.
- iv. Son olarak, yine kuşak farklılıkları kuramına yöneltmiş bir eleştiri olan; bireylerin doğduğu yılın sayısal değerinin tam olarak hangi kuşağı temsil ettiğini tartışan araştırmacılar için, doğum yılları ve dönemlere dair emik (kültüre özgü) araştırma yöntemleri kullanılarak sosyolojik bir araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

**Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Etik Kurul Kararı**

Araştırma kapsamında veri toplama çalışmaları için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvuru yapılmış, alınan etik kurul izin belgesi ile Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılarak bu ildeki kurumlarda görev yapan okul yöneticileri bilgilendirilmiş onamları alınarak veriler toplanmıştır.

Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 12/06/2020 tarihli 2020/10-8 sayılı E. 36234 kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.



### Kaynakça/References

- Acar, A.Z. (2006). Örgütsel yurttaşlık davranışı: kavramsal gelişimi ile kişisel ve örgütsel etkileri, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7 (1), 1-4
- Acıloğlu, İ (2015). *İş'te Y kuşağı*, Ankara: Elma Yayınevi
- Aka, B. (2018). Bebek patlaması, X ve Y kuşağı yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kamu ve özel sektör farklılıklarına göre incelenmesi: Bir araştırma, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(20)
- Alwin, D.F., McCammon, R.J., (2007), Rethinking generations, *Research in Human Development*, 4 (3-4)
- Altunbay, M. Ve Bıçak, N. , (2018), Türkçe eğitimi derslerinde Z kuşağı bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 10 (1).
- Behrstock, Ellen., ve Cogshall, J., (2010), Realizing the promise of generation Y, *Educational Leadership*, 67 (8) .
- Benlisoy, S., (2008). Mit ile gerçek arasında 68'i hatırlamak, *Mesele Kitap Dergisi*, 24 (1)
- Berkup, S., (2015). *Sosyal ağlardabireyselmahremiyet paylaşımı: X ve Y kuşakları arasında karşılaştırmalı bir analiz*, (Doktora Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, İzmir
- Budak, G. ve Budak, G., (2013). *İşletme yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. ,Akgün, Ö. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Coupland. D., (1989), The young and restless work force following the baby boom: Generation X, <http://joeclark.org/dossiers/GenerationX.pdf> Erişim Tarihi: 13.01.2020)
- Creswell, J.W., Eksi, H.(Ed) .,(2019), *Eğitim araştırmaları*, İstanbul: Edam Yayınları
- Çetin Aydın, G. ve Başol, O., (2014), X ve Y kuşağı: Çalışmanın anlamında bir değişme var mı?, *Electronic Journal of Vocational Colleges*.
- Çetin, Z. , (2015), *Stratejik politik pazarlama, Y kuşağına yönelik politik pazarlama stratejilerinin geliştirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi) . , İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eisner, S. (2005). Managing generation Y, *SAM Advanced Management Journal*, 70 (4), 4-15
- Erkutlu, H.V. (2019). *Örgütsel psikolojiye giriş*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Erkutlu, H.V. (2018). *Örgütsel davranış*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Gemlik, N., İter, P. Ve Bektaş, G., (2018), Y kuşağı orta düzey hastane yöneticilerinin üst yöneticilerinden beklentileri üzerine nitel bir araştırma, *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 5 (2)
- Greenberg, J. , Baron, R. A. (2000). *Behavior in Organizations* (Seventh Edition ) , New sJersey: Prentice Hall.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürbüz, S. (2015), Kuşak farklılıkları mit mi, gerçek mi? , *İş ve İnsan Dergisi*, 2 (1)
- İplik, F. N. (2015). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*, Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Latif, H. ve Serbest, S. (2014), Türkiye'de 2000 kuşağı ve 2000 kuşağının iş ve çalışma anlayışı, *Gençlik Araştırmaları Dergisi*,4.
- Levickaite, R., (2010), Generations X Y Z: How social networka form the concept of the world without borders the case of lithuania, *Limes*, 3 (2).
- Lower, J. (2008). Brace yourself here comes generations Y, *Critical Care Nurse*, 28 (5)
- Mannheim, K.(1924), *Structures of thinking*, London: Routledge.
- Marks, D. Ve Yardley, L. (2004), *Research Methods for Clinical and Health Psychology*, Sage Publications, London.
- Mengi, Z. (2011) ,İş başarısında kuşak farkı, [www.kigem.com/content.asp?body](http://www.kigem.com/content.asp?body). (Erişim Tarihi: 08.01.2020).
- Ozankaya, Ö. (1975), *Toplumbilim terimleri sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

- Özdemir, Ş. (2017), Değişen dünyanın yeni ruhu: Z kuşağı, <http://www.pdrdergisi.com/degisen-dunyanin-yeni-ruhu-z-kusagi-78.html>. (Erişim Tarihi: 14.01.2020)
- Robbins, S. P. ve Judge, T. (2017). *Örgütsel davranış*. (İ. Erdem, Çev.) . Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z ve Tüz, M.V. (2013). *Örgütsel davranış*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Smola, K.W. ve Sutton, C.D. (2002). Generational differences: revisiting generational work values for the new millennium, *Journal of Organizational Behaviour*, 23, 363-382.
- Strauss, W. ve Howe, N. (1992), Generational theory. Erişim Adresi: [https://tr.qwe.wiki/wiki/Strauss%E2%80%93Howe\\_generational\\_theory#References](https://tr.qwe.wiki/wiki/Strauss%E2%80%93Howe_generational_theory#References) (Erişim Tarihi: 01.06.2020)
- Taş, H.Y. , Demirdöğmez, M. ve Küçüköğlü, M. (2017), Geleceğimiz olan Z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13).
- Tikici, M. ve Deniz, M. (1993). *Örgütsel davranış*. Malatya: Özmert Ofset.
- Toruntay, H., (2011), *Takım rolleri çalışması: X ve Y kuşağı üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sosyal Bilimler Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tulgan, B. (2000), *Managing generation X, how to bring out the best in young talent*, W.W.
- Kuşak. (t.y.). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde*, Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Wallace, J. (2006)., Work commitment in the legal profession: A study of baby boomers and generation Xers, *International Journal of the Legal Profession*, 13 (2).
- Yüksekbilgili, Z. (2013). Türk tipi Y kuşağı, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 342-353
- Z kuşağı, iş hayatına atılıyor, (2019). Erişim adresi: <https://www.hurriyet.com.tr/ik-yeni-ekonomi/z-kusagi-is-hayatina-atiliyor-41089523>. (Erişim Tarihi: 26.04.2020)
- Y kuşağı, önceki nesillerden daha hızlı ölecek. (2019). Erişim adresi: <https://www.habernediyor.com/saglik/y-kusagi-onceki-nesillerden-daha-hizli-olecek-h16815.html>. (Erişim Tarihi: 26.04.2020)
- Yeni kuşak çalışanların önceliği esneklik. (2015). Erişim adresi: <https://www.haberturk.com/ekonomi/is-yasam/haber/1086583-yeni-kusak-calisanlarin-onceligi-esneklik>. (Erişim Tarihi: 24.04.2020)

#### **İletişim/Correspondence**

Psk.Dan. Necibe Damla ÖZDEMİR  
[damlamumcuozdemir@gmail.com](mailto:damlamumcuozdemir@gmail.com)

Doç. Dr. Ali KİŞ  
[ali.kis@inonu.edu.tr](mailto:ali.kis@inonu.edu.tr)

# Learner Experiences in The Social Studies Lesson Using Writing-to-Learn Activities

Alpaslan AY, Erzincan Binali Yıldırım University, ORCID ID: 0000-0001-9607-8280

Adem BAŞIBÜYÜK, Erzincan Binali Yıldırım University, ORCID ID: 0000-0001-8597-6915

## Abstract

*Different methods and techniques should be used in learning environments for meaningful structuring of knowledge and permanent learning in Social Studies course. This study, which aims to reveal the experiences of fifth-grade middle school students on the use of writing-to-learn activities in the Social Studies course, was conducted in the phenomenology design, one of the qualitative research approaches. The participants of the study consisted of 15 fifth grade students studying in a middle school in Erzincan city center. Purposive sampling technique was used to determine the participants. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data obtained were analyzed and interpreted using content analysis method. It was concluded that the use of writing-to-learn activities in the Social Studies course increased student achievement and these activities positively affected the attitude towards the course. It can be said that writing-to-learn activities improve students' writing skills and contribute to the development of skills, such as thinking, communicating and problem solving. In addition, the participants emphasized that such writing activities should be included more in the lessons.*

**Keywords:** Social Studies, Writing-to-learn, Letter and Poetry



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 1112-1131  
DOI:10.17679/inuefd.1146311

Article Type  
Research Article

Received  
21.07.2022

Accepted  
03.09.2022

## Suggested Citation

Ay, A. ve Başibüyük, A. (2022). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinleri Kullanımına İlişkin Öğrenci Deneyimleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1112-1131. DOI: 10.17679/inuefd.1146311

*Bu makale birinci yazarın, Erzincan Üniversitesi tarafından Ocak 2018 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.*

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Changes in the technological field have affected many fields, and education has also been affected by this change. Different methods and techniques have been developed in the field of education in order to raise individuals who will keep up with the developments in the world of science and the changes experienced accordingly. With these methods and techniques, the skills of accessing information, making sense of information and using this information in daily life have gained importance rather than acquiring information (Çalışkan, 2008). With these new methods, ways to reach a more efficient education system are sought (Akçay, Özyurt, & Akçay, 2014). As a result of this situation, instead of an education system based on memorization, education systems that make sense of information, analyze information, read and write critically, and are based on student active participation have come to the fore. Writing is an important tool in education and is of vital importance in the hands of teachers. Social studies teachers can use writing to help their students make sense of content and social studies skills while developing their literacy. Developing this skill in social studies is about synthesizing content. One of the best ways to do this is through writing assignments. Teachers can incorporate different types of writing into social studies lessons so that students can analyze the topic by interacting with the content (Boyer, 2006). Writing-to-learn activities have an important place in terms of making sense of information, permanence, and reinforcement. Students learn and construct knowledge faster with these writing activities. Social Studies course is a suitable course for the use of writing-to-learn activities in terms of subject matter (Karaçağıl, 2014). Especially in terms of concept teaching, concretization of abstract subjects, active learning and permanence of the information learned, writing-to-learn activities are beneficial. In addition, these writing activities will make significant contributions to increasing students' academic achievement and developing positive attitudes towards the course.

### Purpose

The purpose of this study is to examine the experiences of fifth grade students regarding the use of writing-to-learn activities in social studies course. In line with the aim of the study, the following questions were sought to be answered.

- Have you done writing-to-learn activities in the social studies course?
- What are your thoughts about writing-to-learn activities?
- Do you think that writing-to-learn activities contribute to your learning?
- Did writing for writing-to-learn activities to an addressee have any effect on you?
- What were the things you paid attention to while writing writing-to-learn activities?
- What emotions did you feel when you realized the writing-to-learn activities?
- If you compare writing-to-learn activities (letter and poem), which one do you think requires more effort?
- Which skills do you think you developed after the writing-to-learn activities?
- Would you like to see more of this kind of writing activities in Social Studies lessons?

### **Method**

This research was conducted with phenomenology design, one of the qualitative research approaches. Phenomenology tries to describe the meanings that individuals give to a concept or phenomenon based on their experiences through their experiences (Creswell, 2013). The participants of the study consisted of 15 fifth grade students studying in a middle school in Erzincan city center. Purposive sampling method was used to determine the participants. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. In the implementation process of the research, at the end of two different units in the fifth grade social studies course, students were engaged in letter and poem writing activities from writing-to-learn activities. Content analysis technique was used to analyze the data obtained. Content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the data collected (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### **Findings**

According to the data obtained in the study, it was found that fifth grade students had not previously performed writing-to-learn activities in social studies courses. The participants stated that it is important to use writing-to-learn activities in the course process, and that these activities affect learning. Students emphasized the importance of writing to an addressee in writing-to-learn activities and stated that writing to an addressee in this process is an important issue in determining the content of the activity. The participants stated that they paid attention to some important issues such as not giving false information, following the rules of grammar and paying attention to the format of the written activity while carrying out writing-to-learn activities. Another finding of the study is that students experienced different emotions during the process of writing-to-learn activities. Participants stated that they experienced emotions such as pleasure, fun, happiness and excitement in this process. In addition, after these activities, students stated that their thinking, communication, problem solving and research skills improved. The majority of the participants emphasized the necessity of using writing-to-learn activities in social studies courses.

### **Discussion & Conclusion**

The first result obtained from this research is that writing-to-learn activities are not used in social studies courses or simple writing activities are included. Yasul (2019) stated that writing activities such as note-taking, summarizing, and writing on the board are used in social studies lessons. Another result obtained from the research is that writing-to-learn activities contribute to the development of students. Kayaalp (2020) and Yasul (2019) emphasized that writing-to-learn activities have positive effects on the meaning and reinforcement of knowledge. The participants stated that writing-to-learn activities had a positive effect on their learning and that they comprehended the subject better with these activities. Similarly, Uzun (2011), Duymaz (2011), Bozat (2014), Öztürk (2014), Aktepe and Yıldız (2020), Doğan and İlhan (2016), Özturan Sağırlı (2010), and Aktepe and Yıldız (2020) emphasized that students who performed writing-to-learn activities understood the subject better and the permanence of the subject was ensured. Another result of the study is that writing-to-learn activities have a positive effect on the development of students' skills. It can be mentioned that writing-to-learn activities have an effect especially on thinking, communication, research and problem solving skills.

## Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Kullanımına İlişkin Öğrenci Deneyimleri

Alpaslan AY, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9607-8280

Adem BAŞIBÜYÜK, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8597-6915

### Öz

Sosyal bilgiler dersinde bilginin anlamlı yapılandırılması ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamlarında farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımı üzerine deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji deseni yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Erzincan il merkezinde bir ortaokulda beşinci sınıfta öğrenim gören 15 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının öğrenci başarısını arttırdığı ve bu etkinliklerin derse karşı olan tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerde yazma becerisini geliştirdiği, bunun yanı sıra düşünme, iletişim kurma ve problem çözme gibi becerilerin gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcılar bu tür yazma etkinliklerine derslerde daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Öğrenme Amaçlı Yazma, Mektup ve Şiir



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 1112-1131  
DOI:10.17679/inuefd.1146311

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
21.07.2022

Kabul Tarihi  
03.09.2022

### Önerilen Atıf

Ay, A. & Başibüyük, A. (2022). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinleri Kullanımına İlişkin Öğrenci Deneyimleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1112-1131. DOI: 10.17679/inuefd.1146311

Bu makale birinci yazarın, Erzincan Üniversitesi tarafından Ocak 2018 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

## **Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Kullanımına İlişkin Öğrenci Deneyimleri**

İnsanlık tarihi boyunca hayatı kolaylaştıran, insanlık için önemli dönüm noktaları sayılan birçok buluş gerçekleştirilmiştir (Erdem & Demirel, 2002). Hiç şüphesiz bu buluşların en önemlilerinden biri yazının icadı olmuştur. Yazma, bazı araçları kullanarak duygu ve düşüncelerimizi kâğıda aktarma eylemidir. Yazma, konuşma gibi bireyin kendini ifade etmesinin bir yolu ve aynı zamanda bir iletişim aracıdır (Sever, 1998). Kalıcı olmasının yanında süre sınırlamasının olmaması ve insanların düşüncelerini diledikleri gibi aktarmasına olanak sağlaması bakımından önem arz etmektedir. Yazma eylemi temel dil becerilerinden olup, bir düşünme sürecinin sonucunda ortaya çıkmıştır (İşeri & Emre, 2012). Bilişsel bir süreç olarak yazma eylemi, yarım asırlık bir zamandır birçok alandan bilim insanlarının dikkatini çekmeye başlamıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda yazma eyleminin bir öğrenme süreci olduğu görüşü önem kazanmaktadır (Günel, Kabataş Memiş & Büyükkasap 2009).

Öğrenme amaçlı yazma; yazma eylemi ile bir durumun, konunun, bilginin öğretilmesi ve öğrenilmesi durumudur (Duymaz, 2011). Bu yazma etkinliği, öğrenmek istenilen bir konunun, belirli kurallar çerçevesinde maksatlı yazma işi olarak da tanımlanabilir (Ay, 2018). Öğrenme amaçlı yazma ile ilgili olarak iki teori geliştiren Bereteir ve Scardamaila (1987) öğrenme amaçlı yazmayı “bilgiyi söyleme” ve “bilgiyi dönüştürme” olarak açıklamışlardır. Bilgiyi söyleme modelinde düşüncelerimizi kâğıda aktarmak yatar ve aklımızdaki bilgi miktarının fazlalığı başarı oranıyla doğru orantılıyken, bilgiyi dönüştürmede ise bir çözümleme süreci etkindir (Günel, Kabataş Memiş & Büyükkasap, 2009). Klein (1999) ise bu konu hakkında bazı varsayımlar öne sürmüştür. Buradaki amaç yazmanın öğrenmeyi nasıl oluşturduğunu ve nasıl etkilediğini anlamaktır (Atila, 2008). Yazmanın, öğrenme üzerindeki etkisini Haley-James (1982) araştırmış ve bazı sonuçlara ulaşmıştır; yazma eylemi düşünmeye odaklıdır ve kontrol etmek için düşündürür, kompleks düşünmeye izin verir, çoklu anlamaya sahiptir ve iletişimi güdüler. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinde yazmanın hedefi ve muhatabı önemlidir. Öğrenciler arkadaşlarına, aileden birisine veya öğretmenine yazabilir. Öğrenci, hedefini belirlediği takdirde, yazma eylemini hedefe uygun olarak düzenler ve cümlelerini hedef kişiye göre seçer (Ay, 2018).

Sosyal bilgiler programı ülkemizde 2005 yılında yapılandırmacılık anlayışına göre oluşturulmuştur. Bu anlayışa göre, bilgiyi doğrudan öğrenciye aktarmak yerine, öğrencinin bilgiyi keşfetmesi ve kendi zihninde yapılandırmasını sağlamak amaçlanmıştır. Bu sebeple bu anlayışta önemli olan, öğrenciye bilgiyi doğrudan vermek değil, bilgiyi keşfetme ve bilgiye ulaşma becerisini kazandırmaktır (Tonbuloğlu, 2014). Bireyselliğe önem veren bu programda, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda farklı öğrencilere hitap edecek öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu aşamada yazma eylemi kullanılacak yöntem ve teknikler arasında yer almaktadır (Ay & Başibüyük, 2018). Yazma eyleminin, öğrenme üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalarda, yazma eyleminin öğrenmenin kalıcılığını sağladığı, aktif katılım ile dilin doğru kullanımları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Ay & Başibüyük, 2018). Ayrıca Oral (2008), yazmanın bir çocuk için konuşarak anlatılanlardan çoğu zaman daha olumlu bir etkinlik olduğunu vurgulamıştır. Sosyal bilgiler dersinde; empati, iletişim kurma, eleştirel düşünme ve yazma, karar verme, problem çözme becerileri gibi öğrenciye kazandırılmak istenen birçok beceri mevcuttur. Bu becerilerin kazandırılmasında ise öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri etkili

bir yöntem olarak kullanılabilir (Ay, 2018). Bu bağlamda bireylerin yetiştirilmesinde çağdaş yaklaşımlardan olan öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri de önem kazanmıştır (Çalık & Sezgin, 2005).

Araştırmacılar son dönemlerde öğrenci seviyesine uygun, öğrenciyi araştırmaya sevk eden, üst düzey becerileri içeren ve öğrencilerin yaratıcı özelliğini ön plana çıkaran yazma tekniklerinin kullanılmasının gerekliliğini belirtmişlerdir. (Günel, 2009). Yazma etkinliği, sosyal bilgiler öğretiminin önemli bir parçası olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin içerikle ilgili anlamaları, analiz etmeleri ve etkileşimde bulunmalarına yardımcı olmak için sosyal bilgiler sınıflarında çok çeşitli yazım türlerini kullanabilir. Yazma etkinliği ile sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerin okur-yazarlık düzeylerini geliştirirken aynı zamanda içerik ve sosyal bilgilere ait becerilerini de geliştirmelerine imkân sağlamaktadır (Boyer, 2006). Yazma etkinlikleri öğrencilerin bilgiyi kalıcı bir şekilde öğrenmesine yardım ederken, yazma becerisi dâhil farklı becerilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, bilginin daha etkin bir şekilde öğretilmesi ve öğrenilen bilginin kalıcı olması açısından önemli bir materyal olarak kullanılmaktadır. Bu yazma etkinlikleri derslerde kavram öğretiminde etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile öğrenciler bilgiyi etkin bir biçimde yapılandırabilmektedir. Ayrıca öğrenciler bu yazma etkinlikleri sayesinde düşüncelerini planlı bir şekilde yazıya dönüştürebilmektedirler. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanarak bilginin yapılandırılması hedeflenmektedir. Sosyal bilgiler, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanılması açısından oldukça zengin bir konu ağına sahiptir. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin sosyal bilgiler derslerinde kullanımı; kavram öğretimi, soyut konuları somut olarak öğrenci seviyesine uygun hale getirme, aktif öğrenmeyi teşvik etme ve öğrenilen bilginin daha kalıcılığı açısından önemlidir. Ayrıca bu etkinlikler öğrencilerin derse karşı ilgilerinin ve akademik başarılarının artmasında önemli katkılar sağlayacaktır (Karaçağıl, 2014).

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinde kullanımının etkileri değerlendirildiğinde bu etkinliklerin öğrenme- öğretme sürecinde etkileşimli aktif katılım gerçekleştirdiği, öğrencilerde bazı becerilerin (Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, eleştirel düşünme ve yazma) gelişmesine katkı sağladığı ve öğrencilerin sosyalleşmesine imkân verdiği öngörülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımına ilişkin öğrenci deneyimlerini incelemek hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri yaptınız mı?
- Beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenmene (öğrenmeye) katkı sağladığını düşünüyor musun?
- Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini bir muhabata yazmanın etkisi oldu mu?
- Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini yazarken dikkat ettiğin noktalar neler oldu?
- Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini gerçekleştirdiğin zaman hangi duyguları hissettin?



- Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini (mektup ve şiir) karşılaştırırsan hangisinin daha fazla çaba gerektirdiğini düşünüyorsun?
- Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden sonra hangi becerilerin geliştiğini düşünüyorsun?
- Sosyal bilgiler derslerinde bu tür yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmesini ister misiniz?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımına ilişkin deneyimlerinin incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, günlük yaşamda farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız durumlara odaklanmaktadır. Fenomenolojik araştırmalar, bir olayı, bir olguyu daha iyi anlamamıza ve tanımlamamıza yardımcı olan örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını araştırma amacı doğrultusunda Erzincan il merkezinde bir ortaokulda öğrenim gören 15 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme; zengin yapıya sahip durumların derinlemesine incelenmesine olanak sağlaması, olgu ve olayların keşfedilmesi ve açıklanmasında kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç araştırmadan elde edilen veriler arasında çeşitlilik gösteren durumlarda ortak noktaları belirlemek ve araştırma probleminin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019). Fenomenoloji araştırmalarında örneklem seçiminde araştırmaya katılım gösteren katılımcıların araştırma konusu ile ilgili deneyimlerinin olması gerekmektedir (Creswell, 2013).

Verilerin çözümlene sırasına göre katılımcılar kodlanarak Ö1, Ö2, Ö3 ... şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.**

#### *Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

Öğrenci	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Öğrenci	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi
Ö1	Erkek	5.sınıf	Ö9	Kız	5.sınıf
Ö2	Erkek	5.sınıf	Ö10	Kız	5.sınıf
Ö3	Erkek	5.sınıf	Ö11	Erkek	5.sınıf
Ö4	Kız	5.sınıf	Ö12	Kız	5.sınıf
Ö5	Kız	5.sınıf	Ö13	Kız	5.sınıf
Ö6	Erkek	5.sınıf	Ö14	Erkek	5.sınıf
Ö7	Kız	5.sınıf	Ö15	Erkek	5.sınıf
Ö8	Erkek	5.sınıf			

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu amaçla beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında deneyimlerini belirlemeye odaklanan görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda öğrencilerin öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine yönelik 9 soru yer almaktadır. Hazırlanan sorular konuya uygunluk, anlaşılabilirlik ve dil yönünden değerlendirilmesi amacıyla iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler doğrultusunda bazı soruların soru kökünde değişiklikler yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu pilot uygulama olarak 3 öğrenciye uygulanmıştır ve sorular yeniden gözden geçirilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### **Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Uygulama Süreci**

Araştırma kapsamında öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri Erzincan il merkezinde bulunan bir ortaokulda beşinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama etkinlikleri sosyal bilgiler dersinde “Bölgemizi Tanıyalım ve Ürettiklerimiz” ünitelerini kapsamaktadır. Uygulama öncesi beşinci sınıf öğrencilerine ve sosyal bilgiler öğretmenine öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile ilgili seminer verilmiştir. Bu seminer sürecinde öğrencilere ve öğretmene öğrenme amaçlı yazma etkinliği hakkında bilgiler verilmiştir. Seminerin ardından “Bölgemizi Tanıyalım ve Ürettiklerimiz” üniteleri kapsamında öğrencilerle öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir yazma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu yazma etkinlikleri ders öğretmeni ve dördüncü sınıf öğrencileri muhatap alınarak yazdırılmıştır. Etkinlikler araştırmacı tarafından belirlenen yönerge doğrultusunda ev ödevi olarak uygulanmıştır. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri uygulamasından sonra belirlenen 15 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Nitel veri analizi, ham verilerin bulgulara dönüştürülmesi ve bulguların yorumlanması süreçlerini içermektedir (Patton, 2014). İçerik analizi elde edilen verileri açıklayabilen kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu aşamada ilk olarak kayıt altına alınan veriler yazılı hale dönüştürülmüştür. Öğrencilerden alınan görüşler, benzer ve ortak noktalarına göre sınıflandırılarak tema ve kodlar oluşturulmuştur ve öğrencilerin doğrudan görüşlerine yer verilmiştir. Bu aşamadan sonra, elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada iç güvenilirliği (tutarlılık) arttırmak amacıyla yapılan analizler araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda incelenerek görüş birliği ve ayrılığı olan durumlar ortaya konmuş ve gerekli tartışmalar yapılmıştır. Nitel analizlerin ve bu analizlere dayalı bulguların iç geçerliğini (inandırıcılık) arttırmak amacıyla katılımcı görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Güvenirlik ve geçerlik ölçütlerinden aktarılabirlik ölçütü için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle amaca yönelik katılımcılar belirlenmiştir. Araştırma etiği kapsamında katılımcıların isimleri gizlenerek görüşlerin kime ait olduğu görüşün son kısmına parantez içinde kodlanarak (Ö1, Ö2, Ö3 ...) belirtilmiştir.

## Bulgular

### Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Uygulanması ile İlgili Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerine ilk olarak sosyal bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanımı ile ilgili “Sosyal bilgiler dersinde daha önce bu tür yazma etkinlikleri yaptınız mı?” sorusu yöneltilmiştir. Bu kapsamda öğrencin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

#### Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliği Kullanımı

Tema	Kodlar	f
Öğrenme Amaçlı Yazma Kullanımı	Evet	--
	Hayır	15
	Toplam	15

Tablo 2 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin tamamı sosyal bilgiler derslerinde özet çıkarma ve not alma gibi basit düzeyde yazma etkinliklerini yaptıklarını ancak öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden hareketle sosyal bilgiler derslerinde basit düzeyde yazma etkinliklerinin uygulandığı buna karşın öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanılmadığı görülmektedir.

Örnek ifadeler;

*...Daha önce bu tür bir etkinlik yaptığımızı hatırlamıyorum. Öğretmenimiz konuyu işledikten sonra konu ile ilgili sorular çözüyorduk ve ödev veriyordu. Ardından diğer konuya geçiyorduk (Ö1).*

*...Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenimiz özet çıkarmamızı ve bazı önemli konularda not almamızı istiyordu. Daha önce bu şekilde hiç yazı yazmadık. (Ö8).*

*...Sosyal Bilgiler dersinde böyle bir etkinlik yapmadık. Derste bu tür bir etkinlik yapsak iyi olurdu. (Ö11).*

### Mektup ve Şiir Yazma Etkinlikleri ile İlgili Bulgular

Bu bölümünde öğrencilere “Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkındaki düşüncelerin nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya verilen cevaplar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

#### Mektup ve Şiir Yazma Etkinlikleri

Tema	Kodlar	f
Mektup ve Şiir Yazma Etkinlikleri	Mektup ve şiir yazmak önemli	5
	Diğer	4
	Mektup yazmak önemli	2
	Mektup yazmak daha iyi	2
	Şiir yazmak önemli	1
	Şiir yazmak daha iyi	1
	Toplam	15

Tablo 3'e göre öğrenciler, mektup ve şiir yazma etkinliklerinin kendileri için önemli olduğunu, her iki etkinliğin kelime dağarcıklarını geliştirdiklerini, bu etkinlikler ile duygu ve düşüncelerinin rahat bir biçimde ifade edebildiklerini ve bu etkinliklerin yazma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, mektup ve şiir yazmanın önemli olduğunu ve bu etkinlikleri yazarken konuyu daha ayrıntılı ele aldıklarını belirtmişlerdir. Şiir yazma etkinliğinin mektup yazma etkinliğine oranla daha zor bir etkinlik olduğunu ifade etmişlerdir.

Örnek ifadeler;

*...Mektup yazarken konunun bütün yönlerini anlatabiliyorsunuz, şiir ise kafiyeli bir yapıda olduğu için aklımızda kalıcı oluyor. Her iki etkinlik sonucunda başarımın arttığını gördüm ve bu etkinlikler sayesinde dersi daha çok sevdim. (Ö6)*

*...Mektup yazmak önemli. Çünkü mektup yazarken konuyu daha derin yazabiliyoruz. Şiirin kafiyeli yazılması olması lazım. Bu durum bana zor geliyor. Mektup yazmak benim için daha öğretici oldu. (Ö13)*

*...Bana göre şiir yazmak daha öğretici. Çünkü şiir yazarken bol bol düşündüm ve araştırma yaptım. (Ö3)*

#### **Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Öğrenmeye Etkisi ile İlgili Bulgular**

Bu bölümde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir etkinliğinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkileri sorulmuş ve cevaplar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Öğrenmeye Katkısı*

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin	Mektup yazmak öğrenmeye katkı sağladı	8
	Şiir yazmak öğrenmeye katkı sağladı.	5
Öğrenmeye Katkısı	Hem mektup hem de şiir öğrenmeye daha çok katkı sağladı.	2
	Toplam	15

Tablo 4 değerlendirildiğinde 8 öğrenci mektup yazma etkinliğinin öğrenmeye pozitif katkısının olduğunu belirtirken, 5 öğrenci şiir yazma etkinliğinin öğrenmeye katkısının olduğunu ifade etmiştir. Görüşmeye katılan 2 öğrenci ise her iki öğrenme amaçlı yazma etkinliğinin öğrenmeye katkısının olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler, yazma etkinlikleri sürecinde bir ön hazırlık yaptıklarından dolayı konuyu tekrar ettiklerini, bu etkinlikler ile duygu ve düşüncelerini rahat bir biçimde ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise şiir etkinliğinin kafiyeli olmasından dolayı bu yazma etkinliği için daha fazla zaman ve çaba harcadıklarını ifade etmişlerdir. Mektup yazarken öğrenilen konunun tekrarı yapıldığından dolayı mektubun öğretici olduğu görüşlerini belirtmişlerdir.

Örnek ifadeler;

*...Mektup yazma etkinliği daha çok katkı sağladı. Nedeni ise mektup yazarken konuları ayrıntılı şekilde yazdım. Mektup yazarken bütün konuyu yazabiliyorsunuz ama şiirde sadece ana fikri yazabiliyorsunuz. Bu yüzden mektup yazarken şiire göre daha fazla konuyu anlatabiliyorsunuz. (Ö5)*

*...Mektup içeriğinden dolayı daha öğretici. Şiirde anlatamadığım konuları mektup yazarken daha rahat anlatabiliyorum. Mektup yazarken duygu ve düşüncelerimi daha rahat*

yazdım. Öğrendiğim konuyu tekrar etmiş oldum. (Ö8)

...Her ikisinin de öğrenmeye katkısı çok büyük ama benim için şiir daha öğretici. Şiir yazarken kendimi daha rahat hissediyorum. Ayrıca kafiyeli olması ve mektuba göre kısa olmasından dolayı şiir benim için daha öğretici. (Ö1)

...İkisi arasında karar vermek çok zor. Hem şiir hem de mektup yazma etkinliğinin öğrenmemize katkı sağladığını düşünüyorum. Örneğin şiir yazma etkinliğinde duygu ve düşüncelerinizi kafiyeli bir şekilde ortaya koyabiliyoruz. Şiir yazarken kendime olan özgüvenim artıyor. Mektup yazarken de konuyu daha açıklayıcı yazabiliyorum. (Ö7)

### **Mektup ve Şiir Etkinliklerinin Hangi Muhataba Yazıldığı ile İlgili Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilere “Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini bir muhataba yazmanın etkisi oldu mu? Bir muhatap olmasaydı aynı şekilde yazabilir miydin? sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin ifadeleri Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.**

#### *Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Muhataba Yazılması*

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Öğrenme Amaçlı Yazma	Alt sınıf öğrencisine yazmak daha etkili	9
Etkinliklerinin Bir Muhataba Yazılması	Öğretmenime yazmak daha etkili	4
	Her ikisine yazmak etkili	2
	Toplam	15

Tablo 5 değerlendirildiğinde görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunluğunun (9 öğrenci) alt sınıflara yazmanın daha etkili olduğunu belirtirken dört öğrenci öğretmene yazmanın etkili olduğunu ifade etmiştir. İki öğrenci ise hem öğretmene hem de alt sınıf öğrencilerine yazmanın öğrenmelerine etki ettiğini belirtmiştir. “Bir muhatap olmasaydı yine aynı şekilde yazar mıydınız?” sorusuna ise öğrencilerin büyük bir bölümü (11 öğrenci) yazamayacaklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadelerinden hareketle öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin bir muhataba yazılmasının önemli bir etken olduğu ve yazma etkinliğinin amacına ulaşmasında önemli bir araç olarak kullanılması gerektiği söylenebilir.

Örnek ifadeler;

...Öğretmenime yazmak daha öğretici oldu. Alt sınıf öğrencilerine nasıl yazacağımı bilemedim. Yazacağım bilgileri bilmiyorlar yani anlamakta zorlanabilirler. Öğretmenim yazdıklarımı anlayabilir. Bu yüzden öğretmenime yazmak daha kolay. (Ö11)

...4.sınıf öğrencisine yazmak öğrenmeye daha fazla etki eder. Öğretmene yazmak daha zor, alt sınıflara yazmak ise daha kolay ve öğretici. Yazarken konuyu tekrar ettiğimi düşünüyorum. (Ö3)

...Kime yazdığımızın bence bir önemi yok. İki etkinlikte de bir şeyler anlatmaya çalıştım ve konuyu tekrar etmiş oldum. Önemli olan bu yazma etkinliklerine katılmaktı. (Ö15)

### **Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerini Yazarken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar ile İlgili Bulgular**

Bu bölümde öğrencilere “Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini yazarken dikkat ettiğin hususlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.***Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Yazımında Dikkat Edilen Noktalar*

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Öğrenme Amaçlı Yazma	Yanlış bilgi vermemek	6
Etkinliklerinin Yazımında	Mektup ve şiir formatına uygun yazma	5
Dikkat Edilen Noktalar	Dilbilgisi kurallarına uymak	4
	Toplam	15

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin bu etkinlikleri yazarken yanlış bilgi vermeme konusuna daha çok dikkat ettikleri görülmektedir. Ayrıca ödevlerini yazarken şiir ve mektup formatına uygun yazmaya özen gösterdikleri ve dilbilgisi kurallarına uymaya dikkat ettikleri görülmektedir. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere öğrencilerin öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini yazarken özellikle yanlış bilgi vermekten kaçındıkları ve dilbilgisi kurallarına uymaya özen gösterdikleri görülmektedir.

Örnek ifadeler;

*...Şiir ve mektup yazarken yanlış bilgi vermemeye özen gösterdim. (Ö6)*

*...Bu etkinliklerde konuları doğru yazmaya çalıştım. Yanlış bilgi vermemeye, doğru yazmaya dikkat ettim. (Ö2)*

*...En fazla dikkat ettiğim husus noktalama işaretleri ve yazım yanlışları oldu. Özellikle mektup yazarken dilbilgisi kurallarına dikkat ettim. (Ö5)*

*...Etkinlikleri yazarken bizlere verilen yönergeye uygun olarak yazmaya çalıştım. Örneğin mektup etkinliğinde hitap cümlesi olmasına dikkat ettim. Şiir yazarken ise şiirin kafiyeli olmasına ve dörtlüklerden oluşmasına önem verdim. (Ö12)*

### **Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Esnasında Öğrencilerin Hissettiği Duygular ile İlgili Bulgular**

Bu bölümde öğrencilere “Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini gerçekleştirdiğin zaman hangi duyguları hissettin?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.***Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliği Sonucu Hissedilen Duygular*

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
	Zevk alma	5
Öğrenme Amaçlı Yazma	Eğlenme	4
Etkinliği Sonucu Hissedilen	Heyecanlanma	3
Duygular	Mutlu olma	3
	Toplam	15

**Zevk Alma:** Öğrencilerin öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin gerçekleştirdiklerinde hissettikleri duygulardan birisi zevk alma duygusudur. Bu durumun nedeni öğrencilere öğrenmeyi destekleyecek farklı etkinliklerin sunulması öğrencilerde bu duyguların yaşanmasını sağlamaktadır.

*...Evet, çok zevk aldım. Alt sınıflara bir şeyler öğretmek bana keyif verdi. Aslında bir*

*şeyler yazmak çok zevkli. (Ö3)*

**Eğlenme:** Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin hissettirdiği duygulardan bir diğeri de eğlenme duygusudur. Öğrenciler yazma etkinlikleri esnasında çok eğlendiklerini belirtmişlerdir.

*...Etkinlikleri yaparken daha fazla eğlendim, ancak yazdıklarımı anlayacaklar mı diye düşündüm. Aslında hem eğlendim bir yandan da heyecan yaptım. (Ö8)*

*...Bu etkinlikleri yaparken çok eğlendim. Derslerde bu tür etkinlikler yapmıyoruz. Mektup ve şiir yazarken mutlu oldum. (Ö14)*

**Heyecan:** Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile hissedilen duygulardan bir diğeri heyecan duygusudur. Öğrenciler bu etkinlikleri gerçekleştirirken heyecan duygusunu yaşadıklarını aktarmışlardır. Bir muhataba mektup ya da şiir yazmanın kendilerini heyecanlandırıldığını ifade etmişlerdir.

*...Bu etkinlikleri yazarken heyecanlandım. Birisine mektup yazmak heyecan verici. (Ö11)*

**Mutlu olma:** Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile yaşanan diğeri bir duygu ise mutluluk duygusudur. Öğrenciler bu etkinlikler sonrasında mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Mektup ve şiir etkinliklerini gerçekleştirirken yeni bilgiler öğrenmenin onlara mutluluk verdiğini ifade etmişlerdir.

*...Mutlu oldum. Çünkü yeni bir şeyler öğrenmek bana her zaman mutluluk veriyor. (Ö9)*

#### **Mektup ve Şiir Etkinlikleri ile İlgili Bulgular**

Bu bölümde öğrencilere “Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini karşılaştırırsan hangisini yazarken daha fazla çaba gerektirdiğini düşünüyorsun?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tablo 8’de değerlendirilmiştir.

**Tablo 8.**

#### *Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Karşılaştırılması*

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin	Mektup yazmak kolay, şiir yazmak zor	5
	Hem mektup hem de şiir yazmak zor	5
Karşılaştırılması	Şiir yazmak kolay, mektup yazmak zor	5
	Toplam	15

Tablo 8 değerlendirildiğinde görüşmeye katılan öğrencilerden beş öğrenci mektup yazmanın şiir yazmaya oranla daha kolay olduğunu belirtirken, diğeri beş öğrenci şiir yazmanın mektup yazmaya göre daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan beş öğrenci ise bu yazma etkinliklerini yazmanın zor olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğrenciler mektup yazma etkinliğinin uzun olmasından dolayı, şiir yazma etkinliğinin ise kafiye yazımından dolayı yazılmasının zor olduğunu ifade etmişlerdir.

Örnek ifadeler;

*...Mektup yazmak şiir yazmaya göre daha kolay. Şiir yazmak daha çok zaman ve çaba gerektiriyor. Mektup yazdığımda bilgiler daha kalıcı oluyor. (Ö1)*

*...Şiir yazmak kolay, mektup yazmak ise çok zor. Mektup yazmak çok çaba gerektiriyor. Mektup yazarken daha ayrıntılı yazmamız gerekiyor. (Ö13)*

...İkisi de zor. İkisi de çok çaba ve zaman gerektiriyor. Mektupta giriş, gelişme, sonuç bölümlerini yazmak zor; şiir de ise kafiyeli yazmak gerçekten zor. (Ö2)

### Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Becerileri Üzerine Etkisi ile İlgili Bulgular

Bu bölümde öğrencilere "Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden sonra hangi becerilerin geliştiğini düşünüyorsun?" Sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar Tablo 9'da değerlendirilmiştir.

**Tablo 9.**

*Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Becerileri Gelişimi Üzerine Etkisi*

Tema	Kodlar	f
Beceri Gelişimi	Yazma	15
	Düşünme	6
	İletişim Kurma	4
	Hepsi	3
	Problem Çözme	2
	Toplam	30

**Yazma:** Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin tamamı bu etkinlikler ile yazma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu etkinlikler düzenli aralıklarla yapıldığında öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği söylenebilir.

*Örnek ifadeler:*

...Yazma etkinlikleri sayesinde yazma becerim gelişti. Hem mektup hem de şiir yazdım. Yazdığım mektup ve şiirleri tekrar düzeltip yeniden yazdım. Böylece yazmam gelişti.

...Bu etkinlikler düşünme ve yazma becerilerimi geliştirdi. Yazmadan önce ne yazacaklarımı düşündüm plan yaptım ve sonrasında yazdım. (Ö6)

**Düşünme:** Görüşmeye katılan altı öğrenci, yazma etkinlikleri yaparken düşünme becerisinin geliştiğini ifade etmiştir. Yazma etkinliğinden önce "ne yazmaları gerektiğini" ve "konuları nasıl yazmaları" süreci ile ilgili düşünme becerisini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Bu görüşe ait ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

...Düşünme becerim daha fazla gelişti. Bu etkinlikleri yazarken önce nasıl yazacağım diye plan yaptım. Ardından duygu ve düşüncelerimi ekleyerek yazmaya çalıştım. (Ö12)

**İletişim Kurma:** Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri sonrası gelişen diğer bir beceri de iletişim kurma becerisidir. Öğrenciler (4 öğrenci) özellikle mektup yazma etkinliği sonrası iletişim becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

...Bu yazma etkinliklerinden sonra iletişim kurma becerimin geliştiğini söyleyebilirim. Mektup bir iletişim aracı. Bu yüzden iletişim kurma becerimin daha fazla geliştiğine inanıyorum. (Ö1)

**Problem Çözme:** Öğrencilerin öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri sonrası gelişim gösterdiği ifade edilen becerilerden bir diğeri ise problem çözme becerisidir.

...Şiir ve mektup yazarken yazacağım konu ile ilgili bol bol araştırma yapma imkânım oldu. Bu yüzden problem çözme becerisinin diğerlerine göre daha fazla geliştiğini



*düşünüyorum. (Ö5)*

**Hepsi:** Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri sonrası üç öğrenci bu etkinliklerin bütün becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görüşünü belirtmişlerdir. Bu görüşe ait ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

*...Evet, aslında hepsi bende gelişti. Mektup yazarken insanlarla iletişime geçtim ve yazmadan önce bol bol düşündüm. Yazarken konuyu daha fazla araştırdım ve problem çözme becerimin geliştiğini düşünüyorum. Sonuç olarak tüm becerilerin geliştiğini söyleyebilirim. (Ö15)*

### **Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanımı ile İlgili Bulgular**

Bu bölümde öğrencilere “Sosyal Bilgiler derslerinde bu tür yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmesini ister misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.**

*Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri*

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Sosyal Bilgiler Derslerinde	Derslerde kullanılmalı	15
Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri	Derslerde kullanılmamalı	---
	<b>Toplam</b>	<b>15</b>

Tablo 10 değerlendirildiğinde görüşmeye katılan öğrencilerin tamamının öğrenme amaçlı yazma *etkinliklerinin* sosyal bilgiler derslerinde kullanılması gerektiği görüşünü ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, bu tür etkinlikler sayesinde konuyu daha iyi kavradıklarını, öğrenme amaçlı yazma etkinliğinin dersi daha eğlenceli hale getirdiğini ve bu etkinliklerin becerilerinin gelişimine katkı sağladıklarını dile getirmişlerdir.

Örnek ifadeler:

*...Yazma etkinliklerinin daha fazla olmasını isterim. Bu sayede yeteneklerimiz gelişir, yazımız gelişir kendimizi daha fazla ifade ederiz. (Ö3)*

*...Evet daha çok yer verilmeli. Eğer bu tür etkinlikler yapılırsa konuyu daha iyi öğreniriz. Sınavlarımızda daha yüksek puan alırız. İletişim kurma ve düşünme gibi becerilerimiz de gelişmiş olur. (Ö8)*

*...Daha fazla olmasını isterim. Bu etkinliklerin bizi geliştirdiğini düşünüyorum. Yazma becerimiz gelişiyor, okumamız hızlanıyor. Ayrıca bu etkinliklerden sonra dersi daha çok sevmeye başladım. (Ö11)*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile ilgili deneyimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Beşinci sınıf öğrencilerinin daha önce sosyal bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri yapmadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler derslerde özet çıkarma, önemli konuları not alma gibi basit düzeyde geleneksel yazma etkinliklerinin yapıldığını, mektup ve şiir yazma etkinlikleri gibi etkinliklerin yapılmadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgudan hareketle sosyal bilgiler derslerinde

basit düzeyde yazma etkinliklerine yer verildiği ve öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine yer verilmediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Yasul (2019) sosyal bilgiler derslerinde not alma, özet çıkarma ve tahtaya yazma gibi yazma etkinliklerinin yapıldığını belirterek öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin uygulanmadığı görüşünü tespit etmiştir. Ulaşılan bu sonuç araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler derslerinde uygulanan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Ders sürecinde uygulanan yazma etkinlikleri ile öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade ettikleri ve bu etkinliklerin öğrencilerin kelime haznelerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Kayaalp (2020) ve Yasul (2019) araştırmalarının sonuçları ile örtüşmektedir. Yasul (2019), öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin konunun daha iyi anlaşılmasında ve pekiştirilmesinde olumlu katkı yaptığı görüşünü ifade etmiştir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç, sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının öğrenmeye pozitif etki etmesidir. Öğrenci görüşleri doğrultusunda mektup ve şiir yazma etkinlikleri öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamıştır. Bu sonuç Uzun (2011), Duymaz (2011), Bozat (2014), Öztürk (2014), Aktepe ve Yıldız (2020), Doğan ve İlhan (2016)'ın yapmış oldukları araştırmalarının sonucu ile benzer sonuçlar içermektedir. Özellikle Özturan Sağırlı (2010) ve Aktepe ve Yıldız (2020) öğrenme amaçlı yazma etkinliği gerçekleştiren öğrencilerin konuyu daha iyi anladıklarını ve konunun kalıcılığının sağlandığını vurgulamışlardır.

Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında diğer bir bulgu ise bu etkinliklerin bir muhataba yazılmasının önemli olması durumudur. Katılımcıların görüşlerine göre bu tür yazma etkinliklerinde muhatabın önemli etken olduğu ve yazma eyleminin içeriğinin muhataba göre belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç Uzoğlu (2010) ve Duymaz (2011)'in araştırmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinde muhatap önemli bir etken olarak görülmektedir.

Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri sürecinde öğrencilerin bazı hususlara dikkat ettikleri ulaşılan diğer bir sonuçtur. Bu süreçte öğrenciler, yanlış bilgi vermemek, verilen yönergeye uygun formatta etkinliği gerçekleştirmek ve dil kurallarına dikkat etmek gibi önemli konulara özen göstermişlerdir. Öğrenme amaçlı yazma etkinliği sürecinde öğrenciler dikkat düzeylerini en üst seviyede tutmaktadırlar. Bu durumun nedeni bu yazma etkinliklerinin bir yönerge kapsamında ve bir muhataba yazılmasından dolayı içeriğinin belirli kurallar çerçevesinde inşa edilmesidir.

Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri sonucu öğrenciler heyecanlanma, mutlu olma, eğlenme ve zevk alma gibi duyguları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenciler üzerinde farklı duyguların gelişimine olanak sağladığı sonucuna ulaşılabılır.

Araştırma sürecinde uygulanan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin karşılaştırılması sonucunda, mektup yazma etkinliğinin şiir yazma etkinliğine oranla daha kolay bir etkinlik olduğu tespit edilmiştir. Şiirin kafiyeli olması özelliğinden dolayı yazımının daha zor olması, mektup yazma etkinliğini ön plana çıkarmıştır. Araştırmanın bu sonucu Bozat (2014), Aktepe ve Yıldız (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Bozat (2014) öğrencilerin öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup yazma etkinliğine daha olumlu baktıkları sonucunu tespit etmiştir. Bununla beraber mektup yazma etkinliği, şiir yazma

etkinliğine göre öğrenciler tarafından daha kolay yazılabilen ve daha eğlenceli görülen bir etkinliktir.

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin becerileri gelişimi üzerine etkileri değerlendirildiğinde, bu yazma etkinliklerinin yazma becerisi, düşünme, iletişim kurma, araştırma ve problem çözme becerileri üzerine etkisinden söz edilebilir. Bu ifadeden hareketle ders bünyesinde yapılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin beceri gelişimlerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız, 2009; Uzoğlu, 2010; Koçak, 2013; Köksal 2019; Doğan ve İlhan, 2016; Koçak ve Seven, 2016, Bozat, 2014; Yıldız, 2016).

Katılımcılar öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yer verilmesini olumlu yönde değerlendirmişleridir. Ders sürecinde mektup, şiir, hikâye yazma etkinlikleri gibi öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin daha fazla kullanılması görüşü ön plana çıkmaktadır. Bu görüş doğrultusunda sosyal bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımına daha fazla yer verilmelidir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma 1. yazarın 2018 yılında yaptığı doktora tezinden türetilmiş olup, araştırma için Erzincan il milli eğitim müdürlüğünden izin alınmış (11/11/2016 tarih ve 45468433-44-E.12740372 sayılı yazı) olup, o tarihlerde araştırma için üniversiteden ayrıca etik kurul izine gerek duyulmamıştır.

### Kaynakça/References

- Akçay, H. Özyurt, B. B. & Akçay, B. B. (2014). Çoklu Yazma Etkinliklerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretiminde Kullanılmasının Öğrenci Başarısı ve Kavram Öğrenmeye Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2) , 15-31 .
- Aktepe, Z.T. ve Yıldız, A. (2020), İlkokul Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Öğrenme Amaçlı Yazma Hakkında Görüşleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(110), 211-229.
- Atila, M. E. (2008). Fen Öğretiminde Farklı Betimleme Modlarının Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinde Kullanımlarının Akademik Başarıya Etkisi. *Atatürk Üniversitesi, Erzurum*.
- Ay, A. (2018). Sosyal Bilgiler öğretim programında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir kullanımının öğrenci başarısına etkisi. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Erzincan Üniversitesi.
- Ay, A. & Başbüyük, A. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Hakkında Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 33-42.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. The Psychology of Education and Instruction Series. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, Suite 102, 365 Broadway, Hillsdale, NJ 07642.
- Boyer, T.L. (2006) Writing to Learn in Social Studies, *The Social Studies*, 97:4, 158-160.
- Bozat, Ö. (2014). 5. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri (27. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme Bilgi Toplumu ve Eğitim, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13, (1), 55-66.
- Çalışkan, H. (2008). Eğitimcilerin Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımıyla İlgili Algıları, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 153-170.
- Creswell, J. W. (2013). *Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çev: M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Doğan, Y. & İlhan, N. (2016). Prospective Teachers' Views Related to Using Writing to Learn Activities in "Science and Technology Teaching" Course. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 1-22. doi: 10.17984/adyuebd.30690.
- Duymaz, N. (2011). Hücre konusunun öğrenilmesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanımı ve analogi üretme (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). "Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Günel, M. (2009). Bilişsel Süreç ve İlk Öğretim Bilim Eğitiminde Öğrenme Aracı Olarak Yazma, *İlköğretim Online*, Online: <http://ilkogretim-online.org.tr>, 8 (1), 200-210.
- Günel, M. Kabataş M, E. & Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin ve Analogi Kurmanın Üniversite Düzeyinde Mekanik Konularını Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 29(2).
- Haley-James, S. (1982). Helping students learn through writing. *Language Arts*, 59(7), 726-731.

- İşeri, K. & Emre, Ü. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Karaçağıl, C. Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Kullanımının Öğrenci Akademik Başarısı Üzerine Etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi.
- Kayaalp, F. (2020). Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi, (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Klein, P. D. (1999). "Reopening Inquiry Into Cognitive Processes in Writing-ToLearn, *Educational Psychology Review*, 11 (3), 203- 270.
- Koçak, G. (2013). "Tek boyutta hareket" konusunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin uygulanmasının fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Koçak, G., & Seven, S. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkındaki görüşleri: tek boyutta hareket örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, 20 (65), 253-268.
- Köksal, A. P. (2019). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin elektrik konusundaki akademik başarılarına, kalıcılığa ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz: okulda, işyerinde, evde; kullanılacak yaratıcı yazı etkinlikleri ve kuramsal temelleri*. Pegem Akademi.
- Özturan Sağırılı, M. (2010). The examination of the educational effects of some writing activities in the light of student opinions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(4), 2501-2530.
- Öztürk, S. (2014). Lise-1 düzeyindeki öğrencilerin modsal betimlemeleri tanıyıp öğrenme amaçlı yazmada kullanmalarının fizik dersi dalgalar ünitesindeki akademik başarıya etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Patton, M.Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.), Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1).
- Tonbuloğlu, B. (2014). Mustafa Satı Bey'in Görüşleri Doğrultusunda Yapılandırmacılık Anlayışına Farklı Bir Bakış Açısı. *Electronic Turkish Studies*, 9(8).
- Uzoğlu, M. (2010). Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin Kullanımının İlköğretim Seviyesinde Kuvvet ve Madde Ünitesini Öğrenmeye Etkisinin Araştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi. Atatürk Üniversitesi.
- Uzun, S. (2011). Öğrenme amaçlı okuma-yazma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş ortamların fizik öğrenme üzerindeki etkisi: Enerji ünitesinde bir uygulama (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Yasul, A. F. (2019). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya, öğrenmenin kalıcılığına ve yazmaya yönelik tutuma etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin kuantum fiziği konularını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin akademik başarıya etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.

Yıldız, A. (2016). İlkokulda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya etkisinin tartışılması. *Turkish Studies*, 11(14), 861-870.

**İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan AY

[alparslanay@erzincan.edu.tr](mailto:alparslanay@erzincan.edu.tr)

Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK

[abasibuyuk@erzincan.edu.tr](mailto:abasibuyuk@erzincan.edu.tr)

# ***The Effect of Geometric Mechanical Intelligence Games on Academic Achievement and Three-Dimensional Geometric Thinking Skills of Primary School 3rd Grade Students***

**Yalçın KARALI, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-8977-5034**

**Haşim TAŞKESEN, 15 Temmuz Şehitleri Primary School, ORCID ID: 0000-0002-2467-5980**

## **Abstract**

*The aim of this study is to determine the effect of geometric mechanical intelligence games on primary school 3rd grade students' three-dimensional thinking skills and academic achievement in mathematics course. For this purpose, tangram, soma cube and geometric structures from geometric mechanical intelligence games were used. The study was carried out with a quasi-experimental design with pre-test post-test paired control group, which is one of the quantitative research methods. The experimental group students were given applications with intelligence games called tangram, soma cube and geometric structures for 9 weeks. According to the findings obtained, it was concluded that geometric mechanical intelligence games were effective in increasing the three-dimensional geometric thinking skills of primary school 3rd grade students and increasing their academic success in the field of learning geometric objects and shapes in mathematics.*

**Keywords:** Intelligence Game, Three Dimensional Thinking, Academic Achievement, Geometry



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education

Vol 23, No 2, 2022  
pp. 1132-1150

DOI:10.17679/inuefd.1151185

Article Type  
Research Article

Received  
30.07.2022

Accepted  
03.09.2022

## **Suggested Citation**

Karalı, Y., Taşkesen, H. (2022). The effect of geometric mechanical intelligence games on academic achievement and three-dimensional geometric thinking skills of primary school 3rd grade students, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 1132-1150. DOI: 10.17679/inuefd.1151185

This article was produced from the master's thesis titled "The Effect of Geometric Mechanical Intelligence Games on the Academic Achievement and Three-Dimensional Geometric Thinking Skills of Primary School 3rd Grade Students" prepared by Haşim TAŞKESEN under the supervision of Yalçın KARALI in 2022.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

While the developing educational technologies contribute to the achievement of the aims of the education systems, the multi-faceted development of the learners gains a special importance. In a rapidly changing world, individuals need to have skills, such as structuring knowledge, creative thinking, critical thinking, analysis, problem solving, reaching conclusions, and generating new ideas in order to respond to the requirements of the age. In order to gain these skills, various educational studies are carried out within the education systems. It is known that games are one of the most effective ways to make these studies more efficient, to make learning fun and to apply what is learned in daily life. Games that combine the concepts of education and entertainment increase intrinsic motivation. However, learning environments where games are used educationally encourage reluctant learners to work and transform learning from being a necessity into entertainment. It is known that there are many types of educational games, such as sudoku, tangram, word hunt, anagram, reversi, chess, fence, kakuro, mangala, checkers that can be used in educational environments. One of these games is the type of game that is called intelligence games and is spreading rapidly all over the world. The interest in intelligence games is increasing day by day, and there are associations, foundations, federations, etc. related to them. Establishments are founded. It is known that certified trainings are given to mothers, fathers and teachers, and workshops are organized. It is taught as a course in formal education institutions; award-winning competitions are held, and applications are developed for computers and mobile devices. The idea that individuals develop their mental, affective, verbal, social skills and high-level thinking skills lies at the basis of these developments related to intelligence games. Research on intelligence games is one of the issues that should be emphasized in order to achieve success in education. It can be said that intelligence games can be one of the important elements of educational processes in order to achieve the goals set in education and to ensure the versatile development of individuals. Furthermore, intelligence games can be used to make educational processes more effective by taking into account the research results in this field.

### Purpose

The aim of the research is to examine the effects of geometric-mechanical intelligence games on the academic achievement of the 3rd grade students in the field of learning geometric objects and shapes in mathematics and their three-dimensional geometric thinking skills. For this purpose, answers to the following questions were sought;

1- Do geometric-mechanical intelligence games differentiate the academic success of primary school 3rd grade students in the field of learning geometric objects and shapes?

2- Do geometric-mechanical intelligence games differentiate the 3rd grade students' three-dimensional geometric thinking levels?

3- Do students' academic achievement test (ABT) difference scores differ according to gender in the experimental group in which geometric-mechanical intelligence games were applied?



4- Do the three-dimensional geometric thinking test (3BGT) difference scores of the students in the experimental group, in which geometric-mechanical intelligence games were applied, differ according to gender?

### **Method**

This research was carried out using a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, one of the quantitative research methods, in order to determine the effect of geometric mechanical intelligence games on the three-dimensional geometric thinking skills of primary school 3rd grade students. The study group of the research consists of 3rd grade students continuing their education in a public school in Batman province Beşiri district. Before starting the application, "Academic Achievement Test" and "Three-Dimensional Geometric Thinking Test" were administered to all 3rd grade students. Independent sample t-test was applied to determine whether there was a significant difference between the averages of the academic achievement test scores of the experimental and control group students.

### **Findings**

After analyzing the data obtained, it was determined that there was a significant difference between the academic achievement test pretest and posttest scores of the experimental group students in favor of the posttest while there was no significant difference between the academic achievement test pretest and posttest scores of the control group students. It was observed that there was a significant difference in favor of the post-test between the three-dimensional geometric thinking test pre-test and post-test scores of the experimental group students, but there was no significant difference between the three-dimensional geometric thinking test pre-test and post-test scores of the control group students. There was no significant gender difference in the academic achievement and three-dimensional geometric thinking skills of the experimental group students.

### **Discussion & Conclusion**

As a result of the research, it can be said that the applications related to geometric mechanical intelligence games applied to the experimental group students are effective in increasing the academic success of the 3rd grade students in the field of learning geometric objects and shapes and their three-dimensional geometric thinking skills. In addition, it can be stated that geometric mechanical intelligence games increase the academic achievement levels and three-dimensional geometric thinking skills of female and male students in the field of learning geometric objects and shapes at a similar level.

## **Geometrik Mekanik Zekâ Oyunlarının İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Üç Boyutlu Geometrik Düşünme Becerilerine Etkisi**

**Yalçın KARALI, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8977-5034**

**Haşim TAŞKESEN, 15 Temmuz Şehitleri İlkokulu, ORCID ID: 0000-0002-2467-5980**

### **Öz**

*Bu araştırmanın amacı, geometrik mekanik zekâ oyunlarının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki üç boyutlu düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisini belirlemektir. Bu amaçla geometrik mekanik zekâ oyunlarından tangram, soma küp ve geometrik yapılar kullanılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerine 9 hafta boyunca tangram, soma küp ve geometrik yapılar adı verilen zekâ oyunları ile uygulamalar yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; Geometrik mekanik zekâ oyunlarının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin üç boyutlu geometrik düşünme becerilerini geliştirmede ve matematikte geometrik cisim ve şekilleri öğrenme alanındaki akademik başarılarını artırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Zekâ Oyunu, Üç Boyutlu Düşünme, Akademik Başarı, Geometri



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 1132-1150  
DOI:10.17679/inuefd.1151185

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
30.07.2022

Kabul Tarihi  
03.09.2022

### **Önerilen Atıf**

Karalı, Y., Taşkesen, H. (2022). Geometrik Mekanik Zekâ Oyunlarının İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Üç Boyutlu Geometrik Düşünme Becerilerine Etkisi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23(2), 1132-1150. DOI: 10.17679/inuefd.1151185

Bu makale Yalçın KARALI danışmanlığında Haşim TAŞKESEN tarafından 2022 yılında hazırlanan "Geometrik Mekanik Zekâ Oyunlarının İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Üç Boyutlu Geometrik Düşünme Becerilerine Etkisi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

### **Geometrik Mekanik Zekâ Oyunlarının İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Üç Boyutlu Geometrik Düşünme Becerilerine Etkisi**

Gelişen eğitim teknolojileri eğitim sistemlerinin hedeflediği amaçlara ulaşmasına katkı sağlarken, öğrenenlerin çok yönlü gelişimi de ayrı bir önem kazanmaktadır. Hızlıca değişen dünyada, yaşanan çağın gereklerine cevap vermek amacıyla bireylerin bilgiyi yapılandırma, yaratıcı düşünme, kritik düşünme, analiz etme, problem çözme, sonuca ulaşma, yeni fikirler üretme gibi becerilere sahip olması gerekir (Arı, Özsezer, Tarım, 2019; Alkaş Ulusoy vd., 2017). Bu becerileri kazandırmak için eğitim sistemleri içerisinde çeşitli eğitsel çalışmalar yapılır. Bu çalışmaları daha verimli hale getirmenin, öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek öğrenilenleri gündelik yaşamda uygulamanın en etkili yollarından birinin oyunlar olduğu bilinmektedir. Eğitim ve eğlence kavramlarını birleştiren oyunlar içsel motivasyonu arttırır. Bununla birlikte oyunların eğitsel olarak kullanıldığı öğrenme ortamları isteksiz öğrenenleri çalışmaya teşvik ederek öğrenmeyi bir zorunluluk olmaktan çıkarıp eğlenceye dönüştürür (Sadıkoğlu, 2017).

Eğitim ortamlarında kullanılabilecek sudoku, tangram, kelime avı, anagram, reversi, satranç, çit, kakuro, mangala, dama gibi birçok eğitsel oyun türünün olduğu bilinmektedir. Tüm dünyada zekâ oyunları adı verilen ve hızlıca yaygınlaşan oyun türü de bu oyunlardan biridir. Her geçen gün zekâ oyunlarına ilginin arttığı, bunlarla ilgili dernek, vakıf, federasyon vb. kuruluşların kurulduğu; anne, baba ve öğretmenlere sertifikalı eğitimlerin verildiği, çalıştayların düzenlendiği, örgün eğitim kurumlarında ders olarak okutulduğu, ödüllü yarışmaların yapıldığı, bilgisayar ve mobil cihazlar için uygulamaların geliştirildiği bilinmektedir (Erdoğan vd., 2017). Zekâ oyunları ile ilgili yaşanan bu gelişmelerin temelinde bireylerin zihinsel, duyuşsal, sözel, sosyal becerileri ile üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği düşüncesi yer alır. Eğitimde başarı sağlanması için zekâ oyunları ile ilgili araştırmalar, üzerinde önemle durulması gereken konulardan biridir (Sarıcı Bulut ve Sarıkaya, 2018). Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılması ve bireylerin çok yönlü gelişimlerinin sağlanması için zekâ oyunlarının eğitim süreçlerinin önemli öğelerinden biri olabileceği ve bu alandaki araştırma sonuçları dikkate alınarak eğitsel süreçlerin daha etkili hale getirilmesinde zekâ oyunlarından yararlanılabileceği söylenebilir.

Oyun denince hemen herkesin aklına çocukken oynadığı oyunlarla ilgili anıları gelir. Paylaşmayı, arkadaşlığı, kazanmayı, kaybetmeyi, mücadeleyi içinde barındıran oyunlar insan yaşamının en güzel hatıralarıdır (Şahin, 2019). Oyunlar eğitimden sağlığa, hayatın her alanına girmiş ve vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Oyunlara olan bu ilginin araştırmacıların dikkatini çektiği ve uzmanlık alanına göre oyunlarla ilgili çalışmaların yapıldığı görülebilir (Hebebeci ve Usta, 2018; Kargı, 2007; Şahin, 2019). Alanyazında oyunla ilgili çeşitli tanımlamalar görmek mümkündür. Şahin (2019) oyunu, çocuğun gerçek dünyadan sıyrılarak, sınırlarını, başlangıcını, bitişini belirlediği ve yapmaktan hoşlandığı etkinlikler olarak tanımlar. Bir başka tanımda, insanların fiziksel ve bilişsel gelişimine katkı sunan, duygusal olgunluğa eriştiren, kendine özgü kuralları olan, gönüllülük esaslı etkinlikler olarak ifade edilmiştir (Özer vd., 2006). Eğitim ve eğlence kavramlarının oyunlar yoluyla birleştirilerek eğitsel olarak kullanılması öğrenenleri daha çok çalışmaya ve çaba göstermeye teşvik eder ve eğitim için etkili öğrenme ortamları sunar (Sadıkoğlu, 2017). Yağlı 'ya (2019) göre günümüz dünyasının modern eğitim anlayışına göre en etkili öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım, öğrenenlerin öğrenme isteğini arttırması ve oyun yoluyla yapılandırılan bilginin etkili öğrenmeler sağlanması sebebiyle oyunla öğretim yöntemini önemser. Bu bağlamda oyunla öğretimin öğrenenlerin yaparak ve

yaşayarak, motivasyonu arttırarak etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Zihinsel gelişimi önemli ölçüde etkileyen oyunlar, çocuğun dünyayı algılamasını ve merak duygusunu giderecek keşifler yapmasını sağlar. Çocuklar oyun yoluyla seçme, nesne ve olaylar arasında ilişki kurma, dikkat toplama, belli bir amaca yönelme, akıl yürütme gibi becerilerin yanı sıra nesnelere tanımayı, nesnelere işlevsel özelliklerini kavramayı ve kullanmayı öğrenir. Bu nesnelere ile çocuk oyunda kütle, hacim, sayma, renk, zaman, mekân, büyüklük gibi kavramlarla ilgili bilgi ve beceriler edinir. Oyun sırasında çocuk devamlı olarak düşünme, problem çözme, değerlendirme, karar verme, algılama, kavrama gibi bilişsel faaliyetler sürdürür ve bu da zihinsel gelişimi olumlu anlamda etkiler (Özer vd., 2006). Oyunlar çocukların zihinsel gelişimlerinin yanı sıra arkadaşlarıyla etkileşime girerek dil becerilerini geliştirmelerine (Oral ve Tekin, 2019; Acarlar, 2001), yaşadıkları çevredeki düzeni, kuralları, görev ve sorumluluklarını oyun içinde yaşayarak öğrenmelerine (Özer vd., 2006), sevinç, üzüntü, heyecan, kızgınlık, umutsuzluk, kaygı, acı, korku, şaşkınlık, öfke gibi birçok farklı duyguyu yaşayarak tanımalarına (Şahin, 2019), çocuğun fiziksel açıdan esneklik kazanmasına, güçlenmesine, hız, denge, el göz koordinasyonu gibi beceriler kazanmasına katkı sağlamaktadır (Özer, 2021; Aksoy, 2020; Bekmezci ve Özkan, 2015).

Eğitimde geleneksel öğretim yöntemlerinin sıkça kullanılmasının öğrencilerde oluşturduğu stresi azaltmak, öğretimi eğlenceli ve kalıcı hale getirmek için eğitsel oyunlardan faydalanılabilir. Son yıllarda eğitim dünyasında oyunla eğitim, eğitimin tüm kademelerinde özellikle okulöncesi ve ilköğretimde önem kazanmış, birçok ülkede bir eğitim metodu olarak uygulamaya konulmuştur. Planlı bir şekilde organize edilerek eğitim öğretim ortamlarında sıklıkla kullanılan ve etkili bir öğrenme aracı olan eğitsel oyunlar bir öğretim yöntemi olarak kabul edilebilir (Er ve Karadeniz, 2021). Eğitsel oyunlarla eğitim-öğretimin ilginç ve eğlenceli hale geleceği, öğrenenlerin olumlu güdüleneceği ve derse aktif katılımın sağlanacağı söylenebilir (Sadıkoğlu, 2017; Demirel, 2015).

Oynanan oyuna, zamana, mekâna, yaş ve cinsiyet durumuna göre eğitsel oyunların uygulama şekilleri değişiklik gösterir (MEB, 2016). Öğrenenler eğitsel oyunlarda sahip olduğu role ilişkin bilgi, beceri ve stratejileri uygularlar. Gredler'e (2004) göre eğitsel oyunlar dört amaçtan herhangi biri için oynanır. Bu amaçlar:

- a) bilgi ve becerileri geliştirmek ve uygulamak
- b) bilgi ve becerilerdeki zayıflıkları belirlemek
- c) bilgi ve becerileri özetlemek veya gözden geçirmek

d) kavram ve ilkeler arasında yeni ilişkiler geliştirmektir. Bununla birlikte eğitsel oyunlar çocuklar çok çalıştıkları için öğrenme-öğretme sürecini eğlenceli hale getirmek amacıyla ödül olarak veya sınıf içi bir değişim olarak da kullanılabilir.

Eğitsel oyun türü olarak bilinen ve geçmişi çok eskilere dayanan zekâ oyunları birçok medeniyetin, toplumun yaşamında yer almıştır (Çalışkan, 2019). Herhangi bir kişi, toplum, dil veya kültüre ait olmayan, çözümünü için özel bilgi gerektirmeyen, verilen ipucu kullanılarak mantıksal akıl yürütme yoluyla çözülebilen problemlere zekâ oyunları denir (Türk Beyin Takımı [TBT], 2014, Akt. Marangoz, 2018). Zekâ oyunları denince aklımıza daha çok dama, satranç, puzzle gibi oyunlar gelse de tarihsel süreç içerisinde birçok farklı çeşidin olduğu ve birçok farklı

kültür tarafından kullanıldığı bilinmektedir (Yağlı, 2019). Kökeni tarihin çok eski dönemlerine dayanan zekâ oyunlarının her biri farklı toplumlar tarafından icat edilmiş olsa da bu oyunlar dünyanın her yerinde ve her toplum tarafından kullanabilmektedir.

Zekâ ile ilgili yeni anlayış; her bireyin geliştirilebilir bir zekaya sahip olduğu ve var olan zekâ potansiyelinin ortaya çıkarılması gerektiğidir. Bu bağlamda zekâ oyunlarının bireyin var olan zekâ potansiyelinin ortaya çıkmasında ve zekâ düzeyinin geliştirilmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir (MEB, 2013). Zekâ, insanları birbirinden ve diğer canlılardan ayıran en önemli kavramlardan olup; ne olduğu, ölçülüp ölçülemeyeceği, nasıl ölçüleceği ile ilgili birçok araştırma yapılmış olmasına karşın ortak bir sonuca ulaşamadığı görülmektedir (Şahin, 2019). Somut ve soyut nesnelerin arasındaki ilişkiyi kavramlar ve algılar yoluyla kavrama, muhakeme etme ve belli bir amaca yönelik olarak zihni kullanabilme yeteneği olarak tanımlanan zekâ; (Türkiye Zekâ Vakfı [TZV], 2020) muhakeme etme, akıl yürütme, analiz etme yoluyla; kavramlar, olaylar, uygulamalar, soyut ve somut nesneler arasındaki ilişkiyi zihnin çözümleme yeteneği şeklinde ifade edilebilir. Bu doğrultuda amaç, hedef, kural, başlangıç, bitiş gibi unsurlar barındıran ve sadece eğlendiren değil aynı zamanda öğrenmeyi sağlayan zekâ oyunlarının (Çağır, 2020) bireylerin strateji oluşturma, mantık, sözel ve görsel zekâ, problem çözme, özgün fikirler sunma, taktik geliştirme, dikkati artırma ve şekil oluşturma gibi becerilerin yanı sıra matematik alanındaki gelişimlerine de katkı sağladığı düşünülmektedir (Devecioğlu ve Karadağ, 2017). Bu yönleriyle zekâ oyunlarının sadece matematiksel becerileri değil, öğrenenin sözel ifade etme, tasarım yapma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, ilişki kurma, görsel algılama, üç boyutlu düşünme, analiz etme, değerlendirme yapma gibi üst düzey becerilerin gelişimini de desteklediği belirtilebilir (MEB, 2013).

Öğrencilerin matematik ve geometri becerilerinin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılan ve zekâ oyunu türlerinden biri olan geometrik–mekanik oyunlar nesnelere ve şekilleri iki veya üç boyutlu görebilme, zihinde canlandırma gibi becerileri kullanmayı gerektiren oyunlardır. Deneme yanılma yönteminin kullanıldığı bu oyunlarda çeşitli zorluk seviyeleri bulunabilmektedir. Bu oyunlarda problemin çözümü için uzamsal düşünme, el-göz koordinasyonu, üç boyutlu düşünebilme, hafızada tutma gibi becerilerden yararlanır. Bu gruba giren zekâ oyunlarına; Tangram, Tetramino, Polyomino, Rubrik Küpü, Geometrik Yapılar (Equilibrio), Jenga, Yap-Boz, Soma Küpü, Düğüm oyunları örnek verilebilir (Çağır, 2020; Marangoz, 2018). Bu oyunların eğitim–öğretim ortamına uygun olarak tasarlanması ve kullanılması sonucu öğrencilerde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, geometrik düşünme, analitik düşünme, muhakeme etme, karar verme, akıl yürütme (MEB, 2013), çok boyutlu düşünme, etkili iletişim kurma (Marangoz, 2018), strateji oluşturma, azim, sebat, özgüven ve özdenetim gibi becerilerin gelişeceği belirtilmektedir (Yağlı, 2019). Bu becerilere matematik ve geometri özelinde bakıldığında zekâ oyunlarının öğrencilere geometrik düşünme becerilerini kazandırmada önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Van Hiele (1999) varlıkların, figürlerin görünümüne göre değerlendirildiği, düşünmenin sözlü ifadeler yerine şekilsel unsurlarla gerçekleştirildiği biçimini geometrik düşünme olarak tanımlamıştır. İlköğretim matematik öğretim programında yer alan ve birinci sınıftan itibaren verilmeye başlanan, geometrik düşünmenin önemli bir boyutu olarak kabul edilen “üç boyutlu geometrik düşünmenin” geometri eğitiminde ele alınması gereken önemli konulardan biri olduğu söylenebilir (Akkurt Denizli, 2016).

Bu araştırmanın amacı geometrik-mekanik zekâ oyunlarının ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin matematik dersi geometrik cisimler ve şekiller öğrenme alanına yönelik akademik başarıları ve üç boyutlu geometrik düşünme becerilerine etkisini araştırmaktır. Ayrıca aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Geometrik-mekanik zekâ oyunları deney grubu öğrencilerinin geometrik cisimler ve şekiller öğrenme alanına ilişkin akademik başarılarını farklılaştırmakta mıdır?

Geometrik-mekanik zekâ oyunları deney grubu öğrencilerinin üç boyutlu geometrik düşünme düzeylerini farklılaştırmakta mıdır?

Geometrik-mekanik zekâ oyunlarının uygulandığı deney grubunda öğrencilerin akademik başarı testi (ABT) fark puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Geometrik-mekanik zekâ oyunlarının uygulandığı deney grubunda öğrencilerin üç boyutlu geometrik düşünme testi (3BGT) fark puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Alanyazında zekâ oyunlarının öğrencilerin akademik başarısını, iletişim, yaratıcılık, problem çözme, mantıksal- matematiksel düşünme becerilerini olumlu etkilediği (Şahin, 2019; Kula, 2021), akıl yürütme ve muhakeme etme (Reiter, Thorton ve Vannebush, 2014), dikkat ve görsel algı (Altun, 2017; Yağlı, 2019) ile zihinsel beceri düzeylerini artırdığı (Marangoz, 2018), motivasyonu ve matematik öğrenimini etkileyerek zekâ bölümlerini (IQ) (Chizary ve Farhangi, 2017) geliştirdiği görülmüştür. Bununla birlikte düzlemsel ve uzamsal modelleme kullanılarak öğretici oyunlarla yapılan öğretimin ortaokul öğrencilerinin uzamsal görselleştirme becerilerini geliştirdiği (Totikova, Yessaliyev, Madiyarov, Medetbekova, 2020), geometrik mekanik zeka oyunları uygulamalarının uzamsal düşünme becerilerini (Demirkaya ve Masal, 2017), dinamik geometri bilgisayar yazılımı kullanımının ise 9.sınıf düzeyindeki öğrencilerin geometrik düşünme becerilerini attırdığı (Adelabu, Makgato, Ramaligela, 2019) görülmüştür. Bununla birlikte ilkökul 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin üç boyutlu geometrik düşünme ve geometri öğrenme alanındaki akademik başarılarında geometrik-mekanik zekâ oyunlarının etkisinin incelenmesine yönelik yeterli sayıda çalışma olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada geometrik-mekanik zekâ oyunlarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin üç boyutlu geometrik düşünme becerilerine ve geometrik cisimler ve şekiller öğrenme alanına ilişkin akademik başarısına etkisinin incelenmesi ve sonuçların ortaya konması alan yazına katkı sağlayacağından araştırma oldukça önemlidir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma geometrik mekanik zekâ oyunlarının ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin üç boyutlu geometrik düşünme becerilerine etkisini incelemek için nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Desenin uygulama biçimi tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.**

*Araştırma Sürecinin Sembolik Görünümü*

Grup	Ön Test	Zekâ Oyunları	Son Test
Deney	ABT,3BGT	X	ABT, 3BGT
Kontrol	ABT, 3BGT		ABT, 3BGT

DG: Deney grubu; KG: Kontrol grubu; X: Geometrik yapılar, Soma küpü ve Tangram oyunları uygulaması; ABT: Akademik Başarı Testi

Karşılaştırmalı işlemlerin uygulanıp, etkilerinin incelendiği araştırma türü olan deneysel araştırmalar bilimsel araştırma yöntemleri içinde en kesin sonuçlara götüren araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2020). Bu amaçla araştırmada ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen grupların seçkisiz olarak belirlenmediği çalışmalarda kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırma deseninde deney grubu üzerindeki etkisi incelenecek bağımsız değişken “Geometrik-Mekanik Zekâ Oyunları”dır. Deney grubunda geometrik mekanik zekâ oyunlarından geometrik yapılar, soma küpü ve tangram oyunlarının öğretimi gerçekleştirilmiş, oyunlarla ilgili uygulamalar yapılmıştır.

### **Deneysel Uygulama Süreci**

Geometrik mekanik zekâ oyunlarının uygulama süreci; ortaokullar zekâ oyunları dersi öğretim programı, ilköğretim matematik dersi öğretim programı ve öğrencilerin yaşları dikkate alınarak dokuz hafta olarak planlanmıştır. Dokuz hafta boyunca her gün bir ders saati olacak şekilde haftada beş, toplam kırk beş ders saati süresince deneysel uygulama yapılmıştır. Uygulamanın başında deney grubuna ve kontrol grubuna üç boyutta geometrik düşünme testi ve akademik başarı testi uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerin uygulanacak zekâ oyunu ile ilgili ön bilgileri kontrol edilmiş, ön bilgilere göre öğrenciler beş gruba ayrılmış ve her grubun grup liderinin seçilmesi sağlanmıştır. Deney grubuna uygulanan zekâ oyunları tanıtılmış, oyunun kuralları uygulama yolu ile anlatılmıştır. Kolaydan zora doğru yapılması istenen figürlerin önce grup tarafından bulunması istenmiş, ardından her grup üyesinin belirlenen figürü bireysel olarak yapmaları sağlanmıştır. Uygulama sırasında kullanılan zekâ oyunlarına ait geometrik cisimler ve şekillerin isimleri ve özellikleri yanlış söylendiğinde veya kullanıldığında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dersin sonunda öğrencilerden önceden yaptıkları figürlerden bağımsız özgün figürler oluşturmaları istenerek yaratıcı yönlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Kontrol grubuna geometrik mekanik oyunlar verilmemiş olup, öğrenme öğretme etkinliklerine programda belirlendiği şekilde devam edilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Batman ili Beşiri ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim görmeye devam eden 3. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Zaman, işgücü, maliyet gibi kısıtlayıcı unsurlar sebebiyle evrenin uygun ve kolayca ulaşılabilen kesimi seçilerek (Büyüköztürk vd., 2020) uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygulama öncesinde “Akademik Başarı Testi” ve “Üç Boyutta Geometrik Düşünme Testi” tüm 3.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi puanları ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları*

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Deney</b>	18	58.05	34	1.222	.230
<b>Kontrol</b>	18	52.50			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tablo 2’de verilen bağımsız (ilişkisiz) t testi sonuçları; zekâ oyunları uygulamaları yapılan deney grubu öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 58.05$ , zekâ oyunları uygulamaları yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 52.50$  olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte grupların ön test puanlarında akademik başarı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t(34)=1.222$ ,  $p>0.05$ ). Buna göre grupların deneysel uygulama öncesinde akademik başarı bakımından birbirine benzer olduğu ifade edilebilir. Deneysel uygulama öncesi üç boyutlu geometrik düşünme testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t testi uygulanarak tespit edilmiştir. Elde edilen verilere ilişkin bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Üç Boyutlu Geometrik Düşünme Testi Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Deney	18	16.61	34	-0.84	.934
Kontrol	18	16.81			

Tablo 3’te verilen bağımsız t testi sonuçlarına göre; zekâ oyunu uygulamaları öncesi deney grubunda yer alan öğrencilerin üç boyutlu geometrik düşünme testi puanlarının ortalaması  $\bar{X}=16.61$ , kontrol grubunda yer alan öğrencilerin üç boyutlu geometrik düşünme testi puanlarının ortalaması ise  $\bar{X}=16.81$  olarak belirlenmiştir. Tabloda verilen istatistiksel bilgilere göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır ( $t(34)=-0.84$ ,  $p>0.05$ ). Grupların ön test puanlarına bakıldığında üç boyutlu geometrik düşünme bakımından birbirine benzer olduğu ifade edilebilir.

Araştırma ön test sonuçlarına göre birbirine benzer olan iki şube üzerinden yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubunun seçimi kura yöntemi ile yapılmıştır. Buna göre 3-A şubesi deney, 3-B şubesi kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubuna geometrik mekanik zekâ oyunlarından geometrik yapılar, soma küpü ve tangram zekâ oyunları ile ilgili etkinlikler, kontrol grubunda ise geometrik mekanik zekâ oyunları kullanılmamış olup, önceden planlanmış öğretim yöntemleri ile öğrenime devam edilmiştir. Çalışma gruplarının cinsiyet, frekans ve yüzdelerine ilişkin bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Gruplara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Grup	Kız	Erkek	f	%
Deney Grubu	7	11	18	50
Kontrol Grubu	8	10	18	50
Toplam	15	21	36	100

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. “Üç Boyutta Geometrik Düşünme Testi” ve “Akademik Başarı Testi” uygulanmış, testlere verilen yanıtlardan verilerin oluşması sağlanmıştır. Araştırmada üç boyutlu geometrik düşünme becerilerini belirlemek amacıyla Akkurt Denizli (2016) tarafından geliştirilmiş Üç Boyutta Geometrik Düşünme Testi kullanılmıştır. Test 22 sorudan oluşur. Alt



maddeler sayıldığına toplam 45 madde bulunmaktadır. Doğru yanlış biçiminde puanlanan bu testten alınabilecek en yüksek puan 45'tir. Test, her uygulama için 13 uzmanın görüşüne başvurularak geliştirilmiştir. Uzman görüşlerine göre elde edilen kapsam geçerliği oranları minimum 0.54 olarak belirlenmiş ve 0.54'ün üzerindeki maddeler testte kullanılmıştır. Testin güvenilirliğini belirlemek için 2, 3, 4 ve 5. sınıf düzeyinden toplam 520 kişilik öğrenci grubu ile uygulama yapılmıştır. 384 kişi ile yapılan ilk ölçümde KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.88, 120 kişi ile yapılan ikinci ölçümde KR-20 güvenilirlik katsayısı yine 0.88 olarak ölçülmüştür. Bu sonuçlara bakılarak testin güvenilir olduğu söylenebilir (Akkurt Denizli, 2016).

Akademik başarıyı ölçmek için araştırmacı tarafından 3. sınıf matematik dersi "Geometrik Cisimler ve Geometrik Şekiller" öğrenme alanına yönelik "Akademik Başarı Testi" geliştirilmiştir. Bu test akademik başarıyı ölçmek için araştırmada ön test son test olarak kullanılmıştır. Testte yer alması gereken maddeleri belirlemek amacıyla MEB İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında (2018) yer alan kazanımlar temel alınmıştır. Akademik Başarı Testi tamamı üç seçenekli ve toplam 20 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Test öğrencilerin "Geometrik Cisimler ve Geometrik Şekiller" öğrenme alanına yönelik akademik başarı düzeylerini ölçmektedir. Testten alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Akademik başarı testinin geçerlilik ve güvenilirliğine yönelik yapılan 20 maddeden oluşan son pilot uygulama 36 katılımcıya uygulanmıştır. Yapılan uygulama neticesinde toplam madde güçlüğü 0.56, toplam madde ayırt ediciliği, 0.47 ve güvenilirliği (Cronbach Alfa) değeri 0.78 olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Uygulama öncesi öğrencilerin araştırmaya konu olan öğrenme alanına yönelik ön bilgilerini ve grupların benzerliğini tespit edebilmek amacıyla araştırmaya dahil olan tüm sınıflara ön test uygulanmıştır. Grupların benzerliğine göre deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Dokuz haftalık deneysel uygulamanın sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test uygulanmıştır. Ön test ve son test sonuçlarına göre elde edilen veriler çözümlenmiş, istatistiksel analizler tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

**Tablo 5.**  
*Grupların Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları*

Grup	ABT		3BGT	
	Deney (p)	Kontrol (p)	Deney (p)	Kontrol (p)
Ön Test	0.24	0.81	0.24	0.47
Son Test	0.07	0.74	0.36	0.58

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ve üç boyutlu geometrik düşünme testi ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir ( $p > 0.05$ ). Verilerin dağılımı normallik gösterdiğinden bağımsız değişkenin iki grup olduğu durumlarda bağımsız örneklem T testi, bir grubun tekrarlı ölçümlerinin olduğu durumlarda bağımlı örneklem T testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

## Bulgular

### Birinci Alt Problem

Araştırmada birinci alt problem "Geometrik-mekanik zekâ oyunları ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin geometrik cisimler ve şekiller öğrenme alanına ilişkin akademik başarıyı

farklılaştırmakta mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin geometrik cisimler ve şekiller öğrenme alanına yönelik akademik başarı testinden elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir.

### **Deney Grubunda Akademik Başarıya İlişkin Bulgular**

Geometrik cisimler ve şekiller öğrenme alanına ilişkin akademik başarı testi deneysel uygulamanın öncesinde ve sonrasında deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Deney grubunun testten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t testi uygulanarak bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Deney Grubunda Akademik Başarıya İlişkin Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları*

Testler	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Ön Test	18	58.05	17	-6.711	.000
Son Test	18	81.94			

Tablo 6 incelendiğinde deney grubu öğrencilerine uygulanan akademik başarı testi ön test ve son test puanlarının bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre; öğrencilerin uygulama öncesi ön test puan ortalamaları  $\bar{X}=58.05$  iken, uygulama sonrası yapılan son test puan ortalamaları  $\bar{X}=81.94$ 'e yükselmiştir. Bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanlarının son test lehine anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir ( $t=-6.711$ ,  $p<0.05$ ). Geometrik mekanik zekâ oyunları uygulamalarının ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin geometrik cisimler ve şekiller öğrenme alanına yönelik akademik başarının artmasında olumlu yönde etki ettiği ifade edilebilir.

### **Kontrol Grubunda Akademik Başarıya İlişkin Bulgular**

Geometrik cisimler ve şekiller öğrenme alanına ilişkin başarı testi uygulama öncesi ve sonrasında kontrol grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubunun başarı testinden aldığı puanların anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Kontrol Grubunda Akademik Başarıya İlişkin Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları*

Testler	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Ön Test	18	52,50	17	-1,355	,193
Son Test	18	58,05			

Tablo 7'de kontrol grubu öğrencilerine yapılan akademik başarı testi ön test ve son test puanlarının bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre; zekâ oyunları uygulamalarının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerin ön test puan ortalamaları  $\bar{X}=52.50$ ; son test puan ortalamaları  $\bar{X}=58.05$ 'e yükselmiştir. Elde edilen bulgular kontrol grubu öğrencilerin akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma görülmemektedir ( $t(17)=-1.355$ ,  $p>0.05$ ). Bu bulgulara göre geometrik mekanik zekâ oyunları uygulamaları yapılmadan yürütülen, ilkökul 3.sınıf matematik dersi geometrik cisimler ve şekiller öğrenme alanına yönelik öğretimin öğrencilerin akademik başarılarının artması yönünde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

### **İkinci Alt Problem**

İkinci alt problemi "Geometrik-mekanik zekâ oyunları 3.sınıf öğrencilerinin üç boyutlu geometrik düşünme düzeylerini farklılaştırmakta mıdır?" olarak ifade edilmiştir. İkinci alt

probleme ilişkin üç boyutlu geometrik düşünme testinden elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir.

### Deney Grubunda Üç Boyutlu Geometrik Düşünmeye İlişkin Bulgular

Zekâ oyunları uygulamaları öncesi ve sonrasında deney grubuna üç boyutlu geometrik düşünme testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Deney Grubunda Üç Boyutlu Geometrik Düşünmeye İlişkin Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları*

Testler	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Ön Test	18	16,61			
Son Test	18	30,44	17	-9,637	,000

Tablo 8’de deney grubu öğrencilerinin üç boyutlu geometrik düşünme testi ön test ve son test puanlarının bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına göre, zekâ oyunu uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{X}=16.61$ ; son test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=30.44$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; üç boyutlu geometrik düşünme testi ön test son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ( $t(17)=-9.637$ ,  $p<0.05$ ). Bu bulgulara göre deney grubunda kullanılan zekâ oyunları uygulamalarının öğrencilerin üç boyutlu geometrik düşünme becerilerinin gelişimini arttırdığı söylenebilir.

### Kontrol Grubunda Üç Boyutlu Geometrik Düşünmeye İlişkin Bulgular

Kontrol grubuna uygulama öncesi ve sonrası üç boyutlu geometrik düşünme testi uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirleyebilmek için bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.**

*Kontrol Grubunda Üç Boyutlu Geometrik Düşünmeye İlişkin Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları*

Testler	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Ön Test	18	16,83			
Son Test	18	18,22	17	-1,652	,117

Tablo 9’da kontrol grubu öğrencilerinin üç boyutlu geometrik düşünme testi ön test ve son test puanlarının bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{X}=16.83$ ; son test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=18.22$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; üç boyutlu geometrik düşünme testi ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ( $t=-1.652$ ,  $p>0.05$ ). Bu bulgulara göre zeka oyunları uygulamaları yapılmadan yürütülen 3.sınıf matematik dersi geometrik cisimler ve şekiller öğrenme alanına yönelik öğretimin öğrencilerin üç boyutlu geometrik düşünme becerilerinin gelişimini sağlamada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

### Üçüncü Alt Problem

Üçüncü alt problem “Geometrik mekanik zekâ oyunlarının uygulandığı deney grubunda öğrencilerin akademik başarı testi fark puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Fark puanları öğrencinin akademik başarı son test ile ön test puanları arasındaki fark puanları ile elde edilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin akademik başarı testinden elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir.

#### Deney Grubunda Cinsiyete Göre Akademik Başarı Fark Puanlarına İlişkin Bulgular

Uygulama öncesi akademik başarı testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarı testi fark puanları arasında cinsiyete göre bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara ilişkin bilgiler Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Akademik Başarı Testi Fark Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Erkek	21	26,36	16	,865	,400
Kız	15	20,00			

Tablo 10 incelendiğinde cinsiyete göre akademik başarı testi fark puanlarının bağımsız t testi sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X}=23.33$ ; kız öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X}=20.00$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre akademik başarı testi fark puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir ( $t=-.865$ ,  $p>0.05$ ).

### Dördüncü Alt Problem

Dördüncü alt problem “Geometrik mekanik zekâ oyunlarının uygulandığı deney grubunda öğrencilerin üç boyutlu geometrik düşünme testi fark puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Fark puanları öğrencinin üç boyutlu geometrik düşünme son test ile ön test puanları arasındaki fark ile elde edilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin üç boyutlu geometrik düşünme testinden elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir.

#### Deney grubunda cinsiyete göre üç boyutlu geometrik düşünme fark puanlarına ilişkin bulgular

Uygulama öncesi üç boyutlu geometrik düşünme testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin üç boyutlu geometrik düşünme testi fark puanları arasında cinsiyete göre bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara ilişkin bilgiler Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.**

*Üç Boyutlu Geometrik Düşünme Testi Fark Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Erkek	21	13,18	16	-,557	,580
Kız	15	14,85			

Tablo 11 incelendiğinde cinsiyete göre üç boyutlu geometrik düşünme testi fark puanlarının bağımsız t testi sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X}=13.18$ ; kız

öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X}=14.85$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; üç boyutlu geometrik düşünme testi fark puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olmadığı ifade edilebilir ( $t=-.557, p>0.05$ ).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada zekâ oyunlarının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin üç boyutlu geometrik düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Tangram, soma küpü ve geometrik yapılar isimli zekâ oyunları ile uygulamalar yapılmış, yapılan uygulamaların üç boyutlu geometrik düşünme becerilerine ve akademik başarıya etkisinin olup olmadığı test edilmiştir.

Araştırma sonucunda zekâ oyunları uygulamaları sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi son test puanlarında ön test puanlarına göre artış olduğu; deney grubu öğrencilerinde gerçekleşen artışın anlamlı düzeyde olduğu, kontrol grubunda gerçekleşen artışın ise anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu durumla ilgili olarak deney grubu öğrencilerine uygulanan geometrik mekanik zekâ oyunlarına ilişkin uygulamaların akademik başarının artmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu etkinin geometrik mekanik zekâ oyunlarının geometrik cisimler ve şekiller öğrenme alanına yönelik kazanımlara ilişkin uygulamaları somut biçimde içermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Zekâ oyunları uygulamaları sürecinde oluşturulması amaçlanan figürler ile geometrik cisimler ve şekiller arasında üç boyutlu nesnelere ilişki kurularak geometrik cisimler ve şekillerle ilgili zihinsel süreçlerin daha kolay bir şekilde yapılandırıldığı ve etkili öğrenmelerin gerçekleştiği ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde zekâ oyunlarının akademik başarıya etkisine yönelik birçok çalışma yapıldığı ve bu çalışmaların sonucunda zekâ oyunlarının akademik başarıyı arttırdığına yönelik sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Ora, Karademir ve Artvinli, 2016; Demirel, 2015; Bottino ve Ott, 2006; Bottino vd. 2013a; Bottino vd., 2013b). Araştırma bu anlamda ilgili araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Geometrik mekanik zekâ oyunlarının uygulandığı deney grubunda öğrencilerin akademik başarı testi fark puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemesi geometrik mekanik zeka oyunları uygulamalarının kız ve erkek öğrencilerin geometrik cisimler ve şekiller öğrenme alanına yönelik akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Geometrik mekanik zekâ uygulamaları öncesi yapılan ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının üç boyutlu geometrik düşünme düzeyleri bakımından anlamlı farklılaşma olmaması grupların üç boyutlu geometrik düşünme düzeyleri açısından benzer seviyede olduğunu göstermektedir. Deneysel uygulama sonrası yapılan üç boyutlu geometrik düşünme testi son test puanlarında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre artış olduğu; deney grubu öğrencilerinde gerçekleşen artışın anlamlı düzeyde olduğu, kontrol grubunda gerçekleşen artışın ise anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Böylece deneysel uygulama kapsamında geometrik mekanik zekâ oyunlarının ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin üç boyutlu geometrik düşünme düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde geometrik mekanik zekâ oyunlarının öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerine etkisine yönelik araştırmaların yapıldığı ve geometrik mekanik zekâ oyunlarının geometrik düşünmeyi arttırdığına yönelik sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Dokumacı Sütçü, 2018; Meng ve Idris, 2012; Siew ve Abdulah, 2012). Araştırma bu yönüyle de ilgili araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Geometrik mekanik zekâ oyunlarının uygulandığı deney grubunda öğrencilerin üç boyutlu geometrik düşünme testi fark puanlarının cinsiyete anlamlı farklılık göstermemesi

geometrik mekanik zekâ oyunları uygulamalarının kız ve erkek öğrencilerin üç boyutlu geometrik düşünme düzeylerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Bu araştırma sonuçlarına dayanarak akademik başarıya ve üç boyutlu geometrik düşünme becerilerinin gelişimine olumlu yönde etkisi olduğu görülen geometrik-mekanik zekâ oyunlarının ilkokullarda aktif olarak kullanılmasını sağlayacak çalışmaların artırılması gerektiği söylenebilir. Bu çalışmalarla ilgili olarak sınıflarda zekâ oyunları köşeleri oluşturulabilir veya öğrencilerin ilgilerini artırmak amacıyla yerel, ulusal ve uluslararası zeka oyunları yarışmaları düzenlenebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için T.C. İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulundan 10/02/2022 tarih 2022/3-18 sayı numaralı etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Acarlar, F.(2001). Sembolik oyunun dil gelişimi ve bozukluklarıyla ilişkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 25-33.
- Adelabu F. M., Makgato, M., & Ramaligela, M. S.(2019). Enhancing learners' geometric thinking using dynamic geometry computer software. *Journal Of Technical Education And Training*.11(1),044–053.
- Akkurt Denizli, Z.(2016). 1-4. sınıf düzeylerine yönelik üç boyutta geometrik düşünme testinin geliştirilmesi, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksoy, A. B. & Dere Çiftçi, H. (2020). *Erken çocukluk döneminde oyun*. (5.Basım). Pegem A Yayıncılık.
- Alkaş Ulusoy, Ç., Saygı, E. ve Umay, A. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin zeka oyunları dersi ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 280-294.
- Altun, M. (2017). *Fiziksel etkinlik kartları ile zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arı, Ö. D., Özsezer, Ö. Ü. M. S. B., & Tarım, K. (2019). İlkokul öğrencileri ile beceri temelli eleştirel düşünme öğretimine dair bir çalışma, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 74, 89-109.
- Bekmezci, H. & Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 5(2), 81-87.
- Bottino, R. M., & Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum. *Learning Media And Technology*, 31(4), 359.
- Bottino, R. M., Ott, M., & Tavella, M. (2013a). Children's performance with digital mind games and evidence for learning behaviour. *Information Systems, E-learning, and Knowledge Management Research* (235-243).
- Bottino, R. M., Ott, M., & Tavella, M. (2013b). Investigating the Relationship Between School Performance and the Abilities to Play Mind Games. *7th European Conference on Games-Based Learning*.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., & Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F.(2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Akademi.
- Chizary, F., & Farhangi, A. (2017). Efficiency of Educational Games on Mathematics Learning of Students at Second Grade of Primary School. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(1), 232-240.
- Çağır, S.(2020). *Sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminde akıl ve zeka oyunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, S., H.(2019). *Ortaokul zeka oyunları dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Devicioğlu, Y & Karadağ, Z. (2014) Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9(1) , 41-61
- Demirel, T. (2015). *Zekâ Oyunlarının Türkçe ve Matematik Derslerinde Kullanılmasının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Bilişsel ve Duyuşsal Etkilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Demirkaya, C. & Masal, M.(2017). Geometrik-mekanik oyunlar temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünme becerilerine etkisi. *Sakarya University Journal of Education*.7(3), 600-610.
- Dokumacı Sütçü, N. (2018). Geometrik-mekanik zekâ oyunlarının öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerine etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7,(14), 154-163.

- Er, H. & Karadeniz, O. (2021). *Eğitsel oyunlarla sosyal bilgiler öğretimi*. Er, H. Ve Karadeniz, O (Editörler). Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, A., Eryılmaz Çevirgen, A. & Atasay, M. (2017). Oyunlar ve matematik öğretimi: stratejik zekâ oyunlarının sınıflandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 287-310.
- Gredler, M. E. (2004). Games and simulations and their relationships to learning. *Handbook of research on educational communications and technology* 571–581.
- Hebebeci, M. T. & Usta, E.(2018). Eğitim ortamlarında dijital rozet kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* 9(2), 192-210.
- Kargı, E.(2007). Oyun: Çocuklar için hastalıkla başetme sürecinde güçlü bir psiko-sosyal destek aracı. *Toplum ve Hekim*, 22(5), 364-367.
- Kula, S. S. (2021). Mind games with the views of classroom teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(3), 747-766.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). Ortaokul ve imam hatip ortaokul zeka oyunları dersi öğretim programı. *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). Spor lisesi eğitsel oyunlar dersi programı. *Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Ankara*.
- Marangoz, D. (2018) *Mekanik zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Sakarya.
- Meng, C. C. & Idris, N.(2012). Enhancing students' geometric thinking and achievement in solid geometry. *Journal of Mathematics Education*. 5(1), 15-33.
- Orak, S., Karademir, E. & Artvinli, E.(2016). Orta Asya'daki zekâ ve strateji oyunları destekli öğretime dayalı uygulamaların akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Oral, Ö. & Tekin, U.(2019). 3-6 Yaş Arasındaki Çocukların Dil Gelişimi ve Oyun Oynama Becerileri Üzerinde Televizyon İzleme Alışkanlıklarının Etkisi: Vaka Analizi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 5(2), 187 – 214.
- Özer, M.(2021). *Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitim*. (1. Basım). Yalman Polatlar, D. (Ed). Pegem A Yayıncılık.
- Özer, A., Gürkan, C. & Ramazanoğlu O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. 54-57
- Sadıkoğlu, A.(2017). *Zekâ ve akıl oyunları dersinin değerler eğitimindeki rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Şahin, E. (2019) *Zeka oyunlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Balıkesir.
- Sarıcı Bulut, S. & Sarıkaya, M. (2018), Bizim mecmuada akıl oyunları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 568-591.
- Siew, N. M. & Abdullah, S.(2012). Learning geometry in a large-enrollment class: Do tangrams help in developing students' geometric thinking? *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* 2(3), 239-259.
- Reiter, Harold B., Thornton, John, & Vennebush, G. Patrick (2014). "Using KenKen to Build Reasoning Skills", *Mathematics Teacher*, 107(5), 341-347.
- Totikova, G. A., Yessaliyev, A. A., Madiyarov, N. K. & Medetbekova, N. (2020). Effectiveness of Development of Spatial Thinking in Schoolchildren of Junior Classes by Application of Plane and Spatial Modeling of Geometric Figures in Didactic Games. *European Journal of Contemporary Education* 9(4), 902-914.



- Türk Beyin Takımı (TBT) (2014).*1.Kademe Başlangıç Düzeyinde Zekâ Oyunları Eğitim Eğitimi Kitabı*.
- Türk Zeka Vakfı (2021) [https://www.tzv.org.tr/#/zeka/zeka\\_nedir](https://www.tzv.org.tr/#/zeka/zeka_nedir)
- Van Hiele, P.M. (1999) Developing Geometric Thinking through Activities that Begin with Play. *Teaching Children Mathematics*, 5-6, 310-317.
- Yağlı, M. C. (2019). *Zekâ oyunlarının ilkokul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitim Bilim Dalı, Çanakkale.

**İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi. Yalçın KARALI  
yalcin.karali@inonu.edu.tr  
Haşim TAŞKESEN  
hasimtaskesen@gmail.com

# **A Multidimensional Approach to Self-Criticism: Development of the Self-Criticism Scale and Investigation of Its Psychometric Properties**

**Mücahit Yılmaztürk, Turkish Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0001-9366-7290**  
**Halil Ekşi, Marmara University, ORCID ID: 0000-0001-7520-4559**

## **Abstract**

*The aim of this research is to develop a scale to determine the self-criticism levels of adults and to examine their psychometric properties. This study, using quantitative research methods, was conducted with 675 adults (18-61 years old) ( $x_m$ : 25.95;  $x_{sd}$ : 6.91). The collected data were analyzed with SPSS 25 and AMOS 24 statistical programs. As a result of the study, the "Self-Criticism Scale" consisting of 30 items and 3 sub-dimensions was obtained. According to the results of the exploratory factor analysis, the three-factor structure explains 48.93% of the total variance. In the analysis made in line with the reliability studies, the Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was determined as 910 for the destructive self-criticism sub-dimension, .884 for the constructive self-criticism sub-dimension, and .806 for the insufficient self-criticism sub-dimension. As a result of the independent groups t-test performed to determine the discrimination of the scale items, a significant difference was found between the lower and upper groups for all scale items ( $p < .000$ ). In addition, it is seen that the values of the goodness of fit obtained as a result of the confirmatory factor analysis are within the appropriate reference ranges ( $\chi^2/sd=2.472$ ;  $RMSEA=0.066$ ;  $SRMR=0.07$ ;  $IFI=0.961$ ;  $CFI=0.955$ ;  $GFI=0.924$ ). The findings obtained as a result of the study reveal that the Self-Criticism Scale (SCS) can be used as a valid and reliable measurement tool in determining the self-criticism levels of adults.*

**Keywords:** Self-Criticism, Destructive Self-Criticism, Constructive Self-Criticism, Insufficient Self-Criticism, Adult, Scale Development



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 1151-1181  
DOI:10.17679/inuefd.1055950

Article Type  
Research Article

Received  
10.01.2022

Accepted  
03.09.2022

## **Suggested Citation**

Yılmaztürk, M. & Ekşi, H. (2022). A multidimensional approach to self-criticism: Development of the self-criticism scale and investigation of Its psychometric properties. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 1151-1181. DOI: 10.17679/inuefd.1055950

This research was produced from a master's thesis studied in 2021.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Self-criticism is defined as “judgment or autocriticism that a person makes about his/her own behavior” (TDK, 2020). Self-criticism, which is the subject of many fields, such as psychology, education, art and politics, corresponds to a very important point on the personality structure of individuals. When the concept of self-criticism is examined in the context of psychology, it is seen that many researchers today accept self-criticism as an effective personality tendency in the emergence of psychopathology and psychosocial disorders (Castilho, Pinto-Gouveia, & Duarte, 2015). For example, according to Kopala-Sibley and Zuroff (2017), self-criticism is characterized by a weak sense of self-worth, guilt, failure, and excessive anxiety about social status. Some researchers have suggested that self-critical tendencies stem from the cold, rejecting and critical parental attitudes encountered in early childhood (Blatt, Shahr, & Zuroff, 2001; Thompson & Zuroff, 1999). Besides this, self-criticism is seen as necessary in East Asian societies with collective characteristics (Kitayama & Markus, 2000). For example, in East Asian societies, self-criticism is a necessary experience for well-being and social cohesion (Kitayama & Markus, 2000). Heine, Lehman, Markus, and Kitayama (1999) stated that self-criticism is one of the defining features of Japanese culture and that self-critical orientations are encouraged from the early stages of life. From the point of view of Turkish culture, self-criticism has been defined as an objective evaluation of oneself and always taking a principled, open and honest attitude towards one's mistakes (Turşak, 2017).

Although self-criticism can be experienced universally, it differs for each individual in terms of its form, severity and consequences (Whelton & Henkelman, 2002). In a sense, self-criticism is a subjective view of the individual towards himself (Uzun, 2009, p.10). At this point, it is important to examine self-criticism within the framework of cultural differences, so that the concept can be discussed on the right ground. In this direction, it is thought that the Adult Self-Criticism Scale, which will handle self-criticism with a multidimensional approach that is sensitive to cultural codes, will make significant contributions to the literature.

### Purpose

In the literature review, no measurement tool specific to Turkish culture was found, which was developed to measure the self-criticism levels of individuals. From this point of view, it is thought that an original and up-to-date measurement tool that is sensitive to our cultural codes for self-criticism should be developed and brought to the literature. In this context, the main purpose of the study is to develop a valid and reliable scale suitable for Turkish culture to determine the self-criticism levels of adults and to examine its psychometric properties.

### Method

A general survey model was used in this study. The survey model aims to describe any situation that exists in the past or present as it is (Fraenkel & Wallen, 2006). The study group of the study consists of 675 adults (18-61 years old). In this study, the "Personal Information Form" was used together with the Self-Criticism Scale developed during the scale development process, and the "Short Psychological Resilience Scale" was used for criterion validity. During the research process, the scale development stages in the literature were followed. The data

collected during the scale development stage were analyzed with SPSS 25 and AMOS 24 statistical programs. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's tests were used to test the suitability of data obtained from individuals. Then, within the scope of validity studies, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed. In addition, the Cronbach Alpha coefficient of internal consistency for scale reliability was calculated for each sub-dimension. To determine the reliability of the scale, t-test, criterion validity, and test-retest methods were also performed for the difference between the upper and lower groups.

### **Findings**

As a result of the exploratory factor analysis using varimax rotation for the scale items, a 3-dimensional structure of 30 items emerged. This three-factor structure explains 48.93% of the total variance. The factor loads of the items in the scale range from “.53” to “.78”. It is seen that the values of goodness of fit obtained as a result of the confirmatory factor analysis performed later are also within the appropriate reference ranges ( $\chi^2/sd=2.472$ ; RMSEA=0.066; SRMR=0.07; IFI=0.961; CFI=0.955; GFI=0.924). In the analysis made in line with the reliability studies, the Cronbach alpha coefficient of internal consistency of the scale was determined as ,910 for the destructive self-criticism sub-dimension, ,884 for the constructive self-criticism sub-dimension and ,806 for the insufficient self-criticism sub-dimension. As a result of the independent samples t-test performed to determine the discrimination of the scale items, a significant difference was found between the lower and upper groups for all scale items ( $p<.000$ ). In addition, when the test-retest correlation coefficients of the self-criticism scale are examined, it is seen that the result is ,87 for destructive self-criticism, ,84 for constructive self-criticism, and ,86 for insufficient self-criticism. These values indicate that the scale is reliable. The findings obtained as a result of the research reveal that the Self-Criticism Scale (SCS) can be used as a valid and reliable measurement tool in determining the self-criticism levels of adults.

### **Discussion & Conclusion**

When the literature is examined, it is seen that the concept of self-criticism is discussed in terms of various theoretical approaches and its relationship with many different variables is examined. Öngen (2006) stated that the Depressive Experiences Questionnaire (Blatt, D'afflitti, & Quinlan, 1976) was used in most of the experimental studies examining the relationship between self-criticism and depression. In addition, there are measurement tools developed by researchers from various cultures such as Thompson and Zuroff (2004), Tarmizi et al., (2019) to measure self-criticism levels. However, in the literature, there is no Turkish culture-specific measurement tool developed to measure the self-criticism levels of individuals. This measurement tool developed in this context was applied to 675 adult individuals. The findings obtained as a result of the validity and reliability analyzes reveal that it can be used as a valid and reliable measurement tool in determining the self-criticism levels of adults.

## Öz Eleştiriye Çok Boyutlu Yaklaşım: Öz Eleştiri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Mücahit Yılmaztürk, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0001-9366-7290  
Halil Ekşi, Marmara Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7520-4559

### Öz

Bu araştırmanın amacı, yetişkin bireylerin öz eleştiri düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek ve psikometrik özelliklerini incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışma 675 yetişkin (18-61 yaş) birey ile gerçekleştirilmiştir ( $x_{ort}$ : 25,95;  $x_{ss}$ : 6,91). Toplanan veriler, SPSS 25 ve AMOS 24 istatistik programları ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda 30 madde ve 3 alt boyuttan oluşan "Öz Eleştiri Ölçeği" elde edilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre üç faktörlü yapı toplam varyansın %48,93'ünü açıklamaktadır. Güvenirlik çalışmaları doğrultusunda yapılan analizde ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı yıkıcı öz eleştiri alt boyutu için ,910 yapıcı öz eleştiri alt boyutu için ,884 ve yetersiz öz eleştiri alt boyutu için ,806 olarak belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda tüm ölçek maddeleri için alt ve üst gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<,000$ ). Ayrıca yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği değerlerinin uygun referans aralıklarında olduğu görülmektedir ( $\chi^2/sd=2,472$ ;  $RMSEA=0,066$ ;  $SRMR=0,07$ ;  $IFI=0,961$ ;  $CFI=0,955$ ;  $GFI=0,924$ ). Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, Öz Eleştiri Ölçeği (ÖEÖ)'nin, yetişkin bireylerin öz eleştiri düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öz Eleştiri, Yıkıcı Öz Eleştiri, Yapıcı Öz Eleştiri, Yetersiz Öz Eleştiri, Yetişkin, Ölçek Geliştirme



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 1151-1181  
DOI:10.17679/inuefd.1055950

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
10.01.2022

Kabul Tarihi  
03.09.2022

### Önerilen Atıf

Yılmaztürk, M. & Ekşi, H. (2022). Öz eleştiriye çok boyutlu yaklaşım: Öz eleştiri ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1151-1181. DOI: 10.17679/inuefd.1055950

Bu araştırma 2021 yılında çalışılan bir yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## **Öz Eleştiriye Çok Boyutlu Yaklaşım: Öz Eleştiri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi**

Eleştiri hayatımızın her noktasında karşılaştığımız bir kavramdır. Bireyler günlük hayatta yaşadıkları olumsuzluklar sonucunda çevresine yönelik eleştirilerde bulunabilmektedir. Bu eleştiriler kimi zaman eksik ve hatalı yönleri ortaya çıkararak doğru sonuca ulaşmaya yardımcı olurken kimi zaman da süreklilik kazanıp yıkıcı ve zedeleyici boyutlara ulaşabilir. Peki, çevremize yönelttiğimiz bu eleştiri oklarını kendimize çevirdiğimizde neler değişiyor? Kendimizi eleştirmekten olayın iç yüzünü göremediğimiz ya da başkalarını suçlamaktan kendimize bakmaya vakit mi bulamadığımız zamanlar oluyor mu? Yoksa olayların olumlu ve olumsuz taraflarını gerçekçi bir zeminde ele alıp kendimize yönelik yapıcı eleştirilerde bulunabiliyor muyuz? Bu gibi sorular öz eleştiri kavramının mahiyeti hakkında fikir vermesi açısından önem arz etmektedir.

Her bilim dalı, kelimeler vasıtasıyla hedef, amaç ve yöntemini ifade etmiş olur (Sezgin, 2019). Ayrıca herhangi bir bilim dalında, ilerleme ve uzmanlaşmanın gerekliliklerinden biri de kavramlara hâkim olmaktır (Kahraman, 2017). Kavramlara yönelik hâkimiyet, ilgili çalışmalarda kavramların doğru bir şekilde ele alınmasına ve incelenmesine imkan sağlayacaktır. Bu durum kültüre duyarlı bir kavram olan öz eleştiri (İng. self-criticism) için de geçerlidir. Alanyazında farklı araştırmacılar öz eleştiriye farklı şekillerde kavramsallaştırmışlardır (Shahar vd., 2015). Bu noktada Leary ve Tangney (2013) özellikle psikoloji ve sosyolojide self (benlik) kavramının kullanımıyla ilgili ciddi sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Kişinin kendisine ilişkin algı ve tutumlarının toplamı olarak değerlendirilen benlik, çok boyutlu bir kavramdır (Marshall, 1989; Wall, 1986). Turşak (2020) öz eleştiri kavramının evrensel bir tanımının olmamasının, İngilizcede "self" kelimesinin birçok anlama gelmesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu bağlamda öz eleştiriye yönelik kültürel açıdan farklı yaklaşımları incelemek kavramı doğru bir şekilde anlamlandırmak açısından önem taşımaktadır (Okan, 2021). TDK (2020)'ye göre öz eleştiri "Bir kişinin kendi davranışları üzerine yönelttiği yargı, otokritik." olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte öz eleştiri, içe dönük eleştiri ya da nefis muhasebesi anlamlarında da kullanılmaktadır (Benlioğlu, 2016). Psikoloji, eğitim, sanat, siyaset vb. birçok alanın inceleme konusu olan öz eleştiri, bireylerin kişilik yapısı üzerinde çok önemli bir noktaya tekabül eden bir kavramdır.

Öz eleştiri kavramı psikoloji bilimi bağlamında incelendiğinde, günümüzde birçok araştırmacının öz eleştiriye, psikopatolojinin ve psikososyal bozuklukların ortaya çıkmasında etkili bir kişilik eğilimi olarak kabul ettiği görülmektedir (Castilho vd., 2015). Örneğin, Shahar vd., (2015) öz eleştiriye, bireylerin kendilerini olumsuz veya sert bir şekilde yargıladıkları bir öz değerlendirme süreci olarak ele almaktadır. Bu noktada öz eleştiri bireylerin kendine yönelik değerlendirmelerinin olumsuz boyutunu temsil etmektedir (Doğan, Sapmaz ve Çötök, 2013). Öz eleştiri kavramının psikopatoloji ile ilişkisini inceleyen bilim insanlarının başında S. Blatt gelmektedir. Blatt (2004) yüksek düzeyde öz eleştirinin kişilik özelliği olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada öz eleştirel kişilik özelliği gösteren bireylerin benlikleriyle ilgili değersizlik, başarısızlık ve suçluluk üzerine değerlendirmeleri mevcuttur (Erkoç, 2017). Birtakım araştırmacılar öz eleştirel eğilimlerin erken çocukluk döneminde karşılaşılan soğuk, reddedici ve eleştirel ebeveyn tutumlarından kaynaklandığını öne sürmüştür (Blatt, Shahar ve Zuroff, 2001; Thompson & Zuroff, 1999). Bununla birlikte literatürdeki birçok çalışmada şiddetli ve yıkıcı öz eleştiri depresyon, sosyal fobi vb. psikolojik rahatsızlıklarla ilişkilendirilmiştir (Cox,

Clara ve Enns, 2009; Zuroff, 1992; Carhart-Harris vd., 2008). Ayrıca Holle ve Ingram (2008)'e göre psikopatolojide yaygın olan öz eleştiri duygusal bozukluklarla bağlantılıdır.

Bununla birlikte son dönemde öz eleştirinin uyarlanabilir yönlerinin de olduğunu ve kültürel bağlamda incelenmesi gerektiğini vurgulayan çalışmalar da yapılmaktadır (Okan, 2021). Bu noktada özellikle Batı ve Doğu kültürlerinde öz eleştirinin farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Doğu Asya toplumlarında öz eleştiri iyilik hali ve sosyal uyum için gerekli deneyimlerdir (Kitayama ve Markus, 2000). Heine, Lehman, Markus ve Kitayama (1999) öz eleştirinin Japon kültürünün tanılayıcı özelliklerinden biri olduğunu ve öz eleştirel yönelimlerin yaşamın erken dönemlerinden itibaren teşvik edildiğini ifade etmiştir. Ayrıca Kitayama ve Markus (2000)'a göre Doğu Asya kültüründe bireyin kendisine yönelik eleştirel tutumları mutluluk, iyi oluş ve özellikle benliğine dair olumlu duygular için ön koşul olarak görülmektedir. Heine vd., (1999) de öz eleştiri ve kendini geliştirmenin Japon kültürü için önemli motivasyon kaynaklarından olduğunu ifade etmiştir. Türk kültürü açısından bakıldığında ise Turşak (2020)'a göre öz eleştiri, çoğu kişinin düşündüğü gibi mutlak manada kötü bir tutum olmanın aksine iyi ve kötüyü, doğru ve yanlış ayırt etmeye yarayan bir bakış açısı sunduğu görülmektedir. Bu noktada yapıcı nitelikte bir öz eleştirinin hatalardan arınma ve doğru davranışlara ulaşmada bir köprü vazifesi gördüğü söylenebilir.

Yapılan literatür taramasında insan zihninde genellikle olumsuz bir çağrışım uyandıran öz eleştiri kavramını araştırmacıların tek bir süreç olarak ele alma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Whelton ve Henkelman (2002) olumlu ve olumsuz öz eleştirel süreçler arasında önemli ayrımların yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Okan (2021) öz eleştirinin üç boyutta ele alınmasının bu kavramın bütüncül bir şekilde anlaşılmasını kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Gilbert, Clark, Hempel, Miles ve Irons, (2004) öz eleştirinin tek bir süreç olmadığını ve farklı biçim ve işlevleri olduğunu belirtmiştir. Castilho vd., (2015) da öz eleştirinin çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılması gerektiğini öne sürmüştür.

Yapılan çalışmalar incelediğinde, öz eleştiri kavramının kültürel bakış açıları çerçevesinde şekillendiği ifade edilebilir. Bununla birlikte öz eleştiri için "iki ucu sivri değnek" ifadesinin kullanılması yanlış olmayacaktır. Çünkü hem aşırı öz eleştirel tutumlar hem de bireyin öz eleştiriden kaçınması çeşitli sorunları beraberinde getirecektir. Literatür incelemesinden hareketle bu bölümde öz eleştiri kavramı bireyin, öz eleştiride bulunmadığı ve hatayı kendisinde görmeyip başkalarında aradığı; yaşadığı olayları tüm yönleriyle gerçekçi bir zeminde ele alıp kendisine yönelik yapıcı eleştirilerde bulunduğu ve kendisine yönelik yıkıcı öz eleştiride bulunduğu durum olmak üzere üç boyutta ele alınacaktır.

### **Yıkıcı Öz Eleştiri**

Bireylerin karşılaştıkları olumsuzluklarla ilgili kendilerine yönelik eleştirilerde bulunabilmesi ve hatalarından ders çıkarması gerek bireysel gerekse toplumsal açıdan beklenen ve olumlu karşılanan bir durumdur. Bununla birlikte kimi zaman bireyler, kendisiyle ilgili en küçük kusurlara bile ağır ve şiddetli bir şekilde eleştiri getirebilmektedir. Bu tarz davranışlarda bulunan bireyler, öz eleştiri adı altında kendilerine yönelik aşağılama, karalama ve suçlamalarda bulunabilmektedir. Şüphesiz bu yaklaşım kendisine yönelik eleştirilerini giderek sertleştiren bireyin, yapıcı ve gerçekçi bir bakış açısı geliştirmesini olumsuz yönde etkileyecektir.

Alanyazın incelendiğinde birtakım araştırmacıların öz eleştiriye olumsuz işleve sahip bir kavram olarak ele alıp psikopatolojiyle olan ilişkisine yönelik çalışmalar yaptığı görülmektedir (Blatt, 2004; Thompson ve Zuroff, 2004). Literatürde öz eleştiri kavramı çeşitli sorunlarla ilişkilendirilmiştir. Kannan ve Levitt (2013)'e göre psikopatolojide öz eleştiri ile ilgili çalışmalar daha çok depresyon ve mükemmeliyetçilikle ilgili literatüre odaklanmıştır. Yapılan araştırmalar da bu görüşü destekler niteliktedir. Öz eleştiri değişkeni ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öz eleştiri kavramının daha çok stres verici durumlar ve depresyonla ilişkili olarak ele alındığı görülmektedir (Cox, ve ark., 2009; Mongrain ve Zuroff, 1994; Priel ve Shahar, 2000; Zuroff, 1992). Powers, Zuroff ve Topciu, (2004)'a göre, kendini suçlama, değersizlik gibi çeşitli olumsuz duygular da öz eleştiriye eşlik etmektedir. Ayrıca Nock (2009) öz eleştiri düzeyi yüksek olan bireylerin kendisine yönelik zarar verme davranışlarda bulunabileceğini ifade etmiştir. Faza ve Page, (2003)'a göre de yüksek öz eleştiri düzeyine sahip bireyler daha sık intihar girişimlerinde bulunmaktadır. Bu bağlamda bireylerin yüksek öz eleştiri düzeyine sahip olmasının kendisini hatalı ve kusurlu görmesi ile ilişkili olduğu için kendisine yönelik kabul ve anlayışını olumsuz yönde etkileyeceği ifade edilebilir.

Alanyazında öz eleştiri ile ilişkisi incelenen değişkenlerin başında depresyon gelmektedir. Öz eleştiri, depresyon teorilerinin doğasında bulunan ve depresyonu sürdürmeye hizmet edebilecek bir mekanizmadır (Holle ve Ingram, 2008). Santor, Zuroff, Mongrain ve Fielding (1997) de yaptıkları çalışmada öz eleştirel kişilik özelliğine sahip bireylerin depresyona daha meyilli olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Mongrain ve Zuroff (1994) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan tekrarlı ölçümlerde yüksek öz eleştiri düzeyine sahip öğrencilerin düşük öz eleştiri yapan öğrencilere göre depresyon düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir. Thomson ve Zuroff (2004)'a göre başarısızlığın getirdiği kendini cezalandırma isteği öz eleştiriye tanımlayıcı özelliklerden biridir. Bu tarz bireylerde başarısızlık nasıl daha iyi ve başarılı olunacağını konusunda yardımcı olmak yerine değersizlik hissini doğurur. Bununla birlikte öz eleştiriye meyilli bireyler olası başarısızlık ya da kaygı verici durumlar karşısında kendilerine yönelik büyük bir kızgınlık hissederler (Blatt ve Zuroff, 1992).

Öz eleştiri kavramını yıkıcı süreçlerle ilişkilendiren yaklaşımların yanısıra Doğu toplumlarına yönelik yapılan araştırmalarda öz eleştirinin bireylerin daha iyiye ulaşması yolunda önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Kitayama, Markus, Matsumoto ve Norasakkunkit (1997) yaptıkları çalışmada, bireyci özelliklere sahip Amerikan kültürünün kişileri kendini geliştirmeye odaklanmaya teşvik ederken kolektivist Japon kültürünün ise öz eleştiriye daha elverişli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Heine ve ark., (1999) Japonların eksikleri üzerinde Kuzey Amerikalılardan daha fazla durduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda Japon Kültüründe öz eleştiri eğiliminin olduğu görülmektedir (Kitayama ve Markus, 2000; Kitayama ve ark., 1997). Bununla birlikte bireylerin yaptığı bu öz eleştiri benlik gelişimine de hizmet etmektedir (Heine ve ark., 1999).

Öz eleştiri kavramına yönelik kültürel açıdan farklı yaklaşımlar olmakla birlikte yapılan araştırmalarda, yüksek düzeyde öz eleştirinin olumsuz etkilerine yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Doğan ve ark. (2013)'a göre yüksek düzeyde öz eleştiride bulunan bireyler kendilerini başkalarıyla kıyaslama eğilimi gösterir. Bu durumda bireyin değersizlik hissi yaşamasına zemin hazırlar. Bununla birlikte Monte (1980)'a göre olumsuz değerlendirmelerden zarar görmüş olan ideal benlik mükemmel olma çabası içerisindedir. Bu bağlamda aşırı öz eleştirinin bireyin benlik bütünlüğüne zarar verdiği ifade edilebilir. Aşırı öz eleştiride bulunan



birey, kendisine ulaşması zor, yüksek hedefler belirler ve kendisini yapıcı değil yıkıcı bir tarzda eleştirir. Okan (2021) bu durumun çeşitli sorunlara neden olabileceğini vurgulamıştır.

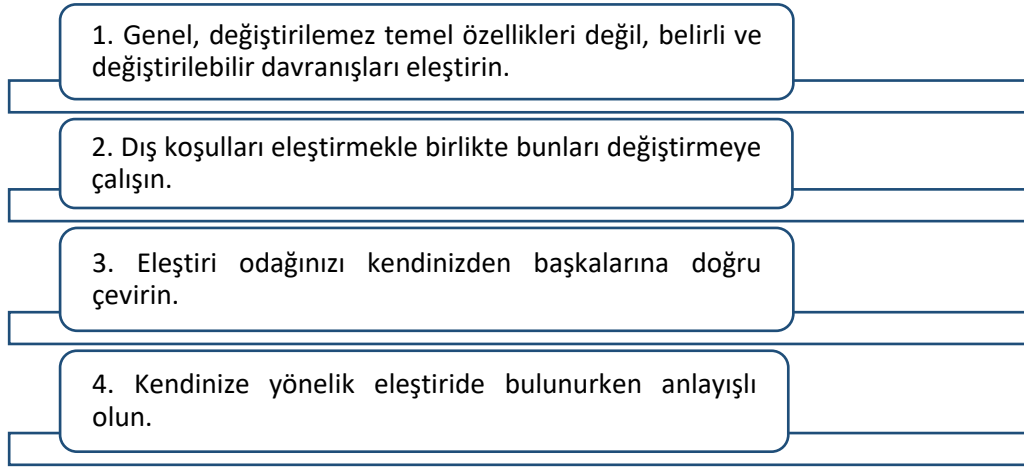
### **Yapıcı Öz Eleştiri**

Öz eleştiri kavramı bireyin kendisini, suçladığı ve kötülediği bir durum olarak algılanabilmektedir. Oysa eleştiri suçlama, karalama, yerme ve aşağılamadan başka bir şeydir (Uludağ, 2011). Bununla birlikte günlük hayatta ifrat veya tefrit durumunun yani herhangi bir konuda aşırı davranma yahut geri kalmanın kimi zaman öz eleştiri için de geçerli olduğu ifade edilebilir. Her şeyin fazlasının zararlı olduğu gibi, aşırı öz eleştiri de çeşitli sorunları beraberinde getirebilmektedir. Benzer şekilde bireyin kendisine hiçbir eleştiri yöneltmediği durumlarda ise, kişinin kendi hatasını görmesi mümkün olmayacak ve sağlıklı bir bakış açısı geliştiremeyecektir. Halbuki kavramsal açıdan öz eleştiri detaylı bir şekilde incelendiğinde bireysel ve toplumsal gelişim açısından son derece önemli hatta zaruri olduğu görülecektir (Turşak, 2017). Bu noktada da özellikle yapıcı öz eleştirinin önemi ortaya çıkmaktadır. Eleştiriyi bir şeyi hakikate doğru değiştirmek, tekâmül ettirmek ve ilerletmek olarak tanımlayan Hocaoğlu (1999) en ziyade tekâmül ettirmemiz, geliştirmemiz ve mükemmelleştirmemiz gereken objenin ise bizzat kendimiz olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda bireylerin kendilerine yönelik yaptıkları eleştirilerde yalnızca suçlayıcı ve yargılayıcı bir tutum sergilemek yerine olumlu ve olumsuz yönleri kapsayacak bütüncül ve gerçekçi bir bakış açısına sahip olmasının kişisel olgunlaşma ve gelişme sürecine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öz eleştiri, daha önce de belirtildiği gibi çeşitli kültürlerde farklı şekillerde ele alınan bir kavramdır. Özellikle Batı kaynaklı çalışmalarda öz eleştirinin kişinin kendisine yönelik olumsuz değerlendirmeler ile ilişkilendirilirken yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise öz eleştiri kavramının daha çok olumlu kişilik özellikleri arasında değerlendirildiği ve bu bağlamda ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Şahin ve Arslan (2014) yaptıkları çalışmada istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik olarak kullanılan öğretmen stratejilerinin olumlu etkilerinden birisinin de öz eleştiri becerilerinde artış olduğunu ifade etmiştir. Yenipınar, Göksoy ve Bal Kusnacı (2016) okullarda yapılan stratejik planların değerlendirme aşamasının olumlu yönleri arasında öz eleştiride bulunabilme becerisinin de yer aldığını vurgulamıştır. Nasırcı ve Aybek (2018) yaptıkları nitel bir çalışmada, eleştirel düşünen bireylerin aynı zamanda öz eleştiri yapabilen bireyler olduğunu ifade etmiştir. Bir başka nitel çalışmada ise ders denetleme sürecinde karşılaşılan sorunların başında öğretmenlerin öz eleştiri eksikliği geldiği vurgulanmıştır (Altunay, 2020).

Yapılan çalışmalarda, kültürümüzde bu kavramın yapıcı ve olumlu muhtevaya sahip bir kavram olarak ele alındığı görülmektedir. Bu durum öz eleştiriye yönelik yapılan tanımlamalarda da görülmektedir. Uludağ (2011)'a göre öz eleştiri kişinin kendi hatalarını fark edip bunları düzeltmeye çalışmasıdır. Bir başka tanımlama da ise öz eleştiri, kişinin kendi hata ve kusurlarının üstünü örtmeden davranışlarını objektif bir bakış açısıyla ele alması ve benzer hataları tekrarlamamaya çalışması olarak ifade edilmiştir (Turşak, 2017). Yapılan tanımlamalarda bireylerin hatalarının farkına varıp bunları telafi etmeye çalışması ortak nokta olarak ön plana çıkmaktadır. Okan (2021)'a göre de yapıcı öz eleştiri bireyin kendisiyle ilgili farkındalık düzeyinin artmasını sağlar. Bu açıdan yapıcı öz eleştirinin bireye olumlu ve olumsuz taraflarını göstermede bir ayna işlevi gördüğü söylenebilir.

Öz eleştiri bireyin kendisini geliştirmesinin başlıca koşuludur (Haçerlioğlu, 1992). Bununla birlikte Breines (2014)'e göre bireylerin kendilerini yapıcı bir şekilde eleştirmesinin dört yolu vardır:



**Şekil 1.** Yapıcı Öz Eleştirinin 4 Yolu (Breines, 2014)

Şekil 1'de görüldüğü üzere yapıcı öz eleştiride bulunurken dikkat edilmesi gereken birtakım hususlar ön plana çıkmaktadır. Bireyler, kendilerine yönelik eleştiride bulunurken kişiliklerini değil içinde buldukları durumla ilgili sergiledikleri tutum ve davranışları ele almalıdır. Bu bağlamda öz eleştiri en sağlıklı ve verimli kişisel analiz yöntemidir (Uzun, 2009). Turşak (2017)'a göre öz eleştiri bir bakıma kişinin kendisini keşfetmesidir. Bununla birlikte yapılan alanyazın incelemesinde öz eleştirinin yapıcı boyutunu inceleyen yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa ölçülü bir şekilde yapılan öz eleştiri, bireyin kendisini iyileştirmesinin anahtarıdır (Stillman, 2014). Yapıcı öz eleştiri, iyileştirilmesi gereken belirli ve değiştirilebilir alanlara odaklanan daha iyimser bir bakış açısı sunar (Breines, 2014). Okan (2021) yapıcı öz eleştirinin bireyin hatalarını bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmesine olanak sağladığını belirtmiştir. Böylece yapıcı bir öz eleştiride bulunan birey, güçlü ve zayıf yönlerinin, kapasite ve yeteneklerinin farkına varacak ve bu doğrultuda daha isabetli kararlar verebilecektir.

### **Yetersiz Öz Eleştiri**

Öz eleştiri bir anlamda bireyin karşılaştığı sorunlarla cesurca mücadele etmesidir (Turşak, 2020). Bu açıdan bakıldığında bireyler yaşadıkları olaylarla ilgili kendilerine yönelik eleştiride bulunmakta güçlük yaşayabilmektedir. Gazâlî (2002)'nin "Kusurlar bilindiği zaman tedavi etme imkanı olur. Ancak insanların çoğu kendi kusurlarını bilmez." (s.146) ifadesi de bunu doğrular niteliktedir. Öz eleştirel tutumlar incelendiğinde aşırı öz eleştiride bulunan bireylerin, kendilerini eleştirmekten olayın iç yüzünü göremedikleri ifade edilebilir. Yapıcı öz eleştiri ise hataların düzeltilmesine fırsat sağlayacaktır. Bununla birlikte, öz eleştirinin az ya da hiç yapılmaması kişiyi hatalara karşı duyarsızlaştırmaktadır (Turşak, 2020). Kendisine yönelik eleştiride bulunmayan birey bir anlamda yaptığı hataların farkına varamayacaktır.

Bu noktada aşırı öz eleştirinin karşısında bulunan durum, bireyin kendisine herhangi bir öz eleştiri getirmemesi ve başkalarını suçlamasıdır (Okan, 2021). Bireyler kendilerine ve

başkalarına yönelik olmak üzere iki tür suçlamada bulunabilir (Çam ve Akgün, 2007). Kendini suçlayan birey sorumluluğu üzerine alarak bir anlamda aşırı öz eleştiride bulunurken; başkalarını suçlayan birey ise yaşanan olumsuzluğun sorumluluğunu üstlenmeyerek öz eleştiriden kaçınır (Okan, 2021). Leary (2007)'e göre insanlar genelde başarısızlığı kabullenmek konusunda isteksiz davranmaktadır. Bu tarz bireyler itibar ve saygınlıklarını olumsuz etkileyen durumlardan karşısında sorumluluk almak yerine başkalarını suçlama eğilimi gösterirler (Lozano ve Laurent, 2019). Oysa, huzurlu bir hayat için başkalarını suçlamak yerine, kendimize çekidüzen vermemiz gerekmektedir (Turşak, 2020). Yaşanılan olumsuzluklar karşısında suç başkalarında arayıp öz eleştiriden kaçınmak zafiyet göstergesidir (Yaman, 2014).

Bütüncül bir yaklaşımla öz eleştiri kavramı değerlendirildiğinde bireylerin gerek kendilerine yönelik sürekli eleştiriler getirdiği gerekse de öz eleştiride bulunmadığı durumların bireyin kendini tanıma ve sağlıklı bir kişilik yapısı oluşturmasının önünde engel teşkil ettiği görülmektedir (Okan, 2021). Oysa yapıcı öz eleştiri bireyin kendisini doğru bir şekilde tanıması açısından son derece önemlidir. Öz eleştiride bulunmayan bireyler yaptıkları hataların farkına varamaz. Bu noktada yapıcı öz eleştiri bir anlamda bireylerin tutum ve davranışlarına yönelik kontrol mekanizmasıdır. Zira bireylerin çevresiyle kurduğu ilişkilerde ortaya çıkan sorunları düzeltmede en etkili yol öz eleştiri yapmasıdır (Turşak, 2020). Öz eleştiride bulunamayan birey ise gerçek benliği ve ideal benliği arasında kalır ve bu da onu yanlış kararlar vermeye sevk eder (Turşak, 2020).

Gelinen noktada öz eleştiri evrensel olarak deneyimlenebilse de her birey için biçimi, şiddeti ve sonuçları açısından farklılık göstermektedir (Whelton ve Henkelman, 2002). Bu noktada öz eleştiri, kişinin kendisine yönelik ortaya koyduğu öznel bir bakıştır (Uzun, 2009). Bununla birlikte öz eleştiri hayatın her alanında kullanılabilen bir kavram olmasına rağmen tanımı üzerinde evrensel bir uzlaşa sağlanmış ve derinlemesine incelenmiş bir konu değildir (Turşak, 2020). Öz eleştiri kavramı ile ilgili yapılan tanımlamalardaki farklılıklar öz eleştirinin ölçümleme sürecinde de farklılıklara sebep olmaktadır. Alanyazında öz eleştiri ölçmeye yönelik, Depresif Deneyimler Anketi (Blatt, D'Afflitti ve Quinlan, 1976), Öz Eleştiri Düzeyleri Ölçeği (Thompson ve Zuroff, 2004) ve Kendini Eleştirme/Saldırganlık ve Kendine Güven Verme Ölçeği (Gilbert vd., 2004) gibi birtakım ölçme araçları mevcuttur. Bununla birlikte Okan (2021) bireylerin öz eleştiri düzeylerinin ölçülmesi ile ilgili yapılan çalışmaların (Blatt, D'afflitti ve Quinlan, 1976; Thompson ve Zuroff, 2004; Tarmizi vd., 2019) ortak noktasının öz eleştirinin olumsuz öz değerlendirme yönüne vurgu yapmaları olduğunu vurgulamıştır. Gilbert vd., (2004) ise öz eleştirinin olumsuz bir öz değerlendirmeden çok daha fazlası olduğunu belirtmektedir. Shahr vd., (2015) çeşitli öz eleştiri ölçütlerine sahip olmanın araştırmacıların hedefine bağlı olarak farklı bağlamlarda ölçümleme yapmaları için alternatif sunacağını ifade etmiştir. Dolayısıyla bu kavramın bütüncül bir yaklaşımla tartışılarak incelenmesi ve araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte alanyazında, bireylerin öz eleştiri düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen Türk kültürüne özgü bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Otrar (2016) kültürel farklılıkların ölçek çalışmalarında farklı faktör yapılarının ortaya çıkmasına neden olabileceğini ifade etmiştir. Buradan hareketle kültürel kodlarımıza duyarlı, özgün ve güncel ölçme araçlarının geliştirilip literatüre kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda kültürel yapıya uygun yetişkinlere yönelik "Öz Eleştiri Ölçeği (ÖEÖ)" geliştirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın, öz eleştiri ile ilgili yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Nicel araştırma yöntemine sahip bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan herhangi bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlar (Fraenkel ve Wallen, 2006).

### Çalışma Grubu

Ölçek geliştirmeye yönelik örneklem büyüklüğü konusunda alanyazında görüş birliği mevcut değildir. Bu doğrultuda örneklem belirleme aşamasında, literatürde mevcut olan çeşitli çalışmalardan yararlanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün madde sayısının 5-10 katı arasında olabileceği belirtilmekle birlikte en az 300 önerilmektedir (Tinsley ve Tinsley, 1987). Tavşancıl (2010)'a göre ise çalışma grubu planlanan madde sayısından en az 5 kat fazla olmalıdır. Ayrıca Nunnally ve Bernstein (1994)'e göre de bu sayı en az 300, Aleamoni (1976)'e göre ise 400 ve daha fazla olmalıdır. Bu bilgiler doğrultusunda, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 675 kişilik bir çalışma grubu ile yürütülmüştür. Çalışma grubuna Ocak-Haziran 2021 tarihleri arasında İstanbul, Çanakkale ve Bursa illerinde yaşayan 18-61 yaş arası yetişkin bireyler dahil edilmiştir. Bu çalışma kapsamında salgın hastalık koşulları da dikkate alınarak ulaşım sağlama açısından Uygun örnekleme yöntemi (Convenience Sampling) kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının yakın veya erişilmesi kolay örnekleme seçme durumudur (Patton 1987; Yıldırım ve Şimşek 2006). Araştırma verileri Google form uygulaması üzerinden toplanmıştır. Elde edilen formlarda eksik veya hatalı veri tespit edilmemiştir. Çalışma grubunun oluşturulması esnasında katılımcılara, araştırmanın amacına ilişkin bilgi verilmiş ve gönüllülük esasına dayalı bir şekilde hareket edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan bireylerin yaş ortalaması 25,95'tür. (SS: 6,91). Ölçeğe yönelik yapılan istatistiksel analizler bu çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ölçek geliştirme sürecinde geliştirilen Öz Eleştiri Ölçeği ile birlikte "Kişisel Bilgi Formu" ve ölçüt geçerliği için "Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklere yönelik bilgiler bu başlık altında yer almaktadır.

### Kişisel Bilgi Formu

Bu form, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey) belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

### Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği

Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği (KPSÖ), Smith vd., (2008) tarafından bireylerin psikolojik sağlık düzeylerini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi Doğan (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. KPSÖ, 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek tek boyutlu ve 6 madden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddelerin faktör yükleri .63 ile .79 arasındadır. Ölçekte yer alan 2, 4 ve 6. maddeler ters maddelerdir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, psikolojik sağlamlığın yüksekliğine işaret etmektedir. KPSÖ'nün iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

### Öz Eleştiri Ölçeği

Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak ilgili alanyazın incelenmiş ve bir grup yetişkin bireye öz eleştiri ile ilgili kompozisyon yazdırılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda 106 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddelerle ilgili çeşitli uzmanlık alanlarından 12 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda uygulanan Lawshe tekniği sonucunda 52 maddelik taslak form elde edilmiştir. Oluşturulan bu taslak form ile esas uygulamaya başlamadan önce 42 kişilik yetişkin grubuna pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından, gözlem ve katılımcılardan gelen geri bildirimler doğrultusunda anlatım, biçim veya yazım hatalarına yönelik bazı düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan bu düzeltmelerin ardından yönerge de gözden geçirilip ölçeğe son hali verilmiştir. 52 maddelik taslak forma uygulanan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda bazı maddelerin düşük yük değerlerine sahip veya farklı alt boyutlardan da yük aldıkları ve bazı maddelerin ise hiçbir boyutta yer almadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda yapılan dik döndürme (varimax rotation) işlemleri neticesinde 22 madde (1., 2., 4., 5., 7., 8., 11., 12., 13., 16., 20., 23., 24., 29., 30., 33., 34., 35., 36., 39., 41., 48) ölçek dışı bırakılmıştır. DFA çalışma grubu için AFA sonuçlarına göre ortaya çıkan 30 maddelik Öz Eleştiri Ölçeği (ÖEÖ) formu oluşturulmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) analizi neticesinde, ÖEÖ 30 maddeden oluşmaktadır. Öz Eleştiri Ölçeği, 5'li likert tipinde (1= Beni hiç yansıtmıyor, 2= Beni biraz yansıtmıyor, 3= Beni orta derecede yansıtmıyor, 4= Beni oldukça yansıtmıyor, 5= Beni tamamen yansıtmıyor) derecelendirilmiştir. Ölçekte toplam puan bulunmamaktadır. Ölçek alt boyutları birbirlerinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmektedir. Alt boyutlardan alınan yüksek puan ilgili öz eleştiri düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yıkıcı Öz Eleştiri alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 10 en yüksek puan 50; Yapıcı Öz Eleştiri alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 12 en yüksek puan 60; Yetersiz Öz Eleştiri alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 8 en yüksek puan 40'tır.

### Veri Analizi

Ölçek geliştirme aşamasında toplanan veriler, SPSS 25 ve AMOS 24 istatistik programları ile analiz edilmiştir. İlk olarak, geliştirilen "Öz Eleştiri Ölçeği" maddelerinin birbirleriyle ve varsa alt boyutlarla olan ilişkilerini saptamak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Bu aşamada, elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's değerlerini incelenmesinin ardından gerekli analizler yapılarak dik döndürme (varimax rotation) sonucu ortaya çıkan maddeler sunulmuştur. Ölçek maddeleri, açımlayıcı faktör analizi sonucu aldıkları yük değerlerine göre alt boyutlara yerleşmektedir. Bu noktada, maddelerin yük değerlerinin artması ölçeğe ilişkin güvenilirlik değeri de artıracak şekilde yorumlanır. Büyüköztürk (2002) 0,30-0,59 arasındaki yük değerlerini orta; 0,60 ve üzeri değerleri ise yüksek düzey olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda yapılan analizlerde, her bir madde yükünün ,45 ve üzeri olmasına dikkat edilmiş ve geri kalan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca ölçek güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, her bir alt boyut için hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik, üst-alt gruplar arasındaki fark için t-testi, ölçüt geçerliği ve test-tekrar testleri de yapılmıştır.

Bu araştırma için Marmara Üniversitesi'nden (03.05.2021 /4-22) etik izin alınmıştır.

## Bulgular

Öz Eleştiri Ölçeğinin (ÖEÖ)'nin geliştirilmesi için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara ayrıntılı biçimde yer verilmiştir.

### Geçerlik Analizlerine Yönelik Bulgular:

İlk olarak, geliştirilen "Öz Eleştiri Ölçeği" maddelerinin birbirleriyle ve varsa alt boyutlarla olan ilişkilerini saptamak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Bu aşamada, elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's değerlerini incelenmesinin ardından gerekli analizler yapılarak dik döndürme (varimax rotation) sonucu ortaya çıkan maddeler sunulmuştur.

#### Tablo 1.

*KMO ve Bartlett's Testi Değerleri*

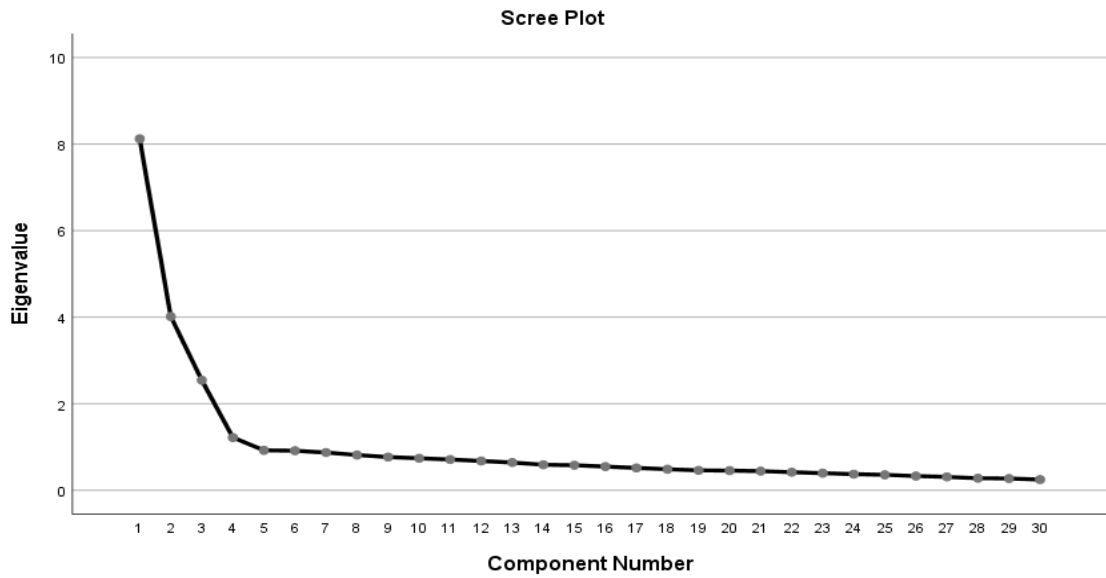
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.909
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	5527,435
	S.Derecesi	435
	P	.000

Tablo 1'deki KMO değerleri incelendiğinde, KMO değeri ,909 olarak bulunmuştur. Bartlett's testi de istatistiksel olarak anlamlı ( $p<,000$ ) sonuçlar vermiştir. Bartlett's değerinin anlamlı çıkması veri dağılımının normal olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2010). Bu sonuçlar çalışma grubunun büyüklüğünün ve elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analiz için uygun olduğu görülmektedir.

Geliştirilmek istenen ölçeğin faktör sayısını ortaya çıkarmak amacıyla 52 madde üzerinden AFA gerçekleştirilmiştir. Yapılan ilk analizde maddelerden bazılarının düşük yük değerlerine sahip oldukları, bazılarının ise farklı alt boyutlardan da yük aldıkları ve bazı maddelerin ise hiçbir boyutta yer almadıkları görülmüştür. Bu durumdaki maddeler sırasıyla atılmış ve varimax dik döndürme tekniği uygulanarak açıklayıcı faktör analizi tekrar edilmiştir. Varimax dik döndürme analizi için kesim noktası .45 olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda yapılan işlemler neticesinde 22 madde (1., 2., 4., 5., 7., 8., 11., 12., 13., 16., 20., 23., 24., 29., 30., 33., 34., 35., 36., 39., 41., 48) ölçek dışı bırakılmıştır. Tüm bu işlemler sonucunda oluşan alt boyutlar ve maddelere ilişkin değerler aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 2.***Öz Eleştirisi Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans Miktarları*

Faktörler	Başlangıç Öz değerleri			Toplam Faktör Yük Değerleri		
	Toplam	%	Kümülatif %	Toplam	%	Kümülatif %
1	8,121	27,071	27,071	5,793	19,309	19,309
2	4,015	13,383	40,455	5,250	17,500	36,808
3	2,543	8,477	48,932	3,637	12,123	48,932
4	1,218	4,061	52,993			
5	,922	3,075	56,067			
6	,913	3,044	59,112			
7	,872	2,908	62,020			
8	,814	2,714	64,734			
9	,767	2,557	67,291			

**Şekil 2. Scree Plot Grafiği**

Tablo 2 ve Şekil 2 incelendiğinde yapılan tekrarlı analizler neticesinde Öz Eleştiri Ölçeği'nin 3 alt boyutlu yapısı ortaya çıkmıştır. Oluşan bu 3 faktörün, toplam varyansı açıklama miktarının %48,932 olduğu saptanmıştır. Her bir faktörün açıkladıkları varyans miktarları incelendiğinde; birinci faktörün %19,309, ikinci faktörün %17,500, üçüncü faktörün ise %12,123 olduğu görülmektedir. Sosyal Bilimler alanında geliştirilen ölçeklerin toplam varyansa katkısı %40 ve %60 arası kabul edilebilir olarak ifade edilmekle birlikte bu değerlerin üstü ise iyi olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2010).

**Tablo 3.**

*Varimax Dik Döndürme Sonrası Açımlayıcı Faktör Analizi*

Maddeler	Faktör1	Faktör2	Faktör3
M43	.788		
M32	.770		
M47	.756		
M15	.745		
M22	.736		
M38	.718		
M28	.712		
M49	.704		
M18	.690		
M45	.671		
M19		.753	
M9		.716	
M14		.700	
M37		.674	
M10		.664	
M51		.645	
M44		.626	
M40		.600	
M27		.597	
M6		.595	
M3		.548	
M42		.530	
M21			.733
M25			.675
M31			.674
M52			.658
M26			.631
M17			.561
M46			.554
M50			.548

Tablo 3'de görüldüğü üzere yapılan işlemler neticesinde, ölçeğin üç faktörden meydana geldiği ve bu faktörlerin de kabul edilebilir yük değerlerine sahip maddelerden oluştuğu görülmektedir (En düşük:530; En yüksek:788). Aynı zamanda herhangi bir madde diğer faktörlerden yük de almamaktadır.

**Tablo 4.**

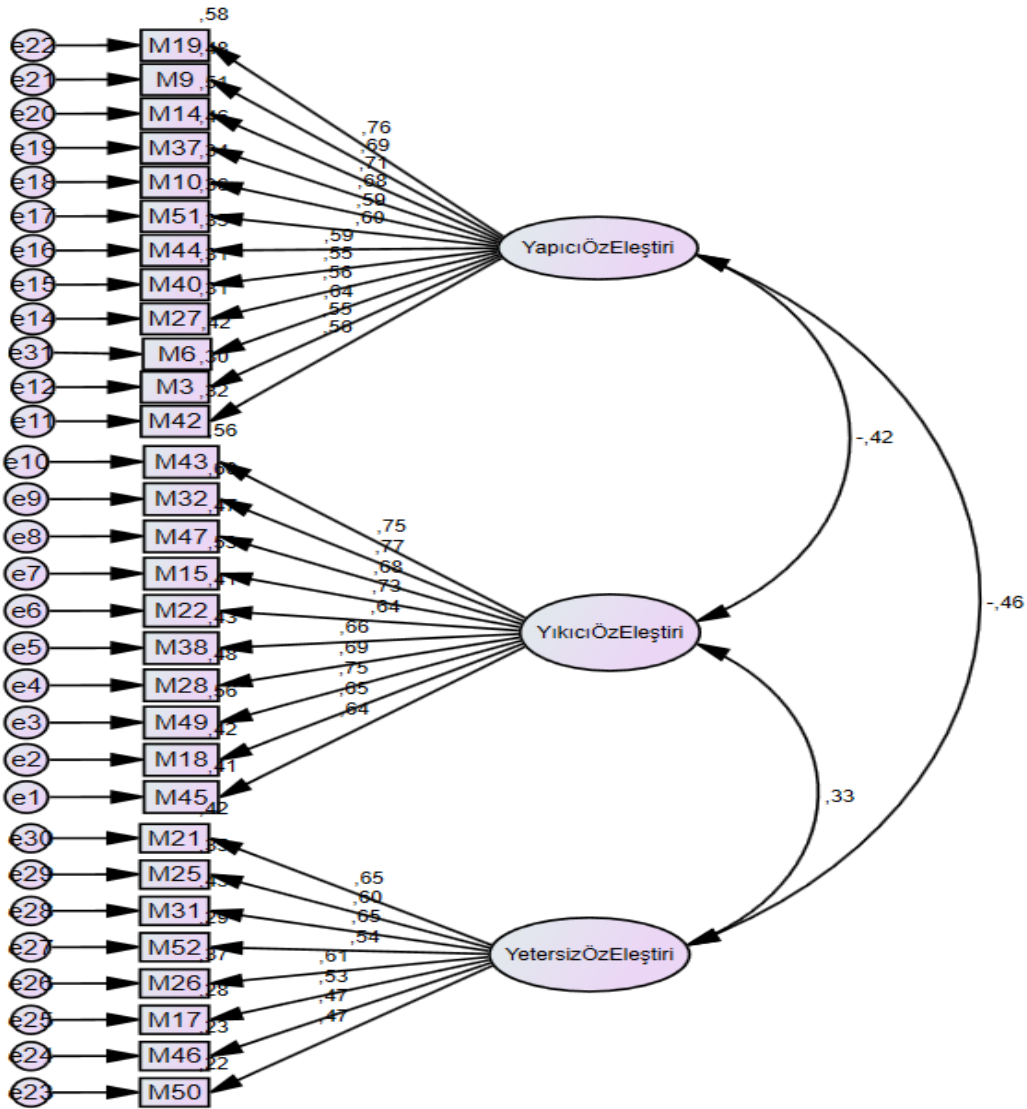


*AFA Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler*

Faktörler	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1	.910	43, 32, 47, 15, 22, 38, 28, 49, 18, 45
2	.884	19, 9, 14, 37, 10, 51, 44, 40, 27, 6, 3, 42
3	.806	21, 25, 31, 52, 26, 17, 46, 50

Tablo 4’de görüldüğü üzere ölçek, birinci faktör 10 madde, ikinci faktör 12 madde; üçüncü faktör ise 8 madde olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Devam eden analizlerde AFA sonucu ortaya çıkan ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla daha sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA’ya ilişkin bulgular Şekil 3. ve Tablo 5.’te sunulmuştur.



**Şekil 3.** Öz Eleştiri Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Şekil 3'e göre DFA sonucunda yapılan analizlere bakıldığında, tüm madde yük değerlerinin .47 üzerinde olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, Öz Eleştiri Ölçeği'nin 30 maddeden oluşan üç boyutlu modelini doğrular niteliktedir.

Uyum iyiliği indeksleri, bir modelin veri ile uyum ya da uyumsuzluğunu değerlendirmek için kullanılmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2011). RMSEA, modelden ve örneklemden elde edilen varyans-kovaryans matrisinin uygunluğunu test etmek için geliştirilmiştir. RMSEA değerinin 0,05'e eşit ya da 0,05'den küçük olması iyi uyumun, 0,05 ile 0,08 arasında olması yeterli uyumun, 0,08 ile 1 arasında olması ise kabul edilebilir uyumun, 1'den büyük olması ise kabul edilemez uyumun bir göstergesidir (Kaplan, 2000). SRMR, gözlenen ve tahmin edilen korelasyon hatalarının bir ölçüsüdür (Kline, 2011). IFI, artan uyum indeksini verir. Bu indeks 0 ile 1 arasında değerler alır ve değeri 1'e yaklaştıkça model uyumu artar. CFI değeri karşılaştırmalı uyum indeksi hakkında bilgi verir. Yani model için tahmin edilen kovaryans matrisi ve sıfır hipotezli kovaryans matrisini karşılaştıran bir değerdir (Ayyıldız ve Cengiz, 2006). GFI ise modelin örneklemdaki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2012). Aşağıda model uyumunu test etmek amacıyla incelenen uyum indeksleri yer almaktadır.

**Tablo 5.**

*Öz Eleştiri Ölçeği 'ne Ait Uyum İndeksleri*

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Gözlenen Değerler
<sup>1</sup> X <sup>2</sup> /sd	0 ≤ X <sup>2</sup> ≤ 2sd	2sd ≤ c2 ≤ 5sd	2.472
<sup>2</sup> RMSEA	0 ≤ RMSEA ≤ 0.05	0.05 ≤ RMSEA ≤ 0.08	0.066
<sup>2</sup> SRMR	0 ≤ SRMR ≤ 0.05	0.05 ≤ SRMR ≤ 0.10	0.07
<sup>3</sup> IFI	0.95 ≤ IFI ≤ 1.00	0.90 ≤ IFI ≤ 0.95	0.961
<sup>3</sup> CFI	0.95 ≤ CFI ≤ 1.00	0.90 ≤ CFI ≤ 0.97	0.955
<sup>3</sup> GFI	0.90 < GFI < 1.00	0.85 < GFI < 0.90	0.924

<sup>1</sup>(Kline, 2011), <sup>2</sup>(Browne & Cudeck, 1993), <sup>3</sup>(Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006)

Tablo 5 incelendiğinde ki-kare değeri ( $\chi^2/sd$ )= 2,472, RMSEA=0,066; ve SRMR= 0,07 olarak bulunmuştur. Ayrıca IFI= 0,961; CFI= 0,955; GFI= 0,924 olarak belirlenmiştir. Kurulan bu modelin uygunluğuna ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyiliği indeksi sonuçlarına göre, model ve veri arasındaki uyum yüksektir. Yapılan analizden elde edilen sonuçlar Öz Eleştiri Ölçeği'nin genel olarak iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

#### **Ölçeğe İlişkin Ölçüt Geçerliliği**

Ölçüt geçerliği, geliştirilen ölçme aracı ile elde edilen sonuçların standart bir başka ölçme aracı ile karşılaştırılması sonucunda elde edilen korelasyonudur (Şencan, 2005). Bu doğrultuda, Öz Eleştiri Ölçeği karşılaştırılmak amacıyla Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği (KPSÖ)

ile birlikte uygulanmıştır. Bu durum, geliştirilen ölçekte kullanılan maddelerin benzer nitelikteki ölçeklerle karşılaştırmak açısından önemli bir husustur. Bu bağlamda öz eleştiri ölçeği alt boyutları kısa psikolojik sağlık ölçeği ile ilişkisine bakılmış ve elde edilen sonuçlar tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*Öz Eleştiri Ölçeği ve Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeğinin Pearson Korelasyonu Sonuçları*

Değişkenler	Yıkıcı Öz Eleştiri	Yapıcı Öz Eleştiri	Yetersiz Öz Eleştiri
Psikolojik Sağlık	-.719*	.693*	-.650*

\*p<.001

Geliştirilen Öz Eleştiri Ölçeğinin Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeğiyle olan ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir. Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeğinden elde edilen toplam puan üzerinden analiz yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde, Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği ve yıkıcı öz eleştiri alt boyutu arasında negatif yönlü ( $r=-.71$ ;  $p<.001$ ); yetersiz öz eleştiri alt boyutu arasında negatif yönlü ( $r=-.65$ ;  $p<.001$ ); yapıcı öz eleştiri alt boyutuyla arasında pozitif yönlü ( $r=.69$   $p<.001$ ) ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre geliştirilen Öz Eleştiri Ölçeği alt boyutlarının istenilen özellikleri yordadığı ifade edilebilir.

#### **Güvenirlilik Analizlerine Yönelik Bulgular:**

Ölçek güvenirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayılarına, test-tekrar test analizine ve %27'lik alt ve üst puanları arasındaki farka bakılmıştır. Elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur.

**Tablo 7.**

*Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlara Ait Cronbach Alpha*

*Güvenirlilik Katsayıları*

Faktör	Cronbach Alpha Değeri
1. Yıkıcı Öz Eleştiri	.910
2. Yapıcı Öz Eleştiri	.884
3. Yetersiz Öz Eleştiri	.806

Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .70 ve üzeri olması, ölçek puanlarının güvenirliği bakımından yeterli olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2015). Yapılan analizlerde Yıkıcı Öz Eleştiri alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı  $\alpha=.910$ , Yapıcı Öz Eleştiri alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı  $\alpha=.884$  ve Yetersiz Öz Eleştiri alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı  $\alpha=.806$  olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda Öz Eleştiri Ölçeği (ÖEÖ) iç tutarlılık katsayılarının istenilen değerler düzeyinde olduğu görülmektedir.

Bir ölçme aracının güvenirliğini değerlendirmek amacıyla kullanılan yöntemlerden biri de test-tekrar test analizidir. Bu kapsamda geliştirilen ölçek aynı gruba 2 hafta ara ile iki kez

uygulanmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak ilk uygulama ile ikinci uygulama puanları arasındaki korelasyon değeri hesaplanmıştır.

**Tablo 8.**

*Öz Eleştiri Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirlik Analizi*

Faktör	Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayısı
1. Yıkıcı Öz Eleştiri	.875*
2. Yapıcı Öz Eleştiri	.841*
3. Yetersiz Öz Eleştiri	.862*

\*p<,001

Tablo 8'deki öz eleştiri ölçeğinin test-tekrar test korelasyon katsayılarına bakıldığında, yıkıcı öz eleştiri boyutu için ,87, yapıcı öz eleştiri boyutu için ,84 ve yetersiz öz eleştiri boyutu için ise ,86 sonucunun elde edildiği görülmektedir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesidir.

**ÖEÖ'nün Madde Analizine İlişkin Bulgular**

Yapılan analizlerin ardından ölçek toplam puanlarının ayırt ediciliğine ilişkin işlemlere geçilmiş, üst-alt çeyrek puanları arasındaki farkı belirlemeye yönelik bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bu analizle verilen cevapların alt ve üst gruplar arasında farklılaşma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. (Ergin, 1995)'e göre ölçek maddelerinin ayırt etme gücünü ortaya çıkarmak açısından bu işlemler önemlidir. Bu kapsamda yapılan ölçek alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 9.**

*Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliğine İlişkin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları*

Madde	Grup	X	SS	Sh <sub>x</sub>	t	p	Madde	Grup	X	SS	Sh <sub>x</sub>	t	P
M1	Alt %27	3,07	,739	,060	32,04	.000	M16	Alt %27	1,00	,000	,000	45.99	.000
	Üst % 27	5,00	,000	,000				Üst % 27	3,61	,694	,057		
M2	Alt %27	2,51	,642	,052	47,41	.000	M17	Alt %27	1,62	,487	,040	60.04	.000
	Üst % 27	5,00	,000	,000				Üst % 27	4,77	,420	,034		
M3	Alt %27	2,92	,690	,056	36,89	.000	M18	Alt %27	2,83	,910	,074	29.23	.000
	Üst % 27	5,00	,000	,000				Üst % 27	5,00	,000	,000		
M4	Alt %27	3,49	,730	,060	25.37	.000	M19	Alt %27	1,80	,401	,033	66.46	.000
	Üst % 27	5,00	,000	,000				Üst % 27	4,82	,385	,031		
M5	Alt %27	3,04	,759	,062	31.64	.000	M20	Alt %27	2,95	,712	,058	35.31	.000
	Üst % 27	5,00	,000	,000				Üst % 27	5,00	,000	,000		
M6	Alt %27	1,84	,580	,047	53.11	.000	M21	Alt %27	3,01	,700	,057	34.88	.000
	Üst % 27	4,83	,374	,031				Üst % 27	5,00	,000	,000		
M7	Alt %27	1,00	,000	,000	27.59	.000	M22	Alt %27	1,62	,527	,043	65.02	.000
	Üst % 27	3,07	,920	,075				Üst % 27	4,89	,318	,026		

<b>M8</b>	Alt %27	1,35	,478	,039	54.77	.000	<b>M23</b>	Alt %27	3,18	,715	,058	31.18	.000
	Üst % 27	4,43	,496	,041				Üst % 27	5,00	,000	,000		
<b>M9</b>	Alt %27	2,54	,631	,051	44.43	.000	<b>M24</b>	Alt %27	1,59	,494	,040	60.57	.000
	Üst % 27	4,95	,212	,017				Üst % 27	4,78	,416	,034		
<b>M10</b>	Alt %27	1,00	,000	,000	35.04	.000	<b>M25</b>	Alt %27	1,49	,501	,041	49.00	.000
	Üst % 27	3,25	,785	,064				Üst % 27	4,14	,434	,035		
<b>M11</b>	Alt %27	2,06	,593	,048	53.65	.000	<b>M26</b>	Alt %27	1,50	,502	,041	57.59	.000
	Üst % 27	4,92	,272	,022				Üst % 27	4,70	,460	,038		
<b>M12</b>	Alt %27	1,00	,000	,000	22.08	.000	<b>M27</b>	Alt %27	1,34	,475	,039	57.99	.000
	Üst % 27	2,67	,924	,075				Üst % 27	4,59	,494	,040		
<b>M13</b>	Alt %27	1,00	,000	,000	28.19	.000	<b>M28</b>	Alt %27	1,21	,406	,033	33.32	.000
	Üst % 27	3,01	,875	,071				Üst % 27	3,48	,730	,060		
<b>M14</b>	Alt %27	2,93	,795	,065	31.93	.000	<b>M29</b>	Alt %27	3,03	,655	,053	36.90	.000
	Üst % 27	5,00	,000	,000				Üst % 27	5,00	,000	,000		
<b>M15</b>	Alt %27	1,19	,396	,032	43.75	.000	<b>M30</b>	Alt %27	1,00	,000	,000	28.82	.000
	Üst % 27	4,21	,745	,061				Üst % 27	3,10	,910	,074		

Tablo 9’de görüldüğü üzere ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda tüm ölçek maddeleri için alt ve üst gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca grupların aritmetik puanlarına bakıldığında üst grup ve alt grup puanları arasında önemli puan farklarının olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar ölçek maddelerinin ölçtükleri özellik bakımından ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte ölçeğe yönelik test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklayan madde toplam korelasyonu, Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

**Tablo 10.**

*Yıkıcı Öz Eleştiri Alt Boyutu Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları*

	Ölçek Ortalaması	Ölçek Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alpha Madde Silinirse
M43	27,82	71,307	,730	,897
M32	27,92	71,952	,726	,897
M47	27,99	72,321	,691	,900
M15	27,77	73,589	,671	,901
M22	27,59	74,838	,660	,902
M38	27,83	74,341	,646	,902
M28	28,64	73,618	,679	,900
M49	28,25	72,361	,665	,901
M18	28,41	73,911	,634	,903
M45	27,96	73,287	,632	,903

**Tablo 11.**

*Yapıcı Öz Eleştiri Alt Boyutu Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları*

	Ölçek Ortalaması	Ölçek Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alpha Madde Silinirse
M19	45,26	42,479	,708	,866
M9	44,95	44,195	,626	,872
M14	44,87	43,875	,671	,869
M37	44,91	43,615	,618	,872
M10	44,64	46,319	,554	,876
M51	45,01	45,616	,569	,875
M44	44,84	45,542	,573	,875
M40	45,03	45,334	,549	,876
M27	45,02	45,744	,508	,878
M6	45,22	43,995	,571	,875
M3	44,93	46,223	,511	,878
M42	44,88	45,782	,531	,877

**Tablo 12.**

*Yetersiz Öz Eleştiri Alt Boyutu Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları*

	Ölçek Ortalaması	Ölçek Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alpha Madde Silinirse
M21	14,23	20,884	,620	,769
M25	14,68	21,994	,567	,779
M31	14,12	20,331	,591	,773
M52	14,36	21,534	,530	,782
M26	14,49	21,553	,532	,782
M17	14,36	22,296	,456	,793
M46	13,49	21,892	,422	,800
M50	13,97	22,364	,449	,794

Yukarıdaki tablolar incelendiğinde yıkıcı öz eleştiri boyutundaki maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .730 ile .632, yapıcı öz eleştiri alt boyutundaki maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .708 ile .508, yetersiz öz eleştiri alt boyutundaki maddelerin madde-toplam korelasyonlarının ise .620 ile .422 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonu 0.30 ve üzeri değerler kabul edilebilir düzeydedir (Büyüköztürk, 2015; Tavşancıl, 2010). Bu bağlamda ölçekte yer alan 30 maddenin tamamının kabul edilebilir madde-toplam korelasyon değerine sahip olduğu söylenebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma

Sosyal bir varlık olan ve çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan bireyler, günlük hayatta olumlu davranışlarda bulunduğu gibi kimi zaman da olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Bu noktada kişinin öz eleştiride bulunarak hatalarını fark etmesi ve bu hataları düzeltmeye çalışması bireysel ve toplumsal açıdan dikkate değer bir durumdur. Bununla birlikte, bireyin öz eleştirinin önem ve mahiyetini kavramadan kendisine yönelik eleştirileri alışkanlık haline getirmesi ya da bu yola hiç başvurmaması öz eleştiriye işlevsiz hale getirebilir. Öz eleştirel beceriler, bireyin kendisine yönelik farkındalığını artıracak ve kişisel gelişimi destekleyecek bir unsur olabileceği gibi, aynı zamanda kişinin benlik saygısı ve iyi oluşu için de bir engel teşkil edebilir. Bu açıdan öz eleştirinin, çeşitlik kültürlerde nasıl algılandığına bağlı olarak işlevi ve kişiler üzerindeki etkisi değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin, Holle ve Ingram (2008)'e göre psikopatolojide öz eleştiri, bireyin kişisel veya fiziksel özelliklerine yönelik olumsuz ve eleştirel düşüncelerde bulunması, hata ve eksikleri için kendini aşırı derecede suçlaması, kendisiyle ilgili ulaşılması zor hedefler belirlemesi ve başkaları tarafından onaylanmayacağına dair inancı gibi unsurları içermektedir. Bu noktada öz eleştiri, birçok araştırmacı tarafından benliğin sert ve cezalandırıcı bir şekilde değerlendirilmesi olarak ele alınmaktadır (Powers, Zuroff ve Topciu, 2004; Thompson ve Zuroff, 2004). Aronfreed (1964)'de öz eleştirinin öğrenilmesinin çocukluk döneminde maruz kalınan cezaların içselleştirilmesi sonucu ortaya çıktığını vurgulamıştır. Bu bağlamda yıkıcı öz eleştiri, bireyde kendini eleştiren düşüncelerle birlikte çeşitli olumsuz duyguları da beraberinde getirebilir. Yapılan çalışmalarda bu tip öz eleştirel düşünce ve inançlar depresyon, sosyal kaygı, travma sonrası stres bozukluğu vb. çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilmiştir (Adams vd., 2009; Beck, 1987; Blatt, 1995; Clark, Watson ve Mineka, 1994; Cox ve vd., 2004). Yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle Batı toplumlarında öz eleştirinin depresyon vb. çeşitli bozuklukların önemli bir yordayıcısı olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Alanyazında öz eleştiriye çeşitli bozukluklarla ilişkilendiren yaklaşımların yanısıra öz eleştirinin uyarlanabilir yönlerinin de olduğunu ve kültürel bağlamda incelenmesi gerektiğini vurgulayan çalışmalarda mevcuttur. Örneğin, kolektif Doğu toplumlarında ise öz eleştiri, sorunlarla yüzleşmek ve kişisel başarı için gerekli olarak düşünülmektedir (Heine vd., 1999; Kitayama ve Markus, 2000). Kitayama ve Markus (2000)'a göre de Doğu Asya toplumlarında öz eleştirel tutum, kişinin karşılıklı sosyal ilişkilere tam olarak katılmasına yardımcı olur. Bu noktada özellikle kolektif özelliklere sahip toplumlara yönelik yapılan çalışmalarda öz eleştirel tutumların gerekliliğine yapılan vurgu göze çarpmaktadır. İçinde bulunduğumuz kültürel bağlamda değerlendirildiğinde ise öz eleştiri bireyin gelişimini destekleyen bir araç olarak görülmektedir. Turşak (2017)'e göre öz eleştiri ilk etapta zorlayıcı olsa da uzun vadede kişinin daha iyiye ulaşmasına yardımcı olur. Yapıcı bir şekilde öz eleştiride bulunan birey kendisini sorgular, irdeler ve hatalarını görüp kendisine çekidüzen verme gayreti içerisinde olur (Uludağ, 2011). Benlioğlu (2016) yapıcı eleştiriye en ideale ulaşmada önemli bir vasıta olarak nitelendirmiştir. Ayrıca öz eleştiri ile ilgili araştırmalarda yapıcı nitelikteki öz eleştirinin kişilik gelişimine katkısı vurgulanmıştır (Okan, 2021). Bu noktada yapıcı öz eleştirinin, bireyin kendi eksiklerini düzeltmesi ve olumlu yönlerini geliştirmesini noktasındaki gerekliliği ön plan çıkmaktadır. Yapıcı öz eleştiride bulunan birey hata ve eksiklerini fark etmekle kalmayacak, bunları daha güzel işlerle telafi etmek için olumlu davranışlarını artıracaktır. Turşak, (2020)'e

göre öz eleştiri hata ve eksiklere yönelik doğru teşhis olduğu gibi aynı zamanda bu hataları düzeltmeye yönelik bir tedavi niteliği taşımaktadır. Bu noktada birey, sürekli kendisini hatalı görmekten ya da başkalarını suçlamaktan kaçınıp yapıcı öz eleştiriye benimsediği takdirde, bu tutum hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacaktır. Literatürdeki bu kültürel farklılıklar öz eleştiri ölçme süreçlerine de yansımıştır. Örneğin, Öngen (2006) tarafından Türk örneklem üzerinde yapılan çalışmada sonucunda Thompson ve Zuroff (2004)'un aksine içselleştirilmiş öz eleştirinin depresyonun yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öngen (2006) bu sonuçların Türk ergenler için belirledikleri içsel standartların kişilerarası standartlar kadar önemli olmamasından kaynaklı olabileceğini ifade etmiştir.

Yapılan araştırmalar ve literatür bilgisi, öz eleştirinin toplumların sahip olduğu kültürel özelliklerden etkilendiğini kanıtlar niteliktedir. Ayrıca Kannan ve Lewitt (2003) yaptıkları çalışmada öz eleştiri kavramına yönelik;

- Öz eleştirinin depresyon dışındaki psikolojik olgularla da ilişkisinin araştırılması
- Öz eleştirinin uyarlanabilir işlevleri ve daha az şiddetli öz eleştiri ile ilgili süreçlerin incelenmesi
- Depresyon ve mükemmeliyetçiliğin yanında, farklı ve işlevsel öz eleştiri tanımlarının geliştirilmesi
- Öz eleştirinin kapsamına ilişkin anlayışımızı zenginleştirmek için kültürel faktörler ve öz eleştiri üzerine araştırmalar yapılması
- Öz eleştirel tutumlara yönelik bütüncül tedavi yaklaşımlarının geliştirilmesi

ile ilgili konularda yapılacak araştırmaların, öz eleştiri kavramının kapsamlı ve derinlemesine incelenmesine katkıda bulunacağını belirtmiştir. Bu bağlamda öz eleştiriye, yalnızca yıkıcı yönüyle ilişkilendirmek yerine kültürel bağlamda çok boyutlu incelemek, kültüre duyarlı olan bu kavramın geniş bir perspektiften ele alınması ve tanımlanması bakımından önem arz etmektedir.

Gilbert vd., (2004) öz eleştiri çeşitleri ile ilgili daha ayrıntılı araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde öz eleştiri ile ilgili literatür olmakla birlikte, bu konunun kültürel farklılıklara duyarlı bir bakış açısıyla incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öz eleştiriyle ilgili Türkiye’de geliştirilmiş herhangi bir ölçeğin olmadığı belirlenmiştir. Bu noktadan bakıldığında, öz eleştiri kavramını kültürel açıdan ele almanın ve bireylerin öz eleştiri düzeylerini belirleyen bir ölçme aracının ne denli önemli olduğu anlaşılmaktadır. Zira sürekli öz eleştiride bulunan ya da kendisine yönelik eleştiride bulunmayan kişilerin kişisel ve sosyal ilişkilerinde ciddi sorunlar meydana gelebilmektedir. Dolayısıyla öz eleştiri ölçeği, sadece kişilerin öz eleştiri düzeylerinin değil aynı zamanda diğer psikolojik değişkenlerin de tahmin edilmesinde yardımcı olacaktır. Ayrıca özellikle sosyal bilimlerde kavramların tüm yönleriyle ele alınarak kültürel farklılıkları da göz önünde bulunduracak şekilde incelenmesi ve tartışılması gerektiği düşünülmektedir.

Gelinen noktada öz eleştirinin, yalnızca yıkıcı işlevlerinin ele alınmasının kavramın anlaşılması ve açıklanmasında eksikliklere sebep olduğu düşünülmektedir. Bireyin yaptığı her öz eleştiri olumsuz ve yıkıcı olarak ele alındığı takdirde, kişinin kendisine yönelik farkındalık geliştirmesi, eksikliklerini tespit etmesi ve hatalarından ders çıkartarak daha iyi yönelmesi



mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla öz eleştirinin çok boyutlu olarak değerlendirilmesi, kavramla ilgili olumlu noktaların daha net bir şekilde görülmesine fırsat verecek ve öz eleştirinin yapıcı bir şekilde ele alınıp uygulanması gerek bireysel gerekse toplumsal hayatın gelişmesine yardımcı olacaktır. Bu kapsamda geliştirilmiş Öz Eleştiri Ölçeği'nin, kavramın kültürel bağlamda ele alınarak tartışılması ve yetişkin bireylerin öz eleştiri düzeylerini ölçme noktasında alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Sonuç**

Çalışmanın temel amacı yetişkin bireylerin öz eleştiri düzeylerini ölçmeye yarayacak kültürel yapıya uygun bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaç kapsamında öz eleştiri ile ilgili alanyazın incelenmiş ve hedef kitleden bir gruba öz eleştiri ile kompozisyon yazdırılmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda 106 maddelik havuz oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. 12 uzmanın görüşleri doğrultusunda elde edilen maddelere yönelik KGO hesaplamaları yapılmış ve bunun sonucunda 52 maddelik ölçek ortaya çıkmıştır. Hazırlanan bu form, 18-61 yaş arası toplam 675 yetişkin bireye gönüllülük esasına dayalı bir şekilde uygulanmış elde edilen veri seti SPSS 25 ve AMOS 24 istatistik programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,909 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir faktörlenebilirlik değerinin (0.6) üzerindedir. Bartlett's Sphericity testi istatistiki olarak anlamlı sonuç vermiştir (9556,648  $p < .000$ ). Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda geliştirilen Öz Eleştiri Ölçeği (ÖEÖ) eigen değeri 1 alınmış ve toplam varyansın %59,14'ünü açıklamaktadır. Bununla birlikte bazı maddelerin düşük yük değerlerine sahip olduğu, bazılarının ise farklı alt boyutlardan yük aldıkları görülmüştür. Bu durumdaki maddeler sırasıyla atılarak, tüm madde yükleri ,45 ve üzeri olacak şekilde analiz tekrarlanmıştır. Tekrarlı analizler sonucunda herhangi bir faktörden yük almayan madde kalmamıştır. Yapılan dik döndürme (varimax rotation) neticesinde toplam varyansın %48,93'ünü açıklayan 3 alt boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Açıklanan toplam varyans sosyal bilimler için kabul edilebilir değer aralığındadır.

Yapılan analizler sonucunda üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu alt boyutlar madde özellikleri dikkate alınarak isimlendirilmiştir. 1. Faktör 10 madde "Yıkıcı Öz Eleştiri", 2. Faktör 12 madde "Yapıcı Öz Eleştiri" ve 3. Faktör 8 madde "Yetersiz Öz Eleştiri" olmak üzere toplam 30 maddelik bir ölçek oluşmuştur. Ölçeğe yönelik puanlama yapılırken toplam puan hesaplanırken alt boyuttaki maddeler kendi içinde toplanarak her alt boyut için ayrı toplam puan hesaplanır. Ölçeğin toplam puanı yoktur. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan analizlerde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı yıkıcı öz eleştiri alt boyutu için  $\alpha = .91$ ; yapıcı öz eleştiri alt boyutu için  $\alpha = .88$  ve yetersiz öz eleştiri alt boyutu için  $\alpha = .80$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin geçerliliğine yönelik önemli bilgiler vermektedir. Ölçek alt boyutlarının ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla yapılan analiz neticesinde tüm alt boyutlar için alt ve üst gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .001$ ). Elde edilen sonuçlar ölçek maddelerinin ölçtükleri özellik açısından belirleyici ve ayırt edici olduğunu kanıtlar niteliktedir. Madde toplam korelasyonları belirlemeye yönelik yapılan analiz sonucunda tüm alt boyutlardaki maddelerin toplam puanla arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .001$ ). Ölçek alt boyutlarının arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizinde alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $P < .001$ ). Bu sonuçlar, alt boyutların birbirleriyle iyi ilişki içinde olduklarını göstermektedir. Yapılan test-tekrar test analizleri sonucunda elde edilen değerler istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur

( $P < .001$ ). Bu değerler ölçeğin güvenilirliğini desteklemektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar, ölçek maddelerinin gerekli yük değerlerine sahip olduğunu ve geliştirilmiş olan ölçeğin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış bir başka ölçek ile korelasyonunu belirlemek amacıyla 30 maddelik nihai öz eleştiri ölçeği, kısa psikolojik sağlık ölçeği ile beraber 58 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur ( $P < .001$ ). Buna göre Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği yıkıcı öz eleştiri ve yetersiz öz eleştiri alt boyutu ile negatif yapıcı öz eleştiri alt boyutu ile pozitif korelasyon göstermiştir. Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin, yıkıcı öz eleştiri ve yetersiz öz eleştiri alt boyutu ile negatif korelasyon göstermesinin sebebi bu alt boyutlardaki maddelerle ters anlamlı maddelere sahip olmasıdır. Örneğin, başarısızlık karşısında yoğun öfke ve pişmanlık duyan bireyin psikolojik sağlık düzeyinin düşük olması olası bir durumdur. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar anlamlı bulunmuştur.

Geliştirilen bir ölçeğin yeterli geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olması da oldukça önemli bir durumdur. Büyüköztürk (2015) geçerliği, geliştirilmesi planlanan ölçme aracının istenen yapıyı gerçekten ölçüp ölçmediği şeklinde ifade ederken; güvenilirliği ise, katılımcıların verdiği cevaplar arasındaki tutarlık olarak ifade etmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden elde edilen bulguların, kabul edilebilir istatistiki değer aralıklarında olduğu görülmüştür. Bu durum, Öz Eleştiri Ölçeği'nin yetişkinlerin öz eleştiri düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesini ortaya koymaktadır.

### Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sınırlılıkları da dikkate alınarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

- 1) Yapılan literatür incelemesinde öz eleştiri kavramına yönelik algısal farklılıkların söz konusu olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda farklı kültürlere yönelik yapılacak fenomenolojik çalışmaların kavramsal açıdan önemli sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.
- 2) Farklı kültürlerde algılanan öz eleştiri kavramına yönelik kültürel karşılaştırmalara dayalı araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bu araştırmalar öz eleştirinin daha iyi anlaşılmasına ve daha işlevsel kullanılmasına fayda sağlayacaktır.
- 3) Öz eleştiri ölçeğinin yapıcı öz eleştiri alt boyutunun özellikle; psikolojik iyi oluş, benlik saygısı, bilinçli farkındalık, öz şefkat, öz değerlendirme, sorumluluk vb. değişkenlerle ilişkisinin araştırılması önerilmektedir. Bu doğrultuda yapıcı öz eleştirinin pozitif psikoloji perspektifinde ele alınıp olumlu kişilik özellikleri ile ilişkisine yönelik çalışmaların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu açıdan yapıcı öz eleştiri alt boyutuna ilişkin yapılacak çalışmalar gerek ölçeğin kullanılabilirliği gerekse yapıcı öz eleştiriyi ölçme noktasında fikir verecektir.
- 4) Ölçeğin yıkıcı öz eleştiri alt boyutunun depresyon, sosyal fobi, mükemmeliyetçilik, anksiyete vb. kavramlarla ilişkisinin incelenmesi önerilmektedir. Literatür kısmında aktarıldığı üzere var olan araştırmalarda yüksek düzeyde öz eleştirinin bu kavramlarla ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bireylerin aşırı öz eleştirel düzeylerini belirlemeye yönelik tasarlanan yıkıcı alt boyutun bu vb. kavramlarla anlamlı ilişkilere sahip olabileceği düşünülmektedir.
- 5) Ölçeğin yetersiz öz eleştiri alt boyutunun özellikle mükemmeliyetçilik, narsizm, suçlayıcı düşünceler vb. değişkenler bağlamında incelenmesi önerilmektedir. Bireylerin kendilerine yönelik öz eleştiride bulunmalarının bu değişkenlerle ilişkisi olabileceği düşünülmektedir.

6) Geliştirilen bu ölçek yetişkin bireylere yönelik uygulanacaktır. Dolayısıyla başka yaş grupları için de öz eleştiriye yönelik ölçme araçları geliştirilebilir. Bu durum öz eleştiri değişkeninin ölçülmesi ve öz eleştiriye yönelik araştırmaların artması açısından önem arz etmektedir.

7) Bu çalışma yetişkin bireylerin öz eleştiri düzeylerini belirlemek için geliştirilen bir ölçek çalışmadır. Öz eleştiri düzeylerindeki farklılıkların altında yatan nedenlerle ilgili bilgi vermez. Bireylerin öz eleştirel tutumları, yetiştirilme tarzı, akran grubu, sosyal ilişkiler gibi etkenlerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu bağlamda yapılacak nitel ve karma çalışmalarla bireylerin öz eleştiri düzeylerini etkileyen unsurlar hakkında bilgi sahibi olunabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Marmara Üniversitesi kurumundan (03.05.2021 /4-22) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Adams, P., Abela, J. R., Auerbach, R. ve Skitch, S. (2009). Self-criticism, dependency, and stress reactivity: An experience sampling approach to testing Blatt and Zuroff's (1992) theory of personality predispositions to depression in high-risk youth. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(11), 1440-1451.
- Aleamoni, L.M. (1976). The relation of sample size to the number of variables in using factor analysis techniques. *Educational and Psychological Measurement*, 36: 879–883.
- Altunay, E. (2020). Okul yöneticilerinin ders denetimlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 95-127.
- Aronfreed, J. (1964). The origin of self-criticism. *Psychological Review*, 71, 193–218. <https://doi.org/10.1037/h0047689>.
- Ayyıldız, H. ve Ekrem, C. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılabilir yapısal eşitlik modeli (YEM) üzerine kavramsal bir inceleme. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11 (1) : 63-84.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Beck, A. T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 1, 5-37.
- Benlioğlu, M. (2016). Tasavvufta iç tenkit geleneği: İmam-ı Rabbânî'nin Mektûbâtı örneği (Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50, 1003–1020.
- Blatt, S. J. (2004). *Experiences of depression: Theoretical, research and clinical perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Blatt, S. J. D'Afflitti, J. P. ve Quinlan, D. M. (1976). Experiences of depression in normal young adults. *Journal of Abnormal psychology*, 85(4), 383-389.
- Blatt, S. J., Shahar, G. ve Zuroff, D. C. (2001). Anaclitic (sociotropic) and introjective (autonomous) dimensions. *Psychotherapy*, 38(4).449-454.
- Blatt, S. J. ve Zuroff, D. C. (1992). Interpersonal relatedness and self-definition: Two prototypes for depression. *Clinical Psychology Review*, 12, 527– 562.
- Breines, J. (2014, Ocak 9). Four Ways to Constructively Criticize Yourself. [https://greatergood.berkeley.edu/article/item/four\\_ways\\_to\\_constructively\\_criticize\\_yourself](https://greatergood.berkeley.edu/article/item/four_ways_to_constructively_criticize_yourself).
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K.A., & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage

- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (Genişletilmiş 21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carhart-Harris, R. L., Mayberg, H. S., Malizia, A. L. ve Nutt, D. (2008). Mourning and melancholia revisited: correspondences between principles of Freudian metapsychology and empirical findings in neuropsychiatry. *Annals of General Psychiatry*, 7(1), 9.
- Castilho, P., Pinto-Gouveia, J. ve Duarte, J. (2015). Exploring self-criticism: Confirmatory factor analysis of the FSCRS in clinical and nonclinical samples. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 22(2), 153-164.
- Clark, L. A., Watson, D. ve Mineka, S. (1994). Temperament, personality, and the mood and anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 103-116.
- Cox, B. J., Clara, I. P. ve Enns, M. W. (2009). Self-criticism, maladaptive perfectionism, and depression symptoms in a community sample: A longitudinal test of the mediating effects of person-dependent stressful life events. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 23(4), 336-349.
- Cox, B. J., MacPherson, P. S., Enns, M. W. ve McWilliams, L. A. (2004). Neuroticism and self-criticism associated with posttraumatic stress disorder in a nationally representative sample. *Behaviour Research and Therapy*, 42(1), 105-114.
- Çam, O. ve Akgün, E. (2007). Kişilerarası ilişkilerde çatışma ve çatışma yönetimi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 23(2), 207-221.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Doğan, T., Sapmaz, F. ve Çötök, N. A. (2013). Öz-eleştiri ve mutluluk. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 391-400.
- Ergin, D.Y. (1995). Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlik. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7, 125-148.
- Erkoç, R. (2017). *Öz-eleştirin öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin aracı değişkenleri olarak farkındalık ve öz-duyarlılık*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Fazaa, N. ve Page, S. (2003). Dependency and self-criticism as predictors of suicidal behavior. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 33(2). 172-185.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGrawHill Education.
- Gazâlî, M. (2002). *İhyâ'u 'Ulûmi'd-Dîn"* (c. 3) (Trc. Ahmet Serdaroğlu), İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Gilbert, P., Clark, M., Hempel, S., Miles, J. N. V. ve Irons, C. (2004). Criticising and reassuring oneself: An exploration of forms, styles and reasons in female students. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 31-50.

- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R. ve Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review*, 106, 766-794. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.766>.
- Hocaoğlu, D. (1999). Türk milliyetçiliğinin en mühim ihtiyacı: Öz-eleştiri., *Türk Yurdu*. 19 (51). 95-100.
- Holle, C. ve Ingram, R. (2008). On the psychological hazards of self-criticism. *Self-criticism and self-enhancement: Theory, research, and clinical implications*. (s. 55-71) içinde. American Psychological Association.
- Kahraman, M. (2017). Türk dilinin terimsel gelişim sürecine tarihî bakış. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*,1(1),137-160.
- Kannan, D. ve Levitt, H. M. (2013). A review of client self-criticism in psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(2), 166-178.
- Kaplan D. (2000). Evaluating and Modifying Structural Equation Models. Structural Equation Modeling: Foundations and Extensions. 1st ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kitayama, S. ve Markus, H. R. (2000). The pursuit of happiness and the realization of sympathy: Cultural patterns of self, social relations, and well-being. In E. D. Diener, & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-Being* (pp. 113-161). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kitayama, S., Markus, H. R., Matsumoto, H. ve Norasakkunkit, V. (1997). Individual and collective processes of self-esteem management: Self-enhancement in the United States and self-depreciation in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology* 72: 1245-67.
- Kline, R.B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. New York: The Guilford Press. Leech, N.L., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2005). SPSS for intermediate statistics; Use and interpretation. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kopala-Sibley, D. ve Zuroff, D. (2017). Self-Criticism and Dependency. *The SAGE Encyclopedia of Abnormal and Clinical Psychology*. SAGE Publications.
- Leary, M. R. (2007). Motivational and emotional aspects of the self. *Annu Rev Psychol*. 58(1):317–344.
- Leary, M. R., ve Tangney, J. P. (2013). The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences. *Handbook of self and identity* (2. Baskı).
- Lozano, E. B., Laurent, S. M., (2019.) The effect of admitting fault versus shifting blame on expectations for others to do the same. *Plos/Plus? One* 14(3).
- Marshall, H. H. (1989). The development of self-concept. *Young Children*, 44(5), 44-51.
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Meydan, C.H., & Şeşen, H. (2011). Yapısal eşitlik modellemesi ve AMOS uygulamaları. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Mongrain, M. ve Zuroff, D. C. (1994). Ambivalence over emotional expression and negative life events: Mediators of depression in dependent and self-critical individuals. *Personality and Individual Differences*, 16, 447-458.
- Monte, C.F. (1980). *Beneath the mask*. New York: (Holt, Rinehart ve Winston Inc).
- Nock, M. K. (2009). Why do people hurt themselves? *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), 78-83.
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. (Third Edition). New York: McGraw-Hill.
- Okan, N. (2021). Öz Eleştiri (Self-criticism). *Eğitimde Öz* (1. baskı) içinde (s. 75-98). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Otrar, M. (2016). Yaşlılık ve Yaşlanmaya İlişkin Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İstanbul University Journal of Sociology*, 36(2), 527-550.
- Öngen, D. E. (2006). The relationships between self-criticism, submissive behavior and depression among Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 41(5), 793-800.
- Powers, T. A., Zuroff, D. C. ve Topciu, R. A. (2004). Covert and overt expressions of self-criticism and perfectionism and their relation to depression. *European Journal of Personality*, 18, 61-72.
- Priel, B. ve Shahar, G. (2000). Dependency, self-criticism, social context and distress: Comparing moderating and mediating models. *Personality and Individual Differences*, 28, 51-525.
- Santor, D. A., Zuroff, D. C., Mongrain, M. ve Fielding, A. (1997). Validating the McGill revision of the depressive experiences questionnaire. *Journal of the Personality Assessment*, 69 (1), 164-182.
- Sezgin, O. (2019). *Eğitim: Kavram ve kuram*. İstanbul: Kalem Vakfı Yayınları.
- Shahar, B., Szsepsenwol, O., Zilcha-Mano, S., Haim, N., Zamir, O., Levi-Yeshuvi, S. ve Levit-Binnun, N. (2015). A Wait-List Randomized Controlled Trial of Loving-Kindness Meditation Programme for Self-Criticism. *Clinical psychology & psychotherapy*, 22(4), 346-356.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. ve Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.
- Stillman, J. (2014, Ocak 24). *How to do self-criticism right*. <https://www.inc.com/jessica-stillman/how-to-do-self-criticism-right.html>.
- Şahin, S. ve Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Tarmizi, T., Navissa, A., Dian, F., Rahma, F. ve Retno, A. (2019). Self-criticism scale, 1st International Seminar STEMEIF (Science, Technology, Engineering and Mathematics Learning International Forum), *Purwokerto*. The Guildford Press.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Thompson, R. ve Zuroff, D. C. (1999). Development of self-criticism in adolescent girls: Roles of maternal dissatisfaction, maternal coldness, and insecure attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(2), 197-210.
- Thompson, R. ve Zuroff, D. C. (2004). The levels of self-criticism scale: Comparative self-criticism and internalized self-criticism. *Personality and Individual Differences*, 36, 419-430. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00106-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00106-5)
- Tinsley, H. E. ve Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal Of Counseling Psychology*, 34(4), 414-424.
- Turşak, M. (2017). Dini kişiliğin oluşmasında özeleştirinin etkisi. *Ağrı İslâmi İlimler Dergisi (AGİİD)*, 1(1), 127-140.
- Turşak, M. (2020). *Kur'an'da özeleştiriri*. İksad Yayınlar.
- Uludağ, S. (2011). *Tasavvuf ve tenkit*. Mavi Yayıncılık.
- Uzun, Ç. (2009). *Özeleştiriri*, (Yayınlanmış Sanatta Yeterlilik Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Anasanat Dalı, Ankara.
- Yaman, E. (2014). *Değerler eğitimi*, Akçağ Yay., Ankara.
- Yenipinar, Ş., Göksoy, S. ve Bal Kusunacı, S. (2016). Okullarda Stratejik Yönetim Uygulamaları. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 5-24.
- Wall, C. (1986). Self-concept: An element of success in the female library manager. *Journal of Library Administration*, 6(4), 53-65.
- Whelton, W. J. ve Henkelman, J. J. (2002). A verbal analysis of forms of self-criticism. *Alberta Journal of Educational Research*, 48, 88–90.
- www.tdk.gov.tr., Erişim tarihi: 06 Aralık 2020.
- Zuroff, D. C. (1992). New directions for cognitive models of depression. *Psychological Inquiry*, 3, 274-277.

#### **İletişim/Correspondence**

Uz. Psk. Dan. Mücahit YILMAZTÜRK  
[mchtylmztrk@gmail.com](mailto:mchtylmztrk@gmail.com)  
 Prof. Dr. Halil EKŞİ  
[halileksi@marmara.edu.tr](mailto:halileksi@marmara.edu.tr)



## Classroom Teachers' Opinions on Creativity in Children

Osman Tayyar ÇELİK, Inonu University, ORCID ID: 0000-0003-3951-7261

Davut AÇAR, Hakkari University, ORCID ID: 0000-0003-4877-9036

Yunus TUNÇ, Iğdir University, ORCID ID: 0000-0003-0762-9728

Burcu CANDEMİR, Mus Alparslan University, ORCID ID: 0000-0002-5687-0756

### Abstract

*In this study, classroom teachers' views on creativity in children were examined by adopting a phenomenological approach. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. The research data were collected through face-to-face interviews with 25 classroom teachers in the 2021-2022 academic year. In the analysis of the data, the participant opinions that were used from the content analysis were coded into keywords, and themes were created. As a result of the analysis of the data, it was determined that classroom teachers evaluated creativity as a personal skill and product, emphasized more originality and innovation as a product, and saw it as a personal skill as the ability to go out of the box and dream. It was concluded that when teachers defined creativity in children, they created metaphors that included behavioral patterns and personal characteristics they exhibited. In addition, it has been determined that classroom teachers mainly use methods and techniques, such as brainstorming, case studies, and drama to increase the creativity skills of children, and also include activities, such as intelligence games and painting. Finally, it was determined that classroom teachers perceive the central education system, the personal characteristics of the students, the academic inadequacy of the teachers, the unfavorable school buildings and climate, and the variables arising from the family / society as factors that prevent supporting creativity in children.*

**Keywords:** creativity in children, classroom teachers and creativity, children and creativity, phenomenological study



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 1182-1203  
DOI:10.17679/inuefd.1146398

Article Type  
Research Article

Received  
21.07.2022

Accepted  
06.09.2022

### Suggested Citation

Çelik, O. T. , Açar, D. , Tunç, Y. and Candemir, B. (2022). Classroom teachers' opinions on creativity in children, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 1182-1203. DOI: 10.17679/inuefd.1146398

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

In today's world where knowledge is rapidly renewed and developed, the skills expected from individuals have changed and these skills have changed in the 21st century. It is called 21st century skills (Dilekli & Karagöz, 2018). The fact that people keep up with the speed experienced in our age increases the need for creativity. Creativity is one of the skills that people use in problem solving (Guilford, 1967). In addition, creativity consists of mental activities that are open to innovations, while innovations are external results of creativity (Barker, 2012). The use of the concept of creativity is encountered in very wide areas. Creativity is as valid in art, and science as it is in other areas of life (such as life situations, human relations) (Öztürk, 2004). Due to the use of the concept of creativity in large areas and the multiplicity of studies and researchers on the concept (Kaufman & Beghetto, 2009), the fact that the history of the concept is also old, and different theories have different perspectives, it is not possible to make a single kind of definition (San, 1985; Simonton, 2000).

### Purpose

Creativity begins in the child from birth, but its development begins with the person who discovers his creativity (Bayındır, 2013). It can be stated that each child's creativity is unique in general and that their creativity should be evaluated individually (Ömeroğlu, 1990) since the primary school years are the period when children are separated from their families and interact with more stimuli (Süzen, 1987). Therefore, the main purpose of this research is to determine the perceptions of primary school teachers about creativity in children.

### Method

This study was modeled in accordance with the qualitative research design. The study was designed by using a combination of multiple qualitative research methods based on research questions. In this context, the research is a phenomenological study in terms of determining teachers' perspectives on creativity and the creative child. Phenomenological study aims to reveal the common experiences of individuals about a phenomenon based on their experiences (Creswell, 2021).

### Findings

As a result of the research, it is seen that a few of the classroom teachers look at creativity as a personal feature in the creativity classification made by Rohades (1961), such as curiosity, being inquisitive, being brave, being assertive, being resourceful and dreaming. It is seen that the majority of teachers define creativity as innovation, problem solver and originality and are product-oriented. It is seen that some of the classroom teachers participating in the research generally focus on what the child is capable of, such as being able to experiment with the characteristics of the creative child, use their belongings extraordinarily, do activities on their own, create original products and be peer mediators. In addition, some of the teachers focused on the characteristics of the creative child, such as a knowledge-hungry mind, collaborative, curiosity and multilingualism, which usually contain information about the process.

In the research, it is seen that the majority of the participating classroom teachers use methods and techniques, such as brainstorming, case studies, six-hat thinking, question and

answer and drama to support creativity. In addition, there are teachers who include activities, such as intelligence games, painting and playing interactive games to support children's creativity. In addition, some of the participants stated that they tried to support the children with materials to support their creativity, that they collaborated with the school and family, and that they tried to create a free classroom environment.

In the study, teachers as factors that hinder creativity in children; academic inadequacy of the teacher, problems arising from the central education system, the inability of the students to have creative characteristics personally, the lack of adequate physical conditions of the educational buildings, the fact that the school and classroom climate do not have the qualities that support creativity and the administrative work imposed on the teachers

### **Discussion & Conclusion**

It is seen that these definitions made by teachers about creativity coincide with the definitions made in the literature. When the literature is examined, it is sometimes possible to encounter researchers who define creativity in different ways, such as a cognitive process (Boden, 1992) or a skill (Barron, 1988). Amabile (1997) considers creativity as the production of ideas that can be original and useful, from science to art, from education to everyday life. While San (1996) defines creativity as a skill that is at the foundation of all aspects of human life and development, Kale (1993) defines creativity as a way of thinking that exists in every human being and has a dynamic structure, and as a process open to development.

When the literature is examined, there are different definitions related to the characteristics of the creative individual. Creativity is an innate characteristic of individuals (Can-Yaşar & Aral, 2011), and there may be some creative characteristics in every individual to a greater or lesser extent (Argun, 2004; Çetin et al., 2015). San (1996) described the characteristics of the creative individual as self-confident, risk-taking, dynamic and energetic, persistent and out of tradition. Creativity is an individual's problem-solving action (Butcher & Niec, 2005; Vidal, 2003).

When the literature is examined, it is seen that examples, such as case studies, modeling, event studies, concept map, fishbone, creative trips or observations, brainstorming, projects, imitation are given to the methods that can be used to develop creativity (Özden, 1998, Thomas, 1999). Studies have shown that problem-based learning positively affects creative skills in children (Kashani – Vahid et al., 2017; Tyagi, 2015). Apart from this, creative drama in education is one of the effective methods in meeting the needs of modern people and developing the creative individual (Adıgüzel, 2015).

## Sınıf Öğretmenlerinin Çocuklarda Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri

Osman Tayyar ÇELİK, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3951-7261

Davut AÇAR, Hakkâri Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4877-9036

Yunus TUNÇ, Iğdır Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0762-9728

Burcu CANDEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5687-0756

### Öz

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çocuklarda yaratıcılığa ilişkin görüşleri fenomenolojik bir yaklaşım benimsenerek incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 25 sınıf öğretmeni ile yapılan yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmış katılımcı görüşleri anahtar sözcükler halinde kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı daha çok kişisel bir beceri ve ürün olarak değerlendirdiği, ürün olarak daha çok özgünlük ve yeniliğe vurgu yaptıkları kişisel beceri olarak ise kalıpların dışına çıkma, hayal kurabilme becerisi olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenler çocuklarda yaratıcılığı tanımlarken daha çok sergiledikleri davranış örüntüleri ve kişisel özellikleri içeren metaforlar oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, çocuklarda yaratıcılık becerilerini artırmak için ağırlıklı olarak, beyin fırtınası, örnek olay, drama gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları bunların dışında zekâ oyunları, resim yapmak gibi etkinliklere yer verdikleri tespit edilmiştir. Son olarak sınıf öğretmenlerinin merkezi eğitim sistemini, öğrencilerin kişisel özelliklerini, öğretmenlerin akademik yetersizliğini, okul binalarının ve ikliminin elverişsiz olmasını ve aile/toplumdan kaynaklı değişkenleri çocuklarda yaratıcılığı desteklemeyi engelleyen faktörler olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** çocuklarda yaratıcılık, sınıf öğretmenleri ve yaratıcılık, çocuk ve yaratıcılık, fenomenolojik çalışma



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 1182-1203

DOI:10.17679/inuefd.1146398

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
21.07.2022

Kabul Tarihi  
06.09.2022

### Önerilen Atıf

Çelik, O.T. , Açar, D. , Tunç, Y. ve Candemir, B. (2022). Sınıf öğretmenlerinin çocuklarda yaratıcılığa ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1182-1203. DOI: 10.17679/inuefd.1146398

### Sınıf Öğretmenlerinin Çocuklarda Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri

Bilginin hızla yenilendiği ve geliştiği günümüzde, bireylerden beklenen beceriler değişime uğramış ve bu beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır (Dilekli ve Karagöz, 2018). İnsanların çağımızda yaşanan bu hıza ayak uydurmaları yaratıcılığa olan ihtiyacı artırmaktadır. Çünkü yaratıcılık insanların problem çözümünde kullandığı becerilerdendir (Guilford, 1967). Ayrıca yaratıcılık, yeniliklere açık zihinsel faaliyetlerden oluşurken yenilikler de yaratıcılığın dışsal sonuçlarındandır (Barker, 2012). Bu bağlamda çağımızda bireylerden beklenen beklentiler de değişmektedir. Bireyden beklenen bu değişimleri sağlamada eğitim sistemine de görevler düşmektedir. Bu bakımdan eğitim sisteminin temel amaçlarından biri, çağımıza ayak uyduracak şekilde öğrencilerde yaratıcı anlayışı oluşturmak olmalıdır (Özmuş, 2012).

Yaratıcılık kavramının kullanımı çok geniş alanlarda karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcılık sanatta, bilimde geçerli olduğu kadar yaşamın başka alanlarında da (yaşam durumları, insan ilişkileri gibi) geçerlidir (Öztürk, 2004). Yaratıcılık kavramının geniş alanlarda kullanımı ve kavram üzerinde yapılan çalışmaların ve araştırmacıların çokluğu (Kaufman ve Beghetto, 2009), kavramın tarihçesinin de eski olması, farklı kuramların farklı bakış açılarının olması gibi sebeplerden dolayı tek çeşit tanım yapabilmek mümkün olamamaktadır (San, 1985; Simonton, 2000). Yaratıcılık bilimden sanata, eğitimden iş hayatına herhangi bir alanda özgün ve fayda sağlayıcı fikirlerin üretilmesidir (Amabile, 1997). Yaratıcılığı bilişsel süreç olarak (Boden, 1992), beceri olarak (Barron, 1988) veya her insanda var olan ve geliştirilebilen bir yeti (Kale, 1993) olarak ele alan araştırmacılar da mevcuttur. Fisher'a (2004) göre ise yaratıcılık; bir şey yapmak, oluşturabilmek veya meydana getirmektir. Yani düşünsel, fiili ve sözel anlamda üretken olabilmektir. Ayrıca Runco ve Jaeger (2012) yaratıcılığı orijinallik ve etkileyicilik olarak tanımlamaktadır.

Türk Milli Eğitim Sisteminde öğrencilere kazandırılacak bir özellik olarak yaratıcılığa atıfta bulunan yasal metinler bulunmaktadır. Bu bağlamda 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu genel amaçlarına baktığımızda; '2.Madde: *Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek*' (MEB, 1973) olarak görülmektedir. Madde 2' de görüldüğü gibi ülkemizde eğitim sisteminde yaratıcılık konusuna önem verilmesi gerektiği bildirilmektedir.

Her ne kadar eğitim sisteminde öğrencilerde yaratıcılığı destekleme konusunda adımlar atılsa da bu sürecin temel paydaşlarından biri olan öğretmenlere de sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler genel olarak okulun ve toplumun beklentilerine uygun bireyler yetiştirmek ve öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için onları desteklemektedir (Aslan & Cansever, 2009). Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin farklı ifadelerine verdikleri değerlerin sergiledikleri tutumların, okul ortamındaki yaratıcılıklarını etkilediği düşünülmektedir (Lim ve Smith, 2008). Öğretmenler, öğrencilerine model olabilen ve onlarla iyi iletişim kurabilen bireylerdir (Kranjik ve Barlett, 1965). Eğitimcilerin sadece yaratıcılığı kabul etmelerinin dışında, sosyal olarak da kabul edilebilir davranışlarla yaratıcılığı desteklemeleri gerekir (Runco, 2007). Morris' in (2006) değindiği gibi, yaratıcı yeteneklerini geliştirmemiş öğretmenler öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini geliştirebilecek olanaklara sahip olamamaktadır (Akt: Özmuş, 2012).

Yaratıcılığı etkileyen ortamların başında okul iklimi ve okul kültürü gelmektedir (Luecke, 2011). Bu konuda okul iklimi öğrencilerin de çalışanların da yaratıcılıklarını olumlu veya olumsuz yönden etkileyebilmektedir (Memduhoğlu vd., 2017). Okullar, bireyin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olacak olanak, program ve kültüre sahip olmaya çalışmalıdır (Sungur, 2001). Tutkulu bir öğrenme, iş birliğine ve fikirlere değer verilen, hataların öğrenme sürecinin içinde doğal olarak kabul edildiği ortamlar, yaratıcılığı destekleyen bir çevredir (Chan ve Yuen, 2014).

Bireylerin yaratıcılık hakkındaki fikir veya görüşleri içinde yaşadıkları toplumdan etkilenebilmektedir. Bireyselliğin ön planda olduğu batı toplumlarında; bireyin yetenekleri, ilgileri, eleştirel düşünebilmesi ve yaratıcılıklarını geliştirebilmesinin ön planda olduğu görülmektedir (Kharkhurin ve Motalleebe, 2008). Fakat geleneksel değerlerin daha ön planda yaşanıldığı toplumlarda ise birey kendi isteklerinden çok toplumun istek ve beklentilerine göre yaşamaktadır (Kağıtçıbaşı, 1990). Yaratıcı bireyin inancında, kavramlarında, algılarında, varsayımlarında esnek olduğu (Yavuzer, 1989; Marquardt ve Revans, 1999) unutulmamalıdır.

Çocukta doğumdan itibaren yaratıcılık başlar fakat gelişmesi ise yaratıcılığını keşfeden kişi ile başlar (Bayındır, 2013). Her çocuğun yaratıcılığı genel anlamda kendine özgü olduğu ve yaratıcılıklarının bireysel olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir (Ömeroğlu, 1990). İlkokul yılları çocukların ailelerinden ayrılarak daha fazla uyarıcılarla etkileşim içerisine girdiği dönem olduğu için yaratıcılıklarını da etkilemektedir (Süzen, 1987). Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı ilkökul öğretmenlerinin çocuklarda yaratıcılığa ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırmada bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Öğretmenlerin yaratıcılık tanımlarında öne çıkan özellikler nelerdir?
- 2- Yaratıcı çocuğa ilişkin öğretmen metaforları nelerdir?
- 3- Öğretmenler öğrencilerin yaratıcılığını desteklemek amacıyla hangi uygulamalara yer vermektedir?
- 4- Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin yaratıcılığını desteklemeye yönelik engelleyici faktörler nelerdir?

### **Yöntem**

Bu çalışma nitel araştırma tasarımına uygun olarak modellenmiştir. Çalışma, araştırma sorularına dayalı olarak birden çok nitel araştırma yöntemi bir arada kullanılarak desenlenmiştir. Bu kapsamda araştırma, öğretmenlerin yaratıcılığa ve yaratıcı çocuğa bakış açılarını belirleme açısından fenomenolojik bir çalışmadır. Fenomenolojik çalışma, bireylerin yaşantılarından yola çıkarak bir fenomene ilişkin ortak deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlar (Creswell, 2021). Yaratıcılık olgusuna ilişkin öğretmenlerin yükledikleri anlamlar ve yaratıcı çocuğa ilişkin öğretmen tanımlamaları araştırmanın temel odağını oluşturmaktadır. Bununla birlikte araştırma, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme uygulamalarının ve yaratıcılığı desteklemeye yönelik engelleyici faktörlerin neler olduğunu belirleme açısından ise durum çalışmasına uygun olarak desenlenmiştir. Durum çalışması nasıl ve neden sorularına cevap arayan, bir duruma ilişkin derinlemesine zengin veri toplamaya olanak sağlayan bir araştırma türüdür (Yin, 2014). Öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılığını nasıl destekledikleri, öğrencileri destekleme konusunda engelleyici faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğu araştırmanın diğer bir odağıdır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmının çalışma grubunu Hakkâri ilinde çalışan 25 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırmada örneklem hacmine ilişkin tartışmalar devam etmekle birlikte farklı araştırma desenlerine göre öneriler bulunmaktadır. Olgu bilim araştırmalarında örneklem hacminin 5-25 arası olması gerektiği (Patton, 2005), veri doygunluğunun kriter olarak alınabileceği (Neuman ve Robson, 2014) belirtilmektedir. Bu araştırmada örneklem hacmi veri toplama yöntemindeki sınırlılık ve alanyazındaki öneriler de dikkate alınarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi birlikte kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme olguya ilişkin farklı bilgiler edinmeyi sağlayacak faktörler belirlenerek örnekleme temsili edilmeye sağlanır (Neuman ve Robson, 2014). Bu çalışmada öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma durumları, cinsiyet ve okulun bulunduğu yerleşim yeri (kent, kasaba, köy vb.) gibi durumlar çeşitliliğin sağlanmasında dikkate alınmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleminin amacından biri farklılıklar arasında benzer ve ortak durumları ortaya çıkarabilmektir. Bu kapsamda katılımcıların 6'sı lisansüstü eğitim, 19'u ise lisans eğitimi almıştır. Katılımcıların 10'u erkek, 15'i kadinken 10 öğretmen kent merkezindeki okullarda 9 öğretmen kasaba ve 6 öğretmen ise köyde görev yapmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme kapsamında veri toplama sürecini yürüten araştırmacının görev yaptığı bölgede bulunan ve iletişim halinde bulunduğu öğretmenler belirlenmiş ve bunlar içerisinde araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir.

### **Veri Toplama**

Veri toplama öncesi Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 22.03.2022 tarih ve 25457 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır ve katılımcı öğretmenler araştırmının amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda katılımcılara ait demografik bilgileri (cinsiyet, eğitim durumu vb.) ve araştırma alt problemlerini içeren sorulara yer verilmiştir. Taslak görüşme formu hazırlandıktan sonra üç alan uzmanına gönderilmiş ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir. Katılımcılara araştırma sorularıyla doğrudan ilgili dört soru yöneltilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şunlardır: Yaratıcılık size göre nedir? Yaratıcı çocuğu bir canlıya, şahsiyete, nesneye vb. bir şeye benzetseniz neye benzetirdiniz? Neden? Öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemek için neler yaparsınız? Görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında katılımcıların görüşlerini detaylandırmak için sondalara yer verilmiştir ve katılımcıların görüşleri not alınarak görüşmeden sonra katılımcılara teyit ettirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi verilerin kavramsallaştırılması ve temalar aracılığıyla kavramlar arasındaki anlamlı örüntülerin ortaya çıkarılması sürecini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizi yapılırken araştırma sorularına bağlı olarak tümevarım ve tümdengelim analiz süreçleri birlikte kullanılmıştır. Her iki analiz türü de üç temel aşamadan oluşmaktadır. Hazırlık, düzenleme ve rapor etme (Kızıltepe, 2021). Hazırlık kapsamında görüşmeler tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından tutulan notlar bir araya getirilerek metin halinde bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Kayıt yapılırken her bir katılımcıya "katılımcı 1, katılımcı 2..." şeklinde kodlar verilmiştir. Tümdengelim analiz süreci kapsamında her bir araştırma alt problemi tema olarak kabul edilmiştir. Araştırmacılar tarafından "öğretmenlerin yaratıcılığa bakışı", yaratıcı çocuk",

“yaratıcılığı destekleme uygulamaları” ve “yaratıcılığı engelleyici faktörler” önceden belirlenen temalar olmuştur. Bununla birlikte analiz yapmaya başlamadan önce her bir tema için nasıl bir içerik kullanılacağına karar verilmiştir. Araştırmının birinci ve ikinci alt problemine cevap bulmak amacıyla çıkarsama yapılabilecek içerik kullanılmış, üçüncü ve dördüncü alt problem için açık/belirgin içerik kullanılmıştır.

Düzenleme aşamasında tüm araştırmacıların katıldığı ortak oturumlar gerçekleştirilerek kodlamalar yapılmış ve alt temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Kodlama sürecinde her bir soruya ilişkin katılımcı görüşleri öncelikle kelime ve kavramlara indirgenerek özetlenmiştir. Sonraki aşamada katılımcı görüşleri tekrar gözden geçirilerek yapılan kodlamalar tartışılmış ve fikir birliğine varılması sağlanmıştır. Kodlama sürecinden sonra ortak kelime ve kavramlar bir araya getirilerek sentezlenmiş ve araştırmının genel temalarına uygun alt temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada tümevarımcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Tümevarımcı analizde temel amaç toplanan verileri, yapılan kodlamaları açıklayabilecek kavramları ve ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Düzenleme aşamasından sonra raporlama kapsamında araştırma temaları, alt temaları ve kodları içeren tablolar oluşturulmuştur. Bu tablolar bulgular bölümünde sunulacak şekilde açıklanmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla bir dizi prosedür takip edilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak araştırmının inandırıcılığı kapsamında katılımcıların belirlenmesinden bulguların raporlanmasına kadar tüm süreç ayrıntılı olarak sunulmaya çalışılmıştır. İkinci olarak temalar ve alt temalar bunlar altındaki kodlar tüm araştırmacıların katıldığı ortak oturumlarda tartışılarak oluşturulmuştur. Bunun yanında tema, alt tema ve kodlar iki uzmana sunulmuş, alt temaları ve kodları uygun temalar altına yerleştirmesi istenmiştir. Uzmanların görüş birliği ve görüş ayrılığı olduğu tema ve alt temalar (Güvenilirlik = anlaşma/anlaşma + anlaşmazlık X100) (Miles ve Huberman, 1994) formülüyle hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum %89 olarak hesaplanmıştır. Son olarak bulgular katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

### Bulgular

Araştırmının birinci alt problemi sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığa yükledikleri anlamların neler olduğuna ilişkindir. Öğretmenlerin yaratıcılığı tanımlama biçimleri “*yaratıcılığa bakış*” teması altında bir araya getirilmiştir. Bu tema oluşturulurken Rohades (1961) tarafından yaratıcılığın sınıflandırılmasına ilişkin 4p modeli temel alınmıştır. Bu sınıflandırmada yaratıcılık kişi, süreç, çevre ve ürün olarak boyutlandırılmıştır. Öğretmenlerin yaratıcılığa bakışlarına ilişkin alt temalar ve kodlar Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Öğretmenlerin yaratıcılığa bakışlarına ilişkin alt temalar ve kodlar*

Alt Temalar	Kodlar	f
Ürün	Özgünlük	21
Ürün	Yenilik	8
Ürün	Sorun çözücü	5
Kişi	Kalıpların dışına çıkmak	5
Kişi	Hayal kurabilme	2
Kişi	Becerikli	1
Kişi	Girişken olmak	1
Kişi	Cesur olmak	1



Kişi	Sorgulayıcı olma	1
Kişi	Merak	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenler yaratıcılığı iki boyutta değerlendirmektedir. Bunlar ürün ve kişi alt teması olarak adlandırılmıştır. Yaratıcılığı ürün olarak tanımlayan öğretmenler ürünü ifade ederken özgünlüğüne, yeni oluşuna veya bir problemi çözücü nitelikte bir yöntem oluşuna vurgu yapmışlardır. Katılımcı 2 bu alt temaya ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Yaratıcılık daha önceden hiç kimsenin ortaya koymadığı özgün bir fikir veya projenin hayata geçirilmesidir.”* Yaratıcılığı kişisel bir özellik olarak ifade eden öğretmenlerin görüşleri kişi alt teması altında bir araya getirilmiştir. Bu tema altında öğretmenler yaratıcı kişileri kalıpların dışına çıkabilen, hayal kurabilen, girişken, cesur, sorgulayıcı ve meraklı kişiler olarak tarif etmişlerdir. Yaratıcılığı kişisel bir özellik olarak tanımlayan Katılımcı 6 görüşlerini şöyle ifade etmiştir *“Yaratıcılık tekdüzeliğin ötesine yani kalıpları yıkmaktır.”*

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerine yaratıcı çocuğun özelliklerinin neler olduğu sorulmuş ve yaratıcı çocuğu bir metaforla ifade etmeleri istenmiştir. Öğretmen görüşleri *“yaratıcı çocuğun özellikleri”* teması altında bir araya getirilmiştir. Katılımcılar metaforlara ilişkin açıklama yaparken metaforun içerdiği anlam dışında da yaratıcı çocukların özelliklerine değinmişlerdir. Bu kapsamda bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Yaratıcı çocuğun özellikleri*

Kodlar	Ne yapar	Nasıldır	Metafor
Bilgiye aç bir zihin		x	A4 kağıdı
Deney yapma	x		Albert Einstein
Araştırma yapma	x		Albert Einstein
İşbirlikçi		x	Arı
Sınıfın genel akademik ortalamasının üstünde öğrenci		x	Arı
Eşyaları sıra dışı kullanma	x		Aşçı
Kendi başına etkinlikler yapma	x		Bitki
Problem çözme becerisi		x	Çorak arazide yetişen bitki, zorlu sorular karşısında düşünceye dalan insan
Problemi fark edebilme	x		Dedektör
Orijinal ürünler çıkarma	x		Evren dışı bir madde, piyano, meyve ağacı, insan
İleri görüşlülük		x	Fatih Sultan Mehmet, Atatürk
Meraklı olma		x	Gözlük
Problem çözerken farklı yöntemler kullanma	x		Polisiye roman, gökkuşağı, Atatürk, sarmaşık
Orijinal sorular sorma	x		Sıra dışı bir varlık
Hayal kurabilme		x	Tablo
Çok soru sorma	x		Uzay
Farklı kaynaklardan beslenme	x		Yeryüzünün tüm harflerini barındıran insan, Ananas
Akran arabuluculuğu	x		
Çok dillilik		x	
Hiperaktif olma		x	
Girişimcilik		x	
Doğaçlama yapabilme	x		
Eleştirel düşünme		x	

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenler yaratıcılık düzeyi yüksek çocukların özelliklerini ifade ederken farklı metaforlar kullanmış ve farklı özellikler tanımlamışlardır. Bu özellikler araştırmacılar tarafından iki kategoriye ayrılmıştır. Bunlardan “nasıldır” kategorisi yaratıcı çocukların kişisel özelliklerine işaret ederken “ne yapar” kategorisi davranış tarzlarına işaret etmektedir. Bu kapsamda öğretmenler yaratıcı çocukların davranışlarını deney yapma, araştırma yapma, kendi başına etkinlikler yapma, eşyaları sıra dışı kullanma, orijinal ürünler çıkarma, problemi fark edebilme, problem çözerken farklı yöntemler kullanma, orijinal ve çok soru sorma, farklı kaynaklardan bezlenme, doğaçlama ve akran arabuluculuğu şeklinde belirtmişlerdir. Bu özellikler kapsamında Albert Einstein, aşçı, bitki, evren dışı bir madde, piyano, meyve ağacı, polisiye roman, gökkuşağı, Atatürk, sarmaşık, sıra dışı varlık, uzay metaforları oluşturulmuştur. Bu metaforlar oluşturulurken katılımcı 9 görüşlerini “*Yaratıcılık düzeyi yüksek bir çocuğu polisiye romanına benzetirim. Çünkü her sayfasında şaşırtan, beklenmedik özelliklere sahiptir*” şeklinde ifade etmiştir.

Nasıldır kategorisi altında yaratıcı çocukların kişisel özellikleri bilgiye aç bir zihin, işbirlikçi, yüksek akademik başarı, ileri görüşlülük, meraklı olma, hayal kurabilme, çok dillilik, girişimcilik, eleştirel düşünme ve öz farkındalık şeklinde ifade edilmiştir. Bu özellikler kapsamında A4 kâğıdı, arı, çorak arazide yetişen bitki, zorlu sorular karşısında düşünceye dalan insan, Fatih Sultan Mehmet, Atatürk, gözlük, tablo üretilen metaforlar olmuştur. Katılımcı 15 metaforunu şu şekilde ifade ederken: “*Yaratıcılık düzeyi yüksek olan çocuğu Mustafa Kemal Atatürk’e benzetirim. Çünkü herkesten farklı düşünür, araştırmalar yapar.*” Katılımcı 19 ise metaforunu “*Bir arıya benzetirdim, çünkü her işini akranları ile iş birliği şeklinde yürütür.*” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme uygulamalarının neler olduğuna ilişkindi. Öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirme ve desteklemek amacıyla ne tür uygulamalara yer verdiklerine ilişkin görüşleri “*yaratıcılığı destekleme*” teması altında Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme uygulamaları*

Alt Temalar	Kodlar	Frekans
Öğretim yöntem ve tekniği	Beyin fırtınası	7
	Örnek olay	5
	Altı şapkalı düşünme	5
	Hikâye tamamlama	4
	Soru cevap	4
	Drama	4
	Problem çözme	1
	Tartışma	1
	Deney yapma	1
	Gösterip yaptırma	1
	Gözlem	1
	Proje	1
	İstasyon tekniği	2
	Balık kılıcı	1
Etkinlik	Zekâ oyunlarına yer verme	3
	Resim yapmak	2
	Etkileşimli oyunlara yer verme	2
Diğer	Materyalle destekleme	5
	Hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak	1

Özgür sınıf ortamı	4
Okul yönetimi ve aile ile iş birliği	2
Ekran kullanımını sınırlandırma	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılığını destekleme uygulamaları üç alt temaya ayrılmıştır. Bunlar öğretim yöntem ve tekniği, etkinlik ve diğer şeklidir. Öğretmenler öğrencilerin yaratıcılığını destekleme kapsamında daha çok öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklere atıfta bulunmuşlardır. Bu kapsamda beyin fırtınası, örnek olay, aştı şapkalı düşünme en çok başvurulan yöntemler olmuştur. Etkinlik alt teması altında öğretmenler zekâ oyunlarına yer vererek, etkileşimli oyunlar oynatarak ve resim yaptırarak öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak diğer başlıklı alt tema altında öğretmenler ek materyaller sunarak, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını arttırarak, özgür bir sınıf ortamı sağlayarak, okul aile iş birliği ve ekran kullanımını sınırlandırarak öğrencilerin hazır bulunuşluklarını desteklediklerini belirtmişlerdir. Bu tema kapsamında katılımcı 21 ve katılımcı 8 görüşlerini sırasıyla şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği, drama yöntemlerini kullanmaya çalışırım.”*, *“Beyin fırtınası, soru – cevap ve olabildiğince özgür bir sınıf ortamı oluşturmaya çalışıyorum.”*

Araştırmanın dördüncü alt problemi sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı engelleyici faktörlere ilişkin algılarının neler olduğuna ilişkindi. Öğrencilerin yaratıcılığını destekleme konusunda öğretmenlerin engel olarak gördükleri faktörler *“Yaratıcılığı engelleyici faktörler”* teması altında Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Yaratıcılığı engelleyici faktörler*

Alt Temalar	Kodlar
Öğretmen yeterliği	Anadili farklı öğrencilerle nasıl çalışacağına ilişkin bilgi eksikliği Lisans eğitiminin bu konuda yetersizliği
Merkezi eğitim sistemi	Müfredat yoğunluğu Ezberci eğitim Akademik odaklı eğitim Eğitim sisteminin gelişen çevreye ayak uyduramaması Müfredatın sınırlandırıcı olması
Toplumsal kültür	Toplumsal baskı Veli tutumları Kuralcı çevre
Öğrenci özellikleri	Özgüven eksikliği Öğrencilerin kişilik özellikleri Yakınsak düşünememe Öğrencilerin isteksizliği Hazır bulunuşluk
Fiziki koşullar ve olanaklar	Kalabalık sınıflar Materyal eksikliği Maddi yetersizlikler
Okul/Sınıf iklimi	Baskıcı sınıf ortamı Aile ve okul yönetiminin destek eksikliği Okul-aile öğretmen iş birliğinin olmayışı
Öğretmen iş yükü	İdari işler (evrak işleri, nöbet vb.)

Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme konusunda engel olarak gördükleri faktörler öğretmen yeterliği, merkezi eğitim sistemi, toplumsal kültür, öğrenci özellikleri, fiziki koşullar ve olanaklar, okul/sınıf iklimi ve öğretmen iş yükü şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğretmen yeterliği

kapsamında lisans eğitiminin öğrencilerin yaratıcılığını destekleme konusunda yetersizliği, anadili farklı öğrencilerle çalışmada öğretmenlerin yetersiz oluşu engelleyici faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu alt tema kapsamında katılımcı 11 görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Açıkçası aldığımız lisans eğitimi gerekli donanıma sahip olacak kadar güncel değil.”* Merkezi eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar diğer bir engelleyici faktör olarak öne çıkmıştır. Bu alt tema altında öğretmenler, müfredat yoğunluğunu, ezberci eğitim anlayışını, akademik odaklı eğitim anlayışını, müfredatın sınırlayıcı olmasını ve eğitimi sisteminin gelişen çevreye ayak uyduramamasını engelleyici faktörler olarak değerlendirmiştir. Öğretmen görüşlerine göre yaratıcılığı engelleyici diğer bir faktör toplumsal kültürdür. Bu alt tema altında toplumsal baskı, veli tutumları ve kuralcı çevre yaratıcılığı engelleyici faktörler olarak belirtilmiştir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı 2 görüşlerini *“Ailenin ve okul idaresinin iş birliğine, yaklaşmaması ve yaratıcılığı sadece akademik bir başarı olarak yani not olarak görmeleri büyük bir engeldir.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci özellikleri de öğretmenler tarafından yaratıcılığı engelleyici unsurlar olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda özgüven eksikliği, kişilik özellikleri, öğrencilerin hazır bulunuşluğu ve isteksizliği öğrenciden kaynaklı engeller olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler fiziki koşullar alt teması altında maddi yetersizliği, materyal eksikliğini ve kalabalık sınıfları yaratıcılığı desteklemede engelleyici faktör olarak belirtirken, okul/sınıf iklimi teması altında baskıcı sınıf ortamını, aile ve okul iş birliğini, destek eksikliğini dile getirmişlerdir. Son olarak öğretmenler iş yükü kapsamında nöbet, evrak işleri ve idari görevleri öğrencilerin yaratıcılığını desteklemede engelleyici faktör olarak belirtmişlerdir. Bu alt tema kapsamında katılımcı 24 görüşlerini *“Öğretmenlere eğitim dışında yüklenen idari işler, haftalık nöbetler vb. fazla zamanımızı almaktadır ve ben bu durumu engelleyici olarak görmekteyim.”* şeklinde ifade etmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Gelişen ve gelişmekte olan ülkelerin toplumlarını, hızlı değişimlerin yaşandığı yeni dünya koşullarına eşgüdümlü hazırlamak için eğitimde yaratıcılığa daha fazla ön ayak olmaları gerekmektedir. Toplumların gereken refah seviyesine, kaliteli yaşama ulaşmalarında ve o toplumda yaşayan bireylerin geniş ufuklara sahip olmalarında yaratıcılığın rolü yadsınamaz derecede önemli görülmektedir (Öncü, 2014). Bu durum da göstermektedir ki çocuğun yaratıcılığı sadece aile veya sadece öğretmenin veya sadece çocuğun bireysel özelliklerine kalmış bir olgu değildir. Yaratıcılık; bireyi, eğitimde kullanılan yöntemleri, materyalleri, geniş çaplı bir iş birliğini vb. etkenleri kapsayan tekdüze olmayan çok farklı boyutları içerisine alan bir süreçtir. Bu nedenle yaratıcılık sistemi; çocuk ve çocuğun yakın çevresinden başlayarak öğretmen, aile, üst yönetimler, sivil toplum örgütleri, bakanlıklar gibi ortaklıklara dayanan geniş bir yelpazeye sahiptir (Orhon, 2014).

Bu araştırmada öğrencilerin ilkokul yıllarında temel olarak etkileşimde bulunduğu ve rol model aldıkları sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık tanımlamalarına, yaratıcı çocuğun özelliklerine yaratıcılığı desteklemede yer verdikleri uygulamalara ve öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemede engelleyici olarak düşündükleri faktörlere ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin birkaçının yaratıcılığı tanımlarken merak, sorgulayıcı olma, cesur olmak, girişken olmak, becerikli ve hayal kurabilme gibi Rohades (1961) tarafından yapılan sınıflamasındaki gibi yaratıcılığa kişisel özellik olarak baktıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun ise yenilik, sorun çözücü ve özgünlük olarak adlandırdıkları yaratıcılık tanımlarının ise ürün odaklı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığa ilişkin yaptıkları bu tanımlamaların literatürde yapılan tanımlamalarla örtüştüğü görülmektedir. Literatür incelendiğinde yaratıcılığı bazen bilişsel bir süreç (Boden, 1992) veya bir beceri (Barron, 1988) gibi farklı şekillerde tanımlayan araştırmacılar bulunmaktadır. Amabile (1997) yaratıcılığı, bilimden sanata, eğitimden gündelik yaşama kadar özgün ve yararlı olabilecek fikirlerin üretilmesi olarak değerlendirir. San (1996) yaratıcılığı insan yaşamı ve gelişiminde yer alan tüm yönlerin temelinde olan bir yeti olarak tanımlarken, Kale (1993) ise yaratıcılığı her insanda var olan, dinamik yapıya sahip olan bir düşünme biçimi olarak gelişime açık bir süreç olarak tanımlar. Yaratıcılık zamana yayılmış, uyarlanabilen, yeniliklere açık bir süreç (Gander ve Gandier, 2001) olmakla birlikte kişinin sorunlara kendine özgü çözüm yolu bulmasını (Argun, 2004; Dirim, 2001'den akt. Gökalp, 2016) içerir.

Fisher (2004)'a göre ise yaratıcılık gerek düşünsel gerekse fiili olarak üretkenliktir. Runco ve Jaeger (2012) ise yaratıcılığı bireyin orijinal olması ve etkili olması olarak tanımlar. Bu tanımlamaların dışında kapsamlı ve geniş bir tanımlamayı Rıza (2001) şöyle ifade etmiştir: Süregelen kalıpların dışına çıkabilmek, başka yaşantılara açık olabilmek, bilinmeye gidebilmek, empoze düşünce duvarlarını aşabilmek, yeni fikirler ortaya koyabilmek, problemlere farklı çözümlere sunabilmek, yeni veya orijinal teknik, yöntem icat edebilmek ve insanlara faydası olabilecek araçlar vb. bulabilmektir. Bu bağlamda hem bu çalışmaya katılan öğretmen katılımcıların hem de literatürde yaratıcılığa ilişkin birçok farklı tanımlamaların Craft (2003) tarafından yaratıcılığın; kişi, süreç, ürün, eylem veya yer aldığı bağlam boyutları ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden bazılarının yaratıcı çocuğun özelliklerini deney yapabilen, eşyalarını sıra dışı kullanabilen, kendi başına etkinlikler yapabilen, orijinal ürünler ortaya çıkarabilen ve akran arabuluculuğu olabilen gibi genelde çocuğun neler yapabildiklerine odaklanarak açıkladıkları görülmektedir. Bunun dışında öğretmenlerden bazıları ise yaratıcı çocuğun özelliklerini bilgiye aç bir zihin, işbirlikçi, meraklı olma ve çok dillilik gibi genelde sürece ilişkin bilgileri barındıran özelliklere odaklanarak açıkladıkları görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde yaratıcı bireyin özelliklerine ilişkin farklı tanımlamalar yer almaktadır. Yaratıcılık, bireylerin doğuştan getirdiği bir özelliktir (Can -Yaşar ve Aral, 2011) ve az ya da çok her bireyde bazı yaratıcı özellikler olabilmektedir (Argun, 2004; Çetin vd., 2015). San (1996), yaratıcı bireyin özelliklerini, kendine güvenen, risk alan, dinamik ve enerji dolu olan, ısrar edebilen ve geleneksellikten çıkabilen olarak tarif etmiştir. Yaratıcılık bireyin problem çözebilme eylemidir (Butcher ve Niec, 2005; Vidal, 2003). Kara (2007) ve Yazar (2007) bir yetenek olarak yaratıcılığı; var olan kalıplaşmış düşünce duvarlarını gerek deneyimleri gerekse bilgileri ile yıkarak, karşılaşılabilecek problemleri çözebilmesi ve özgün düşünce ya da ürünler çıkarabilmesi olarak tanımlar. Bayrak-Çelik (2017) yaratıcılığı geliştirilmiş bir çocuğu; kendini tanıma fırsatı bulan, farkındalığı gelişmiş hem özgün hem de özgür birey olabilen, meslek seçiminde bilinçli davranabilen, öz saygısı olan, yeteneklerinin farkında olan, kendine ve topluma karşı saygısını yitirmeyen olarak belirtmektedir.

Yaratıcılık bireyin kişiliği ile bütünleşmiş ve kişiliğin en üst boyutlarından biri olarak, elde edilen bilgi birikiminin yeni bilgi ve yapıtlara dönüştürülmüş halidir (Öztürk, 2004). Yaratıcı bireyin özellikleri; farklı fikirler öne sürebilen, esnek yani farklı kullanımlar önerebilen,

elaborasyon yani görsel/sözel detaylandırabilen, özgün ve meraklı özellikleri olan, denemeler yapabilen, yeniliklere açık olabilen, risk alabilen, farklılıklara ve paylaşımlara açık vb. olarak sıralanabilir (Artut, 2001; Starko 1995; akt. Öztürk, 2004). Ayrıca Torrance yaratıcılığa gerekli olan temel faktörleri; merak, esneklik, problemlere karşı hassas olma, yeniden tanımlayabilme, özgün ve içgörü sahibi olabilme olarak ele almıştır (Akt: Zeteroğlu, 2010). Yaratıcı bireyler, rutinden uzak, özgün ve özgür, gelenekselden uzak ve asi davranışlar sergileyenlerdir (Rouquette, 1992). Öte yandan yaratıcılığı anlık durum olarak değil de tartışmalı, eleştirel ve çaba içerisinde olmayı gerektiren bir süreç olarak gören araştırmacılar da mevcuttur (Schon, 1995). Bu bilgiler ışığında bakıldığında bu çalışma da katılımcı öğretmenlerin yaratıcı çocuğun özelliklerine ilişkin verdikleri bilgilerin, literatürde yer alan bilgilerle genel olarak örtüştüğü görülmüştür.

Bunların dışında öğretmenlerin yaratıcı çocuğun özelliklerinden biri olarak çok dilliliği ve akran arabuluculuğu ifade ettiği görülmüştür. Çok dillilik günümüzde en çok tartışılan konulardan biri olarak görülmekle birlikte, çağımızda küreselleşmenin etkisinin fazlasıyla her alanda hissedilmesi ve gündelik yaşamında en az iki dil kullananların tek dil kullananlardan daha fazla olduğu görülmektedir (Atlı, 2018). Bu durumda araştırmacıların, iki veya daha fazla dil kazanımı ile ilgili çalışmalara yönelmesine sebep olmuştur. Yapılan çalışmalar birden fazla dil kullanmanın beyinde olumlu etkilere sebep olduğunu göstermiştir. Çok dillilik vasıtasıyla karmaşık düşünce yapısına hakim olabilmek bireye; öğrenme, karmaşık düşünce ve yaratıcılık gibi alanlarda katkı sağlamaktadır (Academy of Finland, 2009). Ayrıca Alberta Üniversitesi tarafından yapılan bir çalışmada iki dilli çocukların hikaye anlatımında tek dilli çocuklara göre daha yaratıcı oldukları bulunmuştur (Nicoladis ve Wiebe, 2019).

Okullar öğrencilerin akran ve öğretmenleri ile yoğun etkileşim içerisinde buldukları kurumlardır (Taştan, 2010). Farklı geçmiş yaşantılarına ve kişilik özelliklerine sahip bireyler toplumsal yaşamda olduğu gibi bazen okulda da çatışmalar yaşayabilmektedir. Yaşanılan bu çatışmaların türleri söz atışması ve fiziksel saldırı gibi olabilmektedir (Finger ve Bamford, 2010). Bu durumda öğrencilere çatışma çözme becerisi kazandırılması olası olumsuzlukları giderebilme adına önemli görülmektedir. Özellikle ilkokul yıllarında bu becerinin kazandırılabilmesi sonraki eğitim kademelerinde başka olumsuzlukların önüne geçebilme adına önleyicilik görevi görecektir (Akgün ve Araz, 2010). Öğrenciler arasında yaşanan olumsuz durumlarda çatışma çözme becerisi yüksek olanların, bu beceriyi tüm yaşamında kullanabileceği öngörülebilir (Pollan ve Wilson- Younger, 2012). Çatışma çözümünde yapıcı çözümler arayan bireylerin özelliklerinden biri de probleme çözümler üretebilmesi ve iş birliğine yatkın olmasıdır (Öner, 2006).

Araştırmada katılımcı sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun yaratıcılığı desteklemek için öğretim yöntem ve tekniklerinden olan beyin fırtınası, örnek olay, altı şapkalı düşünme, soru cevap ve drama gibi yöntemlere başvurduğu görülmektedir. Bunun dışında çocukların yaratıcılığı desteklemek için zekâ oyunlarına, resim yapmaya ve etkileşimli oyunlar oynama gibi etkinliklere yer veren öğretmenlerde bulunmaktadır. Ayrıca katılımcılardan bazıları çocukların yaratıcılıklarını desteklemek için materyallerle desteklemeye çalıştıklarını, okul ve aile ile iş birliği içerisinde olduklarını ve özgür sınıf ortamı oluşturmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Literatür incelendiğinde yaratıcılığı geliştirmede kullanılacak yöntemlere örnek olay, model olma, olay çalışmaları, kavram haritası, balık kılçığı, yaratıcı geziler veya gözlemler yapma, beyin fırtınası, projeler, taklit gibi örnekler verildiği görülmektedir (Özden, 1998, Thomas, 1999).

Yapılan çalışmalar probleme dayalı öğrenmenin çocuklarda yaratıcı becerileri olumlu etkilediğini göstermiştir (Kashani-Vahid vd., 2017; Tyagi, 2015). Bunun dışında eğitimde yaratıcı drama çağdaş insanın gereksinimlerini karşılamada ve yaratıcı bireyi geliştirmede etkili yöntemlerdendir (Adıgüzel, 2015). Yaratıcı drama, bireyin imgesel olan düşüncelerinin eyleme dönüştürmesinde destek verir (Courtney, 1989).

Yaratıcılığın merkezinde bireylerin bulunduğunu ve eğitim-öğretimde öğrenenin bilişsel yeteneklerini daha aktif kılmak için kalıcılık ve kolaylaştırılmaya gidilmesinin gerekliliği önemlidir (Tezci ve Dikici, 2003). Öğretmenlerin, öğrencilerinde bireysel veya farklı ifadelerle karşı verdikleri değer ve tutumların okul ortamında onların yaratıcılığını etkilediği düşünülmektedir (Lim ve Smith, 2008). Bu bakımdan Torrance (1962) de yaratıcı eğitim ilkelerinden bazıları, öğretmenlerin sınıfta yaratıcı bir iklim oluşturmaları, farklı görüşleri hoşgörü ile karşılamaları gerekliliğinden söz etmiştir. Öğretmenin sınıfta demokratik bir ortam yaratması, çocukların ilgilerini bilimsel olarak kullanabilmesi, etkinlikleri öğrenci merkezli yapması, acele ve baskı altında bir öğrenme ortamından uzaklaşması gibi durumları sağlayabilmesi öğrencide yaratıcı düşünceyi destekleyecektir (Akkaya ve Susar, 2012 ve Yenilmez ve Yolcu, 2007). Işık (2013) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin; öğretmenlerin yaratıcı bireyler yetiştirebilmeleri için öğrenme ortamlarında gerekli düzenlemeleri yapmaları gerektiği, duygusal engelleri ortadan kaldırmaları, öğrenme ve öğretme ortamlarında yaratıcı teknikler kullanmaları gerektiği sonucuna varmıştır.

Yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip kuşaklar yetiştirmek için eğitim programının yanında bu programı uygulayabilecek aktif öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Değişen ve dinamik yapıda bilgi karşısında öğretmenler de kendinin yenilemeli ve yeterli donanıma sahip olabilmelidir (Balay, 2004). Çocukların yaratıcılık becerilerini geliştirmede, etkili bir eğitim-öğretim ortamı hazırlamada öğretmene büyük görevler düşmektedir (Burnard ve Younker, 2002; Wilson, 2001). Öğretmenlerin bu durumda önem vermeleri gereken noktalardan biri de yaratıcılığı geliştirirken bireysel yaratıcılık kadar grup yaratıcılığının da önemli olduğudur (Öztürk, 2004). Çocukların yaratıcılıklarını destekleyebilmek için; çabalarını desteklemek, mükemmeliyetçi olmaktan uzak durmak, onların sevinç ve heyecanlarını paylaşmak, hayal gücüne ilişkin sorular yönelmek, hikayeler anlatmak vb. gerekmektedir (Bayrak-Çelik, 2019). Bu bakımdan çalışmaya katılan öğretmenlerin, çocukların yaratıcılıklarını desteklemek için gerek sınıf içi gerek sınıf dışı kullandıkları yöntem, teknik ve etkinliklerin literatürde yer alan yaratıcı düşünceyi desteklemek için yapılabilecekler uyum gösterdiği görülmüş olsa da öğretmenlerin; çocukların sanatta yaratıcılığa, yaratıcı yazma becerilerine, yaratıcılıkta hayal kurmanın önemine ve yaratıcı gezi veya gözlemler gibi öğrencilerin yaratıcılıklarına destek olabilecek etkinlik ile yöntemlere yer vermedikleri/veremedikleri görülmüştür.

Araştırmada öğretmenler çocuklarda yaratıcılığı engelleyen faktörler olarak öğretmenin akademik yetersizliği, merkezi eğitim sisteminden kaynaklı sorunların olması, öğrencilerin kişisel olarak yaratıcı özelliklere sahip olamamasından, eğitim öğretim binalarının fiziki koşullarının yeterli olmaması, okul ve sınıf ikliminin yaratıcılığı destekler nitelikler taşıması ve öğretmenlere yüklenen idari işlerin olması olarak görmüşlerdir.

Yaratıcılık ile yaratıcı düşünme, doğumla gelen ve çevresel faktörlerin etkisi ile geliştirilebilen veya köreltilebilen bir beceridir (Yeşilyurt, 2020). Yaratıcılık konusunda çalışma

yapan araştırmacılar da çevrenin önemi üzerinde durmuşlardır (De Carvalho, 2014). Bu bakımdan bireyin kendisi, ailesi, sosyal ve fiziksel vresi, okulu, ğretim programı, dersleri ve medyası gibi yaratıcılığı/yaratıcı düşünceyi etkileyebilmektedir (Yazar, 2022). Bireyde yaratıcılığı geliştirmek için, birey dahil bireyi etkileyen mikro ve makro düzeydeki tüm etkenlerin eşgüdümlü, eşzamanlı ve aynı amaç doğrultusunda ilerlemenin önemli olduğu görülmektedir.

Eğitim sistemi ne kadar yaratıcı ve yaratıcılığa açık bir sistem olsa da öğretmenlerin yaratıcı becerilere sahip olamaması durumunda veya sahip olması ancak bu becerilerini eğitim ortamına yansıtmaması, yaratıcılığa engel teşkil edebilecek durumlardandır (Albayrak, 2005; Aydoğan, 2008). Yaratıcı ğretmenler sürekli okuyan, meraklı, iletişim kurmaya açık bireylerdir (Sungur, 2001). Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine sahip ğretmen, çok sayıda fikir üretebilen, esnek, derin düşünebilen, farklı bakış açılarına sahip gibi yetenekleri olandır (Kesicioğlu ve Deniz, 2014). Yaratıcı düşünme özellikleri çocuğun gelişimsel yaşına göre değişimler gösterdiği için gerek öğretmenlerin gerekse anne babaların çocuğun gelişimsel yaşına uygun yaratıcı düşünme özelliklerini bilmeleri gerekir (Ömer, 1990). Bu durumda yapılan farklı çalışmalarda ilköğretim ğretmenlerinin yaratıcı olmadıklarını bulmuştur (Kurnaz, 2011; şahin, 2010). Ancak yaratıcılığın gelişiminde sadece ğretmen değil bunun yanı sıra öğrencilerin de yaratıcı olması ve yaratıcılık becerileri üzerinde durması önemli görülmektedir (Polat ve Kontaş, 2018). Bireyin kendine ilişkin olumsuz algısı, içine kapanık ve utangaç olması, yanlış anlaşılma korkusu, tek geçerli yanıt olduğu inancına saplanmak, sorgulamaktan kaçınma gibi etkenler kişinin yaratıcılığı önündeki engellerden bazılarıdır (Rıza, 1999). Yaratıcılığın gelişmesinde anahtar faktör, bireysel olarak değişebilen engellerin ortadan kaldırılmasıdır. Genelde bireyler sahip oldukları ve yaratıcılığını engelleyen bu olumsuzlukların farkında olamamaktadır. Bu durumda yapılması öngörülen, olumsuzlukları kaldırmak için gerekli olan güdülenme ve bilgiyi sağlamaktır (Vidal, 2009).

Eğitim sistemleri öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek adına gerekli olan yeterlilikleri sağlamalıdır (ATEE, 2009; akt.: zmusul, 2012). Eğitim sistemi öğrencileri geleceğe hazırlamada gerekli olan yaratıcılık, inovasyon ve girişimcilik gibi becerilerini desteklemelidir (Learning and Teaching Scotland, 2007; akt.: zmusul, 2012). Gökalp (2016) Türk eğitim sisteminin en az yetmişli yıllardan beri yaratıcılığı desteklemekten ziyade yaratıcılığı körelten, araştırmadan yoksun bir yapısının olduğunu dile getirmektedir. Çocuğun yaratıcılığını engelleyen faktörler arasında ezberciliğe dayanan eğitim ve ğretim ortamı da vardır (Bayrak-elik, 2017). Aslan ve Arslan-Cansever (2009) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaratıcılığı engelleyen faktörler arasında sistemsel kaynaklı engeller olduğunu dile getirdiklerini ifade etmişlerdir. Eğitim-ğretim süreci içerisinde yoğun yapılandırılmış olan bir müfredatın yaratıcılığa pek de katkısı olabileceği söylenemez (Güleryüz, 2001; akt; Gökçe, 2020). Kim ve Zhong (2017) da yaptıkları araştırmada çok fazla yapılandırılmış bilginin yaratıcılığa zarar verebileceğini dile getirmişlerdir.

21. yüzyılda okulların açık, zgrlk, esnek yapıya sahip olarak yönetilmeleri gerekmektedir. Bu iklimin oluşturulmasında bütün paydaşlara görev düşmektedir (Türkdoğan & zgenel, 2021). Yaratıcılık, içerisinde bulunduğu bağlam/durumdan kaynaklı ortaya çıkan bir süreçtir (Memduhoğlu vd., 2017). Öğrencinin yaratıcılığını destekleyecek her türlü olanaklar okul sistemi ve kültürüne empoze edilmelidir (Sungur, 2021). Okul iklimi ve okulun sahip olduğu kültür yaratıcılığı etkileyen önemli unsurların başında gelir (Luecke, 2011). Yaratıcılığı destekleyen, özendiren, teşvik eden, maddi olanak sağlayan okulların bunu sağlayamayan okullardan nde olması beklenir (Okakın ve Ayvacioğlu, 2014). Okul ikliminin oluşturulmasında



önemli paydaş olan okul idaresine çocukların yaratıcılığını desteklemedeki önemi yadsınamaz durumdadır. Berson ve Oreg (2016); İsrail’de yaklaşık 252 okul müdürü, 3600’den fazla öğretmen ve yaklaşık 50 bine yakın öğrenciden topladıkları veriler sonucunda, okul müdürlerinin hayata ilişkin bakış açılarının, süreç ilerledikçe hem çocuğun bakış açısını hem de okul atmosferini etkilediğini bulmuşlardır.

Yaratıcılık becerilerini ortaya koyabilmek için bireyin bağımsız düşünebilmesi, özgüvenli olması, alışılmışın dışına çıkabilmesi, kendi yeteneklerinin kullanabilmesi için önemli araçlardan biri de bireyin özgür olabilmesidir (Can-Yaşar ve Aral, 2011). Bu durumda yaratıcılığın gelişmesinde aile ortamını öne çıkarmaktadır. Sosyo- kültürel ve ekonomik açıdan olumsuz durumda olan ailelerde otoriter ve baskıcı tutumun aşırılığa kaçması durumunda çocukların yaratıcılığı olumsuz etkilenecektir (Gürsoy, 2001). Yaratıcı aile çevresi; çocukların karar verme, tecrübe etme, keşfetmeleri ve gerekli özgürlüğü çocuklarına sağlayarak onların bağımsızlıklarını teşvik edebilir; yeni fikir edinebilmeleri için risk almalarını sağlayabilir, onlara rol model olabilir ve zengin bir öğrenme ortamı sunabilir (Yapıcı, 2002). Fleith (2000) çocuğun kendini ifade etmede özgür hissettiği ve sıkı kurallar yerine esnek ortamın yaratıcılığı olumlu etkileyeceğini ifade etmiştir. Arslan-Cansever (2009) de ailelerin yaratıcılık hakkındaki bilgi birikiminin düşük olmasının çocukların yaratıcılığını engelleyen faktörler arasında olduğunu dile getirmiştir. Karlıdağ (2018) tarafından öğretmenlere yapılan bir çalışmada öğretmenlerin çocuğa uygun ve zengin çevresel koşulların sağlanamamasının, sınırlandırıcı olmanın, baskıcı tutum ile davranışlar içerisinde olmanın yaratıcılığı engellediklerini ifade etmişlerdir. Yapılan başka bir çalışma da bireysel düşünme kültüründen gelenlerin kolektivist toplumdakilere oranla daha yaratıcı olduklarını bulmuşlardır (Saad vd., 2015). Bunun dışında farklı kültürleri deneyimlemiş olanları deneyimlememiş olanlara oranla daha yaratıcı bulan çalışmalar da mevcuttur (Maddux, vd., 2010).

Bu bağlamda yapılan bu çalışmada çocukların temel eğitimde neredeyse dört yılını geçirdikleri sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığa bakış açıları, yaratıcı çocuğun özellikleri, yaratıcılığı desteklemek için kullandıkları uygulamalar ve yaratıcılığı engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri incelenerek literatüre katkı sağlanmaya çalışılmıştır. İlgili konuda çalışma yapacak araştırmacılar, çocuklarda yaratıcılığı destekleyecek sınıf içi uygulamalara, sosyo ekonomik faktörlerin ve çocukla ilgili bireysel özelliklerin yaratıcılık üzerinde etkisine odaklanabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır

#### **Etik Kurul Kararı**

Hakkari Üniversitesi Bilimsel araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 22.03.2022 tarih ve 25457 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Academy of Finland. (2009, November 26). Brains benefit from multilingualism. ScienceDaily. Retrieved July 13, 2022 from [www.sciencedaily.com/releases/2009/10/091029151807.htm](http://www.sciencedaily.com/releases/2009/10/091029151807.htm)
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Akgün, S. ve Araz, A. (2010). *Anlaşmazlıkları çözebiliriz çatışma çözümü eğitim programı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akkaya, N, Susar, K ve F, (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Görüşleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171-187.
- Albayrak, H. (2005). *5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, N., & Cansever, B. A. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3).
- Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organizations: on doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39-58.
- Atli, M. H. (2018). Çokdillilik Ve Çokdilli Beyin. *Journal of International Social Research*, 11(60).
- Amabile, TM, Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Yaratıcılık için çalışma ortamının değerlendirilmesi. *Yönetim Akademisi dergisi*, 39 (5), 1154-1184.
- Artut, K. (2001) *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara, Anı yayıncılık.
- ATEE (2009). *Knowledge Creativity in Teacher Education, Education for Knowledge Creation*. 34th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe [http://www.atee1.org/uploads/final\\_conference\\_guide\\_atee\\_2009\\_mallorca.pdf](http://www.atee1.org/uploads/final_conference_guide_atee_2009_mallorca.pdf)
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balay, R. (2004). "Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim". *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Barker, Alan; *2002 Yenilikçiliğin Simyası*, Çev: Ahmet Kardam, MESS Yayınları, İstanbul. Aralık.
- Barron, E. "Putting creativity to work", *The Nature of Creativity: Contemporary psychological perspectives*, R. J. Sternberg (Ed.), Cambridge University Press, New York, 1988.
- Bayındır, N. (2013). *Çocuklarda Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Berson, Y. ve Oreg, S. (2016). *Okul Müdürlerinin Çocukların Değerlerini Şekillendirmedeki Rolü*. *Psikoloji Bilimi*, 27(12), 1539–1549. doi:10.1177/0956797616670147
- Boden, M. A. *The Creative Mind: Myths and mechanisms*, Basic Books, New York, 1992.
- Burnard, P., & Younker, B. A. (2002). Mapping pathways: Fostering creativity in composition. *Music Education Research*, 4(2), 245–261.
- Butcher, J.L., & Niec, L.N. (2005). Disruptive behaviors and creativity in childhood: The importance of affect regulation. *Creativity Research Journal*, 172(2), 181-193. <https://doi.org/10.1080/10400419.2005.9651478>
- Can Yaşar, M., ve Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 137 -145, 2011.
- Chan, S., & Yuen, M. (2014). Creativity beliefs, creative personality and creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 109-118.
- Courtney, R. (1989). Culture and the creative drama teacher. *Youth Theatre Journal*, 3 (4), 18-23
- Craft, A. (2003). Creative Thinking in The Early Years of Education. *Early Years*, 23(2), 14354.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. S. B. Demir ve M. Bütün (Çev. Ed.), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çetin, Z., Üstündağ, A., Kerimoğlu, G., & Beyazıt, U. (2015). Ülkemizde ve dünyada çocuklarda yaratıcılığın ölçülmesinde kullanılan testlerin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(2), 31-49.
- De Carvalho, A. T. (2014). Assessing the climate for creativity in mathematic's lessons. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 1, 427-434.
- Dilekli, Y. ve Karagöz, S. (2018). *Genç öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi (Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)*. Z. Bingöl, L. Karadağ ve H. Bozgeyikli (Ed.), III. Uluslararası Gençlik Araştırmaları Kongresi Kongre Bildiri Kitabı içinde (1-17. ss.). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148–153.
- Finger, J. ve Bamford, B. (2010). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu. T. Karaköse (Çev. Ed.)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Fisher, R. (2004). What is creativity? R. Fisher & M. Williams (Ed.). *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum* içinde (ss. 6-20). New York: David Fulton Publishers.
- Gander, M. J. & Gardiner, H.W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çevirenler: A. Dönmez ve ark.). İmge Kitap evi İstanbul.
- Gökalp, M. Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinliklerinin “Yaratıcılık Ve Geliştirilmesi” Dersinde Okul Öncesi Bölümü Öğrencilerine Olan Etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi* (Samsun Eğitim Fakültesi Örneği). 5(3). 2016.
- Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yozgat: Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1 (1), 3-14.
- Gürsoy, F. (2001). *Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi*. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. Rehber Kitaplar Dizisi. İstanbul: YA-PA Yayınları, s. 89-106.
- Işık, D, A, (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Bireyler Yetiştirmede Görev ve Sorumlulukları, *International Journal Of Social Science*, 6(6), 585-601.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (1990). *Family and socialization in cross-cultural perspective: a model of change*.
- Kale, N. (1993). Üç düşünsel yeti: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme.
- Kara, A. (2007). *Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi,Konya.
- Karlıdağ, İ. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Kavramına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 11 (56).
- Kashani-Vahid, L., Afrooz, G., Shokoohi-Yekta, M., Kharrazi, K., & Ghobari, B. (2017). Can a creative interpersonal problem solving program improve creative thinking in gifted elementary students? *Thinking Skills and Creativity*, 24, 175-185.
- Kaufman, JC ve Beghetto, RA (2009). Büyük ve küçükün ötesinde: Yaratıcılığın dört c modeli. *Genel psikolojinin gözden geçirilmesi* , 13 (1), 1-12.
- Kesicioğlu, S, O, ve Deniz, Ü, (2014). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılık Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Turkish Studies, International Periodical Fort He Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9(8), 651-659.
- Kharkhurin, A. V., & Samadpour Motalleebi, S. N. (2008). The impact of culture on the creative potential of American, Russian, and Iranian college students. *Creativity Research Journal*, 20(4), 404-411.
- Kızıltepe, Z. (2021). *İçerik analizi. (F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar içinde (260-270)*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kim, Y. J., & Zhong, C. B. (2017). Ideas rise from chaos: Information structure and creativity. *Organizational behavior and human decision processes*, 138, 15-27.
- Kranyik, R. D., & Wagner, B. A. (1965). Creativity and the elementary-school teacher. *The elementary school journal*, 66(1), 2-9.
- Kurnaz, A. (2011). *İlkoğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi [The evaluation of the relationship between the creativity levels of the primary school teachers and their democratic attitudes]*. Unpublished master thesis). Kahramanmaraş Sutcu Imam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Lim, S. & Smith, J. "The Structural Relationships of Parenting Style, Creative Personality, and Loneliness", *Creativity Research Journal*, 20(4), 412-419, 2008.
- Luecke, R. (2011). *İş dünyasında yenilik ve yaratıcılık* (T. Parlak, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Maddux et al. When in Rome .. Learn Why the Romans Do What They Do: How Multicultural Learning Experiences Facilitate Creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2010; 36 (6): 731 DOI: [10.1177/0146167210367786](https://doi.org/10.1177/0146167210367786)
- Marquardt, Michael J., Revans, Reg W. (1999) "Action learning in action: transforming problems and people for world-class organisational learning (Palo Alto, CA, Davies-Black).".
- Memduhoğlu, U., Uçar, R. ve Uçar, H. U. (2017). *Örnek uygulamalarla eğitimde yaratıcılık, yaratıcı okul, yaratıcı öğretmen*. Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. sage.
- Morris, W. (2006). *Creativity: Its Place in Education*. jpb.com, Erps-Kwerps, Belgium. [http://www.jpb.com/creative/Creativity\\_in\\_Education.pdf](http://www.jpb.com/creative/Creativity_in_Education.pdf).
- Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics Of Social Research*. Toronto: Pearson Canada
- Nicoladis E., Sandra A. Wiebe. How to use a wide variety of words in telling a story with a small vocabulary: cognitive predictors of lexical selection for simultaneous bilingual children. *Language, Cognition and Neuroscience*, 2019; 1 DOI: [10.1080/23273798.2019.1678758](https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1678758).
- Okakın, N. ve Ayyacioğlu, M. (2014). Kurumlarda yaratıcılık üzerine bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(41), 283-300.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık, nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller (2. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öncü, E. (2014). *Öncü erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi (3. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Öner, U. (2006). *Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi*. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik içinde (ss. 189-234)*. (6. Baskı) Ankara: Nobel Yayın dağıtım.
- Özden, Y. (1998) *Öğrenme ve Öğretme, 2.baskı*, Ankara, Pegem yayıncılık,
- Özmuş, M. (2012). Öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve inovasyon. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 731-746.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde Yaratıcı Düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2004), 77-84.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Polat, M., & Konaş, H. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1702-1721.
- Pollan, S. ve Wilson-Younger, D. (2012). Conflict resolution, can it really make a difference in the classroom: *conflict resolution strategies for classroom teachers*.
- Rhodes, M. (1961). *An analysis of creativity*. *The Phi Delta Kappan*, 42 (7), 305-310.
- Rıza, E. T. *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 2001.

- Rouquette, Michel-Louis. "Yaratıcılık. çev: Işın Gürbüz." *İstanbul: İletişim Yayınları* (1992).
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Research, Development, and Practice*. Elsevier Academic Press. USA.Pp.189-191.
- Runco, M. A. & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24 (1), 92- 96, DOI: 10.1080/10400419.2012.650092.
- Saad, G., Cleveland, M. ve Ho, L. (2015). Bireycilik-toplulukçuluk ve bireysel ve grup yaratıcı performansının niceliğe karşı nitelik boyutları. *İş Araştırmaları Dergisi*, 68(3), 578–586. doi:10.1016/j.jbusres.2014.09.004
- San, İ. (1996). *Yaratıcı eğitim için yenilikler. Eğitimimize Bakışlar-I*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları I.
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim: yaratıcılık-sanat sorunları, kuramları ve eleştirisi-eğitimle ilişkiler*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Schon, Donald A. "Educating the Reflective Legal Practitioner." *Clinical L. Rev.* 2 (1995): 231.
- Sevcan Bayrak Çelik. (2019).Çocuk Eğitiminde Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler. *The Journal of Social Sciences*
- Simonton, DK (2000).Yaratıcılık: Bilişsel, kişisel, gelişimsel ve sosyal yönler. *Amerikalı psikolog* , 55 (1), 151.
- Starko, A. J. (1995). *Creativity in Classroom: Schools of Curious Delight*,NY. Longman.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı okul, düşünen sınıflar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Süzen, D. (1987). *İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği ile Benlik Kavramı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Taştan, N. (2010). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezci, E., & Dikici, A. (2003). Yaratıcı düşünceyi geliştirme ve oluşturmacı öğretim tasarımı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13). 251-263.
- Thomas, N. J. T. (1999). Are Theories of İmagerı Theories of İmagination ? An Active Perception Approach to Conscious Mental Content, *Cognitive Science*, 23, 2, 207-245.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood cliffs, NJ: PrenticeHall
- Türkdoğan, M., & Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 190-213.
- Tyagi, T. (2015). Is there a causal relation between mathematical creativity and mathematical problem-solving performance? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(3), 388-394.
- Wilson, D. (2001). Guidelines for coaching student composers. *Music Educators Journal*, 88(1), 28–33.
- Vidal, R. V. V. (2003). *Creativity and Problem Solving, Lecture Notes, Informatics and Mathematical Modelling*, Technical University of Denmark.
- Vidal, R. V. V. (2009). Creativity for problem solvers. *AI & Society: Knowledge, Culture and Communication*. 23 (3). pp:411-413
- Yapıcı, M. (2002). Sıfır-Bes Yas Arası Çocukların Yaratıcılığının Gelistirilmesinde Ailenin Rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, IV(1), 237-245.
- Yavuz, Yavuzer, Halide. "Yaratıcılık", Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, (1989).
- Yazar, A. (2007). *1914-2006 okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yazar, İ. (2022). Yaratıcılık ve Yaratıcı Yazma. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(3), 178-189.
- Yenilmez, K ve Yolcu, B, (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3874-3915.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Designs and methods* (5th edition). Los Angeles Sage.
- Zeteroğlu, E. Ş. (2010). *Eğitimde yaratıcılığı ölçme. Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ed: E. Ç. Öncü. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 97-129.

**İletişim/Correspondence**

Öğr. Gör. Davut AÇAR  
[davudacarr@gmail.com](mailto:davudacarr@gmail.com)

# **The Effect of the Materials Designed for the 9th Grade Music Lesson on the Academic Achievement Levels of the Students**

**Ebru BEKDEMİR, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-8165-1280**

**Ali Korkut ULUDAĞ, Atatürk University, ORCID ID: 0000-0002-6164-5211**

## **Abstract**

*In this study, the effect of game-containing materials designed to teach basic music theory subjects on students' achievement levels was examined. These materials were prepared by Atatürk University Music Education Department 3rd grade students studying in the 2018-2019 academic year, in the instructional technologies and material design course. The solomon four-group model was used in the design of this study, which was designed with the quantitative research method. Before the experimental procedure, control and experimental groups were determined randomly. The experimental procedure consisted of nine steps, and a different material was used in each step. The study group consisted of students who studied at the 9th grade of Muş Anatolian High School in the 2018-2019 academic year (n=120). Experimental groups were formed by students in classes 9/A and 9/C (n=30+30), and control groups were formed by students in classes 9/B and 9/D (n=30+30). The "Basic Music Theory Achievement Test" consisting of 20 items, prepared by the researchers in line with expert opinions, was used as a data collection tool. Cohen Kappa coefficient was determined among raters for validity and reliability analysis. The Mann-Whitney U Test was used in the analysis of the data. There was no significant difference between the scores of the experimental and control groups before the experimental procedure, and the obtained data showed a homogeneous distribution. The t-test results that emerged in the posttest phase with the experimental 1 and control 1 groups proved that the group to which the experimental procedure was applied achieved higher scores. Based on the results of this study, it has been seen that music lesson activities systematically prepared with game-containing materials increase academic success.*

**Keywords:** Music education, music lessons, the game, materiel, modern pedagogy

## **Suggested Citation**

Bekdemir, E. & Uludağ, A. K. (2022). The Effect of the Materials Designed for the 9th Grade Music Lesson on the Academic Achievement Levels of the Students. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 1204-1222. DOI: 10.17679/inuefd.1136868



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 1204-1222

DOI:10.17679/inuefd.1136868

Article Type  
Research Article

Received  
28.06.2022

Accepted  
07.09.2022

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

While the change and transformation process experienced in all areas of social life in recent years has increased its impact on education, the traditional teaching approach is also in search of a new and modern pedagogy. In order to solve the problems experienced in the field of education, different approaches are needed apart from traditional education (Yungul, 2018). Most importantly, new generation students are in search of a more up-to-date and interesting music pedagogy while questioning the content and effectiveness of traditional music pedagogies (Ng, 2018). Therefore, there is a need for a music education that can adapt to the modern trends of the digital age. According to Dalmışlı (2013), music teachers' supporting traditional teaching methods with materials has increased students' attitudes towards music lessons and their success levels.

### Purpose

In a way, this research presented an alternative modern teaching approach to traditional teaching methods that are frequently used in music lessons. Game-oriented materials with different teaching contents used in the experimental process of this research study have been transformed into a common power in facilitating the learning of basic music theory subjects. This study was prepared to reveal the effects of games and educational materials on students' success levels.

### Method

In this study, which was carried out with quantitative research methods, the Solomon four-group model was used. Creswell (2013) defines quantitative approaches as the best approach that can be used to test a theory or explanation. Because quantitative approaches offer an important advantage by measuring the reaction of a large number of people with a limited number of questions; in this way, it is possible to compare and statistically collect the data (Patton, 2014). The Solomon 4-group trial model, on the other hand, is accepted as one of the most powerful models among the experimental designs (Braver & Braver, 1988). In studies designed with the Solomon four-group model, measurements are made over four different groups created by unbiased assignment (Akgün & Kölemen, 2020). Depending on this design, two experimental and two control groups were formed in order to carry out the experimental process. In the Solomon four-group experimental model, the symbolic view of the four groups, two experimental and two control groups, created by unbiased assignment, is shown in Table 1 (Campbell & Stanley, 1963).

### Findings

The t-Test for Independent Samples was applied to determine whether there was a significant difference between the Achievement Test scores of the experimental and control group students before the application regarding the first sub-problem of the study. It was found that the scores obtained from the participants showed a homogeneous distribution [ $F(58)=1,293, p>.05$ ]. In order to determine whether there is a significant difference between the Achievement Test scores of the experiment and control group students, which is the second sub-problem of the research, after the application, t-test for Independent Samples was applied. After the analysis, it was concluded that the scores obtained from the participants did not show



a homogeneous distribution [ $F(58)=5.259, p>.05$ ]. It was concluded that there was a significant difference between the posttest scores of the experimental 1 and control 1 groups [ $t(58) = 5.801, p>.05$ ]. It was concluded that there was a significant difference between the posttest scores of the experimental 2 and control 2 groups [ $t(84) = 8.798, p>.05$ ]. As a result, the findings can be interpreted as the experimental method applied is more effective in increasing the achievement scores of the students. In relation to the third sub-problem, the arithmetic mean of the groups was examined in order to determine at what level the Solomon four-group model affected the achievement scores of the students after the experimental procedure. The findings that emerged as a result of the comparisons show that the experimental procedure process increased the achievement scores of the students statistically significantly.

### **Discussion & Conclusion**

In this research, the effects of the materials used in teaching the basic music theory subjects of the 9th grade music lesson on the achievement levels of the experimental group students were investigated. Regarding the first sub-problem of the study, it was observed that the scores obtained from the participants showed a homogeneous distribution, in other words, the scores were at equal levels. In relation to the second sub-problem of the study, there was a significant difference between the posttest scores of the experimental and control groups, with a large effect in favor of the experimental group. This result showed that the game-containing materials used in the 9-week experimental process were effective in learning basic music theory subjects. İnal (2019) reached a similar result with a high level of influence on the success levels of the experimental group students through the experimental study she prepared using the teaching materials in the 5th grade music lessons. In relation to the third sub-problem of the study, it was shown that the experimental procedure prepared with the Solomon four-group model increased the achievement scores of the students statistically significantly.

## 9. Sınıf Müzik Dersi İçin Tasarlanmış Materyallerin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi

Ebru BEKDEMİR, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-8165-1280

Ali Korkut ULUDAĞ, Atatürk Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6164-5211

### Öz

*Bu araştırmada, temel müzik teorisi konularını öğretmek üzere tasarlanmış olan oyun içerikli materyallerin öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu materyaller, 2018-2019 eğitim- öğretim yılında öğrenim gören Atatürk Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencileri tarafından öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde hazırlanmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle tasarlanan bu araştırmanın deseninde solomon dört gruplu model kullanılmıştır. Deneysel prosedür öncesinde random tekniğiyle kontrol ve deney grupları belirlenmiştir. Deneysel prosedür 9 aşamadan oluşmuş ve her aşamada farklı bir materyal kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Muş Anadolu Lisesi 9. sınıf seviyesinde öğrenim görmüş öğrencilerden oluşturulmuştur (n=120). Deney grupları 9/A ve 9/C sınıflarındaki öğrenciler (n=30+30), kontrol grupları ise 9/B ve 9/D sınıflarındaki öğrenciler (n=30+30) tarafından oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve 20 maddeden oluşan "Temel Müzik Teorisi Başarı Testi" kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizi için puanlayıcılar arasında Cohen Kappa katsayısı belirlenmiştir. Verilerin analizinde ise Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının deneysel prosedür öncesinde ki puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamış, ulaşılan veriler homojen bir dağılım göstermiştir. Deney 1-2 ve kontrol 1-2 grubu ile sınıfta aşamasında ortaya çıkan t Testi sonuçları ise deneysel prosedürün uygulandığı grubun daha yüksek puanlara ulaştığını göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak, oyun içerikli materyallerle sistematik bir şekilde hazırlanmış müzik dersi aktivitelerinin akademik başarıyı artırdığı görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** Müzik eğitimi, müzik dersi, oyun, materyal, modern pedagoji



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 1204-1222  
DOI:10.17679/inuefd.1136868

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
28.06.2022

Kabul Tarihi  
07.09.2022

### Önerilen Atıf

Bekdemir, E. & Uludağ, A. K. (2022). 9. Sınıf Müzik Dersi İçin Tasarlanmış Materyallerin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1204-1222. DOI: 10.17679/inuefd.1136868

Bu makale birinci yazarın, Atatürk Üniversitesi tarafından Ağustos 2019 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## 9. Sınıf Müzik Dersi İçin Tasarlanmış Materyallerin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi

Son yıllarda sosyal hayatın her alanında yaşanan değişim ve dönüşüm süreci eğitim üzerinde ki etkisini artırırken, geleneksel öğretim anlayışı da yeni ve modern bir pedagoji arayışı içerisine girmiştir. Çünkü eğitim alanında yaşanan sorunları giderebilmek amacıyla geleneksel eğitimin dışında farklı yaklaşımlara da ihtiyaç duyulmaktadır (Yungul, 2018). En önemlisi de yeni nesil öğrencileri geleneksel müzik pedagojilerinin uygunluğunu ve etkililiğini sorgularken, daha güncel ve ilgi çekici bir müzik pedagojisi arayışındadırlar (Ng, 2018). Bu nedenle, dijital çağın modern trendlerine uyum sağlayabilecek bir müzik eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Dalmışlı'ya (2013) göre müzik öğretmenlerinin geleneksel öğretim yöntemlerini materyallerle desteklemeleri, öğrencilerin müzik dersine karşı olan tutumlarında ve başarı düzeylerinde artış sağlamıştır.

Müzik eğitimi, öğrencilerin müziği önemli olarak görmelerini, kendilerini ifade etmeyi öğrenmelerini ve bir insan olarak gelişmelerini sağlamalıdır (Anttila, 2010). Geleneksel eğitim yaklaşımları üzerinde tasarlanan müzik dersi etkinlikleri, günümüz öğrencilerinin öğrenim beklentilerine ayak uyduramamıştır. Öğrencilerin, müzik derslerinde yaşamış oldukları geleneksel/ezberci eğitim anlayışı kaynaklı öğrenme zorluklarını olabildiğince ortadan kaldırma noktasında, oyun ve eğitim içerikli materyaller önemli bir rol üstlenmişlerdir. Geleneksel öğrenme siteminin ön plana çıkan en önemli avantajı, öğrenciler ile öğretmenler arasında kurduğu anlık ve doğrudan etkileşim özelliğidir; güncel öğrenme materyallerinin kullanılabilirliği noktasında ise önemli bir dezavantaja sahiptir (Sarrab vd., 2014). Mevcut araştırma, bu dezavantajı göz önünde bulundurarak lise öğrencilerine yönelik çeşitli müzik öğretimi materyalleri ile organize edilmiş yenilikçi bir ders aktivitesi sunmuştur.

Müzik öğretmenleri, ders sürecinde kullanılan materyallerin farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için öğrenmeyi her zaman kolaylaştırdığı ve materyal yardımıyla yapılan derslerde öğrenmenin her zaman daha kalıcı olacağı görüşündedirler (Yayla & Dalmışlı, 2014). Diğer bir deyişle, görsel-işitsel materyallerle zenginleştirilmiş bir müzik dersi öğrenme ortamı, etkin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önemli bir faktördür (Andırcı, 2006). Şunu da belirtmekte fayda var; materyallerin anlamlı ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için seçilen materyallerin öğrencilerin yeteneği, başarı düzeyi ve ilgileri ile ilişkili olması gerekmektedir (Hollingsworth & Hoover, 1999). Ayrıca Rodríguez ve Álvarez'e (2017) göre öğretmenler materyal yardımıyla ders içerisindeki öğrenme etkinliklerini kendi şartlarına göre ele alabilirler ve bu sürece yenilikçi bir nitelik kazandırabilirler.

Modern pedagojik yaklaşımlar ve ders içerisinde kullanılan materyaller sürekli geliştikçe birçok öğretmen bu yenilikleri öğretme ve öğrenme ortamlarına dahil etmeye başlamışlardır. Bu noktada, öğretmenlerin öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla kullandıkları oyunların çocukları olası olumsuz etkilerinden korumak için teknolojiden nasıl faydalanacaklarını bilmeleri (Johnson & Christie, 2009), hızla değişen eğitim sistemi karşısında öğrenme süreçlerini desteklemek için en uygun pedagojik koşulları seçebilmeleri, (Giannakas vd., 2018; Goncharova & Gorbunova, 2020), öğrenme stratejilerini veya araçlarını oyun hedeflerine etkili bir şekilde entegre edebilmeleri (Giannakas vd., 2018; Park, 2011) ve ortaya çıkabilecek olumsuzluklara karşı hazırlıklı olmaları gerekmektedir.

Ders sürecinde öğrencilere etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için öğretmenlerin derslere hazırlıklı ve dikkat çekici materyallerle girmesi büyük önem taşımaktadır (Yılmaz, 2020). Öğrencilerin müzik dersine karşı ilgi duymalarını ve eğlenerek öğrenmelerini sağlamanın en

önemli koşulu, gerekli donanımların sağlanabildiği bir ders ortamı oluşturabilmektir (Kocaarslan, 2009). Bunların eksikliğini yaşayan bir öğretmenden üst düzeyde bir verim beklenemeyeceği gibi, mesleki açıdan tatmin ve mutlu olması da beklenemez (Öztay, 2006).

Ders etkinliği için seçilen materyallerin verimliliğini azaltan nedenlerin başında yanlış bir materyal seçimi gelmektedir (Özdemir, 2008). Öğretmen, öğrenimi kolaylaştırmak ve öğretimi güçlendirmek amacıyla ders için bir materyal seçtiğinde, seçme işlemini belli bir yöntemle göre yapması gerekmektedir (Dalmışlı, 2013). Bu nedenle, materyal seçimini etkileyen faktörleri belirlemek ve doğru materyali seçmek gerekmektedir (Demiralp, 2007; Temizyürek & Birinci, 2016). Çünkü ders için seçilen materyallerin amaca uygunluğu, dersin içeriği ile örtüşmesi ve hangi temel becerilerin öğretimini kapsayacağını belirlenmesi gibi faktörler, mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır (Duman, 2013).

Bu çalışma, hem geçmişte yapılan öğretim materyali içerikli araştırma sonuçlarını takip ederek hem de öğrencilerin müzik öğretimi sürecinde karşılaştıkları öğrenme problemlerini dikkate alarak organize edilmiştir. Geçmişte yapılan çalışmalar, doğru ve etkili bir materyal seçiminde öğretmenlerin izleyeceği yolların önemini ve materyallerin işlevlerini ön planda tutan önemli ilkelerin bulunduğunu vurgulamıştır. Deneysel prosedür sürecinde kullanılan materyaller yaklaşık olarak 40 adet materyal içerisinden bu ilkeler göz önünde bulundurularak seçilmiştir.

#### **Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları**

Bu araştırma ile müzik derslerinde sıklıkla başvurulan öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemlerine karşı alternatif bir modern öğretim yaklaşımı sunulmaya çalışılmıştır. Bu süreçte, deneysel prosedür aşamalarında kullanılan farklı öğretim içeriklerine sahip oyun amaçlı materyaller, temel müzik teorisi konularının öğrenimini kolaylaştırma noktasında ortak bir güce dönüştürülmüştür. Ayrıca, geleneksel ve modern öğretim yaklaşımlarının güçlü ve zayıf yönlerini işaret eden çalışmalar incelenmiş, araştırmayla ilişkisi olduğu anlaşılan konular deneysel prosedür sürecinin planlanmasında yol gösterici olmuştur. Bu çalışma, oyun ve eğitim içerikli materyallerin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan araştırma soruları aşağıda ki gibidir:

1. Kontrol ve deney gruplarının deneysel prosedür öncesi Temel Müzik Teorisi Başarı Testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol ve deney gruplarının deneysel prosedür sonrasında Temel Müzik Teorisi Başarı Testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Solomon dört gruplu model, deneysel prosedür sonrasında öğrencilerin Temel Müzik Teorisi Başarı Testi başarı puanlarını hangi düzeyde etkilemiştir?

#### **Yöntem**

Nicel araştırma yöntemleri ile yürütülen bu çalışmada, Solomon dörtlü grup modeli kullanılmıştır. Creswell (2013) nicel yaklaşımları bir kuram ya da açıklamayı test etmede kullanılabilecek en iyi yaklaşım olarak tanımlamıştır. Çünkü nicel yaklaşımlar çok sayıda insanın reaksiyonunu sınırlı sayıda sorular ile ölçerek ortaya önemli bir avantaj koymaktadır; bu sayede verilerin karşılaştırılması ve istatistiksel olarak toplanması mümkün olmaktadır (Patton, 2014). Solomon 4 gruplu deneme modeli ise deneysel desenler arasında en güçlü modellerden biri olarak kabul edilmektedir (Braver & Braver, 1988). Solomon dörtlü grup modeliyle tasarlanmış

araştırmalarda yansız atama yoluyla oluşturulmuş dört farklı grup üzerinden ölçüm yapılmaktadır (Akgün & Kölemen, 2020). Solomon dört gruplu deneysel modelde yansız atama ile oluşturulan ikisi deney, ikisi kontrol grubu olmak üzere dört gruba ilişkin simgesel görünüm Tablo 1’de gösterilmiştir (Campbell & Stanley, 1963).

**Tablo 1.**

*Solomon Dört Grup Modeli Simgesel Gösterimi*

Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
G <sub>1</sub>	O <sub>1.1</sub>	X	O <sub>1.1</sub>
G <sub>2</sub>	O <sub>2.1</sub>		O <sub>2.2</sub>
G <sub>3</sub>		X	O <sub>3.2</sub>
G <sub>4</sub>			O <sub>4.2</sub>

Tablo 1’e göre birinci sütunda yer alan G<sub>1</sub> ve G<sub>3</sub> deney gruplarını, G<sub>2</sub> ve G<sub>4</sub> ise kontrol gruplarını temsil etmektedir. İkinci sütunda yer alan O<sub>1.1</sub> ve O<sub>2.1</sub> ön test ölçümlerini, dördüncü sütunda yer alan O<sub>1.2</sub>, O<sub>2.2</sub>, O<sub>3.2</sub> ve O<sub>4.2</sub> ise son test ölçümlerini temsil etmektedir. Deneysel prosedür ise üçüncü sütunda yer alan “X” simgesi ile gösterilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırma, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde, Muş Merkez Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Anadolu Lisesi’nin 9/A, 9/B, 9/C ve 9/D şubelerinde öğrenim gören toplam 120 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubu öğrencilerinin yaş ortalaması yaklaşık olarak 14-15 dolayındadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Deneysel prosedür sürecinde deney ve kontrol gruplarının temel müzik teorisi başarı düzeylerinin değerlendirilmesi için “Temel Müzik Teorisi Başarı Testi” kullanılmıştır. Bu test, araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak tasarlanmıştır. Başarı testi soruları, 9. sınıf müzik dersi öğretim programı ve materyallerin içeriği dikkate alınarak hazırlanmıştır. Başarı testi içerisinde 20 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Küçükahmet’e (2002) göre bu tür soruları içeren testler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını belirlemede sınırlı olsa da özellikle öğrencilerin kavram yanlışlarını ve başarılarını belirlemek için tercih edilen ölçme araçlarıdır. Başarı testi ilk olarak müzik dersini bir önceki yıl almış olan 35 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bu pilot uygulama sonucu sorularda herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Bu süreçte, başarı testi için alanında uzman olan dört farklı öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda testin yapı geçerliliğinin sağlanması amacıyla madde analizi yapılmıştır. Uzmanlar, herhangi bir sorunun çıkarılması veya eklenmesi noktasında görüş belirtmemişlerdir. Uzmanlardan ikisi, bazı soruların cümle yapısında dilbilgisi kuralları açısından düzeltme önermişlerdir.

### **Verilerin Analizi**

Başarı testi verileri araştırmacılar tarafından SPSS programına aktarılmıştır. Deney ve kontrol grupları ile elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan nasıl bir durum oluştuğunu belirlemek için Mann-Whitney U Testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Mann-Whitney U Testi iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

İstatistiksel bir güvenirlik analizi sunmak için değerlendiriciler arasında karşılaştırmalı uyuşmanın bir göstergesi olarak Cohen Kappa katsayısı ölçülmüştür. Cohen Kappa analizi sonucu, KR-20 güvenirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, değerlendiriciler arası uzlaşma puanının yüksek seviyede olduğunu göstermiştir.

### **Deneysel Prosedür**

Araştırmanın deneysel prosedürü dokuz aşamadan oluşmuş ve dokuz haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Bu süreç içerisinde tüm gruplar için uygulanacak olan müzik dersi aktiviteleri, her iki grup için eşgüdümlü bir şekilde düzenlenmiştir. Dersler her iki grup ile birinci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deneysel prosedür, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencilerinin “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi” içerisinde geliştirdikleri materyaller ile gerçekleştirilmiştir. Bu materyaller, Atatürk Üniversitesi bünyesinde 09.01.2019 yılında sergiye dönüştürülmüş ve içerisinde seçilen 10 adet materyal Muş Merkez Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Anadolu Lisesi’nde müzik öğretmeni olarak görev yapan araştırmacıya gönderilmiştir.

### **Birinci Hafta**

Deneysel prosedür sürecinin birinci hafta konusu “ritim bilgisi” olarak belirlenmiştir. Çeşitli ritim kalıplarının öğretiminde “Ritimlerle Sek Sek Oyna” adlı materyalden faydalanılmıştır. Bu aşamanın temel amacı, öğrencilerin ritim okuma becerilerini geliştirmek ve ritim değerlerini bilmelerini sağlamaktır. Öğrenciler bu materyali ikişer kişilik gruplar halinde uygulamışlardır. Her bir grubun birbirleriyle rekabet etmeleri sağlanmıştır. Uygulayıcılar ilk etapta materyalin ikinci bir aparatı olan zarflardan çıkan ritim kalıplarını doğru görselle yerleştirmek ile sorumlu tutulmuşlardır. Devamında ise materyalin oynama aşamasına geçmişlerdir. Materyale ait görsel aşağıda Şekil 1’de gösterilmiştir.

### **Şekil 1.**

*Ritimlerle Sek Sek Oyna*



### **İkinci Hafta**

İkinci hafta aşamasının konusu “müzik türleri ve besteciler” olarak belirlenmiştir. Müzik türlerine ve bestecilere ait bilgilerin öğretiminde “Bilgi Tahtası” adlı materyal kullanılmıştır. Materyal üzerindeki soru kâğıtları ve görseller değiştirilebilecek şekilde tasarlanmıştır. Böylece materyalin farklı konularda da kullanılabilmesi sağlanmıştır. Aşağıda yer alan Şekil 2’de batı müziği bestecilerine ait görseller görülmektedir.

#### **Şekil 2.**

*Bilgi Tahtası*



### **Üçüncü Hafta**

İkinci ve üçüncü hafta kullanılan materyaller içerik yönünden birbiri ile benzer özellikler taşımaktadır. Üçüncü hafta konusu “temel müzik kuralları” olarak belirlenmiştir. Temel müzik kurallarına ait çeşitli bilgilerin öğretilmesinde “Bul-Bil-Çöz” adlı materyale yer verilmiştir. Öğrenciler materyal üzerindeki görsellerle ilişkili soruları kum saatinin süresi bitene kadar bilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin görselleri bulma süreleri tahtaya yazılmış ve ilk üç sırada yer alan öğrencilere küçük ödüller verilmiştir. Şekil 3, materyalin ön yüzünü ve uygulama esnasında kullanılan kum saatini göstermektedir.

#### **Şekil 3.**

*Bul Bil Çöz*



### ***Dördüncü Hafta***

Deneysel prosedür sürecinin dördüncü hafta konusu “çalgi türleri” olarak belirlenmiştir. Bu aşamada, çarkı felek yarışmasından esinlenerek hazırlanan “Çarkı Felek ve Enstrümanlar” adlı materyal kullanılmıştır. Materyal üzerinde bulunan çark döndürüldükten sonra ibrenin üzerinde durduğu renk sütunu, o çalgiya ait bilgileri göstermektedir. Her bir sütuna yerleştirilmiş olan görsel soru plakları, farklı sorularla değiştirilebildiği için yeni konularla hazırlanmış plaklar ile materyalin içeriğini zenginleştirmek mümkün hale getirilmiştir. Şekil 4’de altı farklı enstrümana ait görseller görülmektedir.

#### **Şekil 4.**

*Çarkı Felek ve Enstrümanlar*



### ***Beşinci Hafta***

Öğrenciler bu aşamada notaların adlarını ve porte üzerindeki yerlerini pekiştirmeye çalışmışlardır. Klasik langırt oyununda bulunan oyuncu piyonlarının yerine farklı nota değerleri ile oluşturulmuş tahta mekanizmalar adapte edilmiştir. Öğrenciler, langırt oyunundaki gibi alan içerisinde bulunan topa nota piyonları ile vurmaya çalışmışlardır. Uygulayıcı, hangi nota piyonu ile gol atmışsa o notanın değeri kadar puan kazanmıştır. Piyonlar, oyun aralarında hızlı bir sürede değiştirilebilecek şekilde tasarlanmıştır. Şekil 5’de bu materyale ait görsel yer almaktadır.

#### **Şekil 5.**

*Nota Langırt*



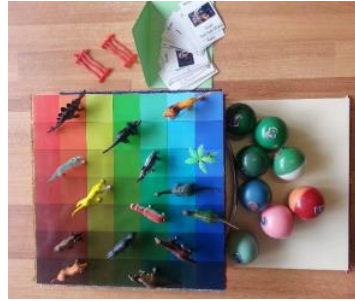


### **Altıncı Hafta**

Deneysel prosedür sürecinin altıncı hafta konusu “müziksel ifadeler ve terimler” olarak belirlenmiştir. Bu aşamada, satranç oyunundan esinlenerek tasarlanmış “Bil Bakalım” adlı materyal kullanılmıştır. Materyal, satranç oyununun görsel yönünden esinlenerek tasarlanmıştır. Oyun esnasında kullanılan piyonlar materyale görsel bir zenginlik kazandırmak amacıyla çeşitli hayvan maketlerinden oluşturulmuştur. Bununla birlikte, 8 adet renkli top temin edilmiştir. Orta kısımdan açılabilen bu renkli topların içerisine soru kartları yerleştirilmiştir. Öğrenciler oyun esnasındaki ilerleyişlerine göre seçtikleri toplar içeresinde bulunan kartlar ile birbirlerine soru yöneltmişlerdir. Şekil 6, bu aşamada kullanılan materyali ve diğer aparatları göstermektedir.

### **Şekil 6.**

*Bil Bakalım*



### **Yedinci Hafta**

Bu hafta yapılan çalışmanın konusu “nota ve sus değerleri” olarak belirlenmiştir. Bu aşamada “Kızma Birader” adlı zekâ oyunundan esinlenerek hazırlanmış “Vivace Orman Yolu” adlı materyal kullanılmıştır. Materyal üzerinde rakamların yazılı olduğu otuz adet basamak bulunmaktadır. Oyun tek bir zar ile oynanırken uygulayıcıların attıkları zar sayısına göre ilerlemeleri gerekmektedir. Her bir basamak için soru kartları hazırlanmıştır. Doğru verilen cevap, uygulayıcıyı attığı zar sayısı kadar ileri basamaklara götürürken, yanlış cevap ise aynı yöntemle geri götürmüştür. Uygulayıcının başarılı olabilmesi için son basamağa kadar ilerleyebilmesi gerekmektedir. Materyalin karton alanı ve soru kartları Şekil 6’da ki gibidir.

### **Şekil 7.**

*Vivace Orman Yolu*



### **Sekizinci Hafta**

Uygulamaların sonuna doğru ilerlerken bu aşamada “müzik türlerine göre çalgı toplulukları” konusuna yer verilmiştir. Bu konunun öğrenimini kolaylaştırmak için “Şekilleri Birleştir” adlı materyal kullanılmıştır. Çalgı topluluklarına ait küçük görseller, karton bardakların alt kısmına hafif etkili bir yapışkan ile yerleştirilmiştir. Bu materyal, iki öğrencinin rekabet içerisinde uygulama yapmasını sağlamıştır. Şekilleri ilk bileştiren öğrenci oyunu kazanmış sayılır. “Şekilleri Birleştir” adlı materyalin görseli aşağıda Şekil 8’de gösterilmiştir.

#### **Şekil 8.**

*Şekilleri Birleştir*



### **Dokuzuncu Hafta**

Deneysel prosedür sürecinin son aşamasında “müzikte majör diziler” isimli konu işlenmiştir. Majör dizilerin öğretilmesi için “Şişelerle Müzik” adlı materyal kullanılmıştır. Materyalin içeriği do majör dizisinin seslendirilebilmesine yönelik tasarlanmıştır. Materyal üzerinde bulunan cam şişelerin içinde bulunan su miktarı, do majör dizisinde bulunan her bir notanın frekansına denk gelecek şekilde ayarlanmıştır. Öğrencilerin do majör dizisinde bulunan sesleri çıkarabilmeleri için ucu yuvarlak bir plastik baget ile şişelere vurmaları gerekmektedir. Şekil 9, bu materyale ait görseli göstermektedir.

#### **Şekil 9.**

*Şişelerle Müzik Öğrenme*



### Kontrol Grupları İle Yapılan Çalışmalar

Öğretmen, kontrol grubu öğrencileriyle gerçekleştirdiği müzik derslerinde, geleneksel öğretim yöntemleri içerisinde yer alan düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullanmıştır. Bununla birlikte, kontrol grubu öğrencilerine temel müzik teorisi konularının öğretilmesi için beyaz yazı tahtası, ders kitabı ve akıllı tahta kullanılmıştır. Öğretmen, çalgılar, çalgı türleri, müzik toplulukları ve diğer konuların öğretiminde ise akıllı tahta üzerinde önceden hazırladığı çeşitli görseller ve videolardan faydalanmıştır. Öğrenciler müzik dersi konularını, öğretmen kontrolünde olmak şartıyla ders kitabı ile incelemeye ve pekiştirmeye çalışmışlardır. Kontrol grubu öğrencileriyle yapılan derslerde bu materyallerin dışında herhangi bir öğretim materyali kullanılmamıştır. Kontrol grubuyla yapılan tüm çalışmalar deney grubu çalışmaları ile eş zamanlı olarak yürütülmüştür.

### Bulgular

Bu aşamada ilk olarak deney ve kontrol grupları ile ulaşılan puanların normal bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri analiz edilmiştir. Tablo 2, tüm çalışma gruplarının öntest ve sontest aşamalarında ulaştıkları betimsel değerleri göstermektedir.

**Tablo 2.**

*Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Öntest ve Sontest Puanlarının Betimsel Değerleri*

	Gruplar	n	$\bar{x}$	Medyan	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Öntest	Deney 1	30	65.33	67.50	10.743	-.919	.422
	Deney 2	30	54.67	57.50	10.981	-.705	-.474
	Kontrol 1	30	62.17	65.00	8.060	-1.035	1.000
	Kontrol 2	30	67.83	70.00	7.844	-1.280	1.731
Sontest	Deney 1	30	94.83	100.00	8.146	-2.096	2.297
	Deney 2	27	96.85	100.00	5.028	-1.576	1.406
	Kontrol 1	30	76.17	77.50	15.630	-1.008	1.375
	Kontrol 2	29	73.28	75.00	13.044	-1.006	1.102

Tablo 2'ye göre deney ve kontrol grupları ile ulaşılan veriler normal bir dağılıma sahiptir.

### Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde, birinci araştırma sorusuyla ilişkili olarak bağımsız örneklem için t Testi uygulanmıştır. Bu testin yapılmasındaki temel amaç, deney ve kontrol gruplarının deneysel prosedüre başlamadan önce "Temel Müzik Teorisi Başarı Testine" ilişkin puanlarının anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya koymaktır. Bu noktada kullanılan Levene homojenlik testi ile verilerin homojen bir dağılım gösterip göstermediği saptanmıştır. Levene ve Bartlett testleri, k adet örneklemin alındığı kitlelerin varyanslarının eşit olup olmadığını test etmek amacıyla tasarlanmıştır; herhangi bir özel dağılım varsayımı olmadığından ve sürekli dağılımlar ailesi için teorisi geliştirildiğinden parametrik olmayan bir testtir (Coşkun & Keskin, 2008). Yapılan analiz sonucu, deney ve kontrol grupları ile ulaşılan puanlar, homojen bir dağılımın sağlandığını kanıtlamıştır [ $F(58)=1.291, p>.05$ ].

**Tablo 3.***Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları*

Grup	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Deney 1	30	65.33	10.743	1.291	.202
Kontrol 1	30	62.17	8.060		

Tablo 3, deney 1 ve kontrol 1 gruplarına ait öntest puanlarını göstermektedir. Bu puanlar karşılaştırıldığı zaman aralarında anlam düzeyi açısından bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır  $t(58) = 1.291, p>.05$ . Böylece, deney 1 ve kontrol 1 gruplarının öntest aşamasındaki “Temel Müzik Teorisi Başarı Testi” ile ulaştıkları puanların eşit düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

### İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu aşamada, bir önceki aşamada olduğu gibi bağımsız örneklem için t Testi uygulanmıştır. Burada ki tek fark, ikinci araştırma sorusuyla ilişkili olarak başarı testinin deney 1 ve kontrol 1 gruplarına sontest aşamasında uygulanmış olmasıdır. Ulaşılan verilere göre deney 1 ve kontrol 1 gruplarının son test aşaması puanları arasında homojen bir dağılım sağlanmamıştır  $[F(58)=5.259, p>.05]$ .

**Tablo 4.***Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları*

Grup	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Deney 1	30	94.83	8.146	5.801	.000
Kontrol 1	30	76.17	15.630		

Tablo 4, deney 1 ve kontrol 1 gruplarına ait sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğunu göstermektedir  $[t(58) = 5.801, p>.05]$ . Bu farkın nedenine ulaşmak için grup ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, deney 1 grubunun aritmetik ortalaması  $\bar{x} = 94.83$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca karşılık kontrol 1 grubuna ait aritmetik ortalama ise  $\bar{x} = 76.17$  olarak belirlenmiştir. Deney 1 ve kontrol 1 grupları ile sontest aşamasında ortaya çıkan t Testi sonuçları, deneysel prosedürün uygulandığı grubun daha yüksek puanlara ulaştığını kanıtlamıştır. Diğer bir ifadeyle, deney 1 grubu öğrencileri kontrol 1 grubu öğrencilerine göre 9 haftalık deneysel prosedür sonucunda daha başarılı bir sonuç ortaya koymuşlardır.

Bu aşamada, çalışma grupları için tekrardan bağımsız örneklem t Testi uygulanmış, aralarında fark olup olmadığı belirlenmiştir. Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgularda olduğu gibi bu aşamada da levne homojenlik testi kullanılarak verilerin homojen bir dağılım gösterip göstermediği anlaşılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, deney 1 ve kontrol 1 gruplarının son test puanları arasında homojen bir dağılımın yaşanmadığı anlaşılmıştır  $[F(54)=15.630, p>.05]$ .

**Tablo 5.***Deney 2 ve Kontrol 2 Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları*

Grup	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Deney 2	27	96.85	5.028	8.798	.000
Kontrol 2	29	73.28	13.044		

Tablo 5'e göre deney 2 ve kontrol 2 gruplarının sontest puanları karşılaştırıldığı zaman aralarında anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir [ $t(84) = 8.798, p > .05$ ]. Bu farkın sebebini ortaya koymak için çalışma gruplarının grup ortalamaları ilişkilendirilmiştir. Buna göre, deney 2 grubunun aritmetik ortalaması  $\bar{x} = 96.85$ , kontrol 2 grubunun aritmetik ortalaması ise  $\bar{x} = 73.28$  olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular göstermiştir ki, çalışma prosedürü ortamında öğrenim gören deney grubu öğrencileri, düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek puanlara ulaşmışlardır.

### Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu aşamada, Solomon dört gruplu modelin çalışma grupları üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur. Bu etkiyi istatistiksel olarak kanıtlamak için tüm deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları alınmıştır. Tablo 6, bu aritmetik ortalama sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 6.***Solomon Dört Grup Modeli Etkililiğinin Belirlenmesi İçin Yapılan Karşılaştırmalar*

Deney 1 sontest = 94.83	>	Deney 1 öntest = 65.33
Deney 1 sontest = 94.83	>	Kontrol 1 sontest = 76.17
Deney 2 sontest = 96.85	>	Kontrol 2 sontest = 73.28
Deney 2 sontest = 96.85	>	Kontrol 1 sontest = 76.17
Deney 2 sontest = 96.85	>	Kontrol 1 öntest = 62.17
Deney 1 sontest = 94.83	>	Kontrol 2 sontest = 73.28

Tablo 6, solomon dört gruplu model ile organize edilmiş deneysel prosedür sürecinin ortaya koyduğu etkiyi, hem puanlar hem de gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar eşliğinde sunmuştur. Yapılan karşılaştırmalar sonucu ortaya çıkan bulgular, deneysel prosedür sürecinin öğrencilerin başarı puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde arttırdığını göstermiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 9. sınıf müzik dersi temel müzik teorisi konularının öğretiminde kullanılan materyallerin deney gruplarında yer alan öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Buna bağlı olarak, geleneksel öğretim yöntemleriyle temel müzik teorisi konularını öğrenen kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı düzeyleri de incelenmiştir. Birinci araştırma sorusuyla ilişkili olarak, katılımcılardan elde edilen puanların homojen bir dağılım gösterdiği, diğer bir ifadeyle puanların birbirine eşit seviyede olduğu görülmüştür. İkinci araştırma sorusuyla ilişkili olarak ise deney ve kontrol gruplarına ait sontest puanları arasında deney grupları lehine etki düzeyinin yüksek olduğu anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, 9 haftalık deneysel prosedür sürecinde kullanılan oyun içerikli materyallerin deney gruplarında yer alan öğrencilerin temel müzik teorisi konularını öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. İnal (2019) müzik derslerinde öğretim materyallerini kullanarak hazırladığı deneysel çalışma yoluyla deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinde etki düzeyi yüksek bir benzer sonuca ulaşmıştır. Üçüncü araştırma sorusuyla ilişkili olarak, Solomon dört gruplu modeli ile hazırlanan deneysel prosedür sürecinin öğrencilerin başarı puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde arttırdığını göstermiştir.

Çalışmanın ilk haftasında kullanılan “Eşini Bul ve Ritmik Adımlar” adlı materyalin uygulanması, öğrencilerin ritim becerilerinde önemli gelişmeler sağlamıştır. Öğrenciler bu aşamada karmaşık yapıda olan ritim kalıplarını kolayca öğrenebilmişlerdir. Yılmaz (2020) araştırmasında “Ritim çalışmalarında öğrencilerin kullanabileceği vurmali çalgılardan yararlanırım” önermesinin uygulanabilmesi için, öğrenci seviyelerine uygun gerekli materyallerin kullanılması gerektiğine dikkat çekmiştir. İkinci hafta kullanılan “Bilgi tahtası” adlı materyal, öğrencilerin Türk ve Batı müziği bestecileriyle ilgili olan bilgileri geliştirmelerine olanak tanımıştır. Üçüncü hafta kullanılan “Bul-bil-çöz” adlı materyalin ise bazı sınırlamaları olduğu görülmüştür. Materyal üzerinde bulunan görsellerin yapısal olarak değiştirilme olanağı bulunmadığı için, uygulamayı izleyen diğer öğrencilerin kutular üzerindeki görselleri görmeleri kaçınılmaz olmuştur. Bu durum, bir sonraki uygulamaları yapan öğrencileri olumsuz etkilemiştir.

Deneysel prosedür sürecinin dördüncü haftasında kullanılan materyal, öğrencilerin farklı çalgıları ve çalgı türlerini tanımalarını sağlamıştır. Öğrenciler, beşinci hafta uygulanan “Nota Langırt” adlı materyalle notaların porte üzerindeki yerlerini, altıncı hafta uygulanan “Bil Bakalım” adlı materyalle müziksel ifade ve terimlerini, yedinci hafta uygulanan “Vivace Orman Yolu” adlı materyalle hem nota hem de sus işaretlerini öğrenmişlerdir. Beşinci, altıncı ve yedinci hafta çalışmalarında materyallerin uygulanma süresi diğer materyallere göre biraz daha fazla zaman aldığı için tüm öğrenciler bu oyunları uygulayamamışlardır. Öğrenciler, sekizinci ve dokuzuncu hafta kullanılan materyaller üzerinde daha fazla uygulama şansı bulmuşlardır. Öğrenciler, sekizinci hafta uygulanan “Şekilleri Birleştir” adlı materyalle birçok müzik türlerine göre çalgı topluluklarını tanıma ve öğrenme fırsatı yakalamışlardır. Bu materyal üzerinde yer alan konular evrensel bir bakış açısıyla hazırlanmıştır. Bu konular, Türk Halk Müziği Çalgı Toplulukları, Türk Sanat Müziği Çalgı Toplulukları, Mehter Müziği Çalgı Toplulukları, Bando Müziği Çalgı Toplulukları, Caz Müziği Çalgı Toplulukları, Pop Müziği Çalgı Toplulukları, Oda Müziği Çalgı Toplulukları ve Klasik Batı Müziği Çalgı Toplulukları şeklinde sıralanmıştır. Son olarak, öğrenciler deneysel prosedür sürecinin dokuzuncu haftasında ise araştırmacı tarafından tasarlanmış olan “Şişelerle Müzik” adlı materyal ile do majör dizisini seslendirmeye çalışmışlardır.

Araştırmacılar, özellikle deneysel prosedür sürecinin ilk haftalarında oyun içerikli materyallerin öğreticilik yönünün arka planda kalacağı, eğlence yönünün ise baskın olabileceği olasılığından dolayı kaygı duymuşlardı. Ancak, deney gruplarında bulunan öğrencilerin son test aşamasında uygulanan başarı testi ile ulaştıkları yüksek puanlar ve kontrol gruplarındaki öğrencilere kıyasla ortaya çıkan anlamlı farklar, araştırmacıların öğretim ve eğlence arasında ki kaygılarını tamamen ortadan kaldırmıştır. Buna bağlı olarak, deney gruplarında yer alan öğrencilerin deneysel işlem sürecinin genellikle tüm aşamalarında temel müzik teorisi konularını eğlenerek ve kolay bir şekilde öğrendikleri görülmüştür.

Araştırmacı, deneysel prosedür sürecinin birinci haftasında “Ritimlerle Sek Sek Oyna” adlı materyali uygularken sınıf alanının küçük olması nedeniyle bazı problemler yaşamıştır. Yılmaz (2020) müzik derslerinde vurmali çalgılardan yararlanılarak yapılacak ritim konulu ders etkinliklerinde uygun fiziki bir ortamın sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca ders süresinin kısıtlı olması ve sınıfların kalabalık olması (Doğan & Sönmez, 2019) ise bu araştırmada karşılaşılan diğer problemlerdir. Yayla ve Dalmışlı (2014) materyallerden yararlanılarak yapılan müzik derslerinde başarının esas kılınması için bu tarz ders aktivitelerine uygun özel müzik sınıflarının oluşturulmasına ve ders süresinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu ve benzeri problemler, hemen hemen her düzeydeki sınıf içi materyal uygulamalarında ortaya çıkabilmektedir. Rodríguez ve Álvarez (2017) erken çocukluk ve ilkökul döneminde ki müzik derslerinin yapıldığı sınıf ortamının, kullanılacak materyallerin kullanımını engellememesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu araştırmanın en önemli sınırlamalarından birisi deneysel prosedür sonunda öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme seanslarının yapılmamış olmasıdır. Oysaki bu araştırma, bir karma yöntem çalışmasına dönüştürülebilir, nicel ve nitel bulgular arasındaki ilişkiler ortaya konulabilir, bunun bir getirisi olarak da araştırma sonuçlarına yönelik daha güçlü yorumlar yapılabilirdi.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak, oyun içerikli materyallerle sistematik bir şekilde hazırlanmış müzik dersi aktivitelerinin akademik başarıyı artırdığı görülmüştür. Bu aktivitelerin materyal tasarım ilkelerinden ve geçmişte yapılan çalışmalardan güç alarak planlanması ise bu çalışmanın içeriğini daha sistematik hale getirmiştir. Gelecekteki çalışmalarda, geleneksel öğretim anlayışı ile yürütülen ders etkinliklerinde yaşanan öğretim ve öğrenim problemlerine karşı alternatif arayışlara girilebilir ve modern pedagojik yaklaşımlarla organize edilmiş deneysel içerikli çalışmaların sayısı artırılabilir. Bu modern pedagojik yaklaşımlar içerisinde hem farklı materyallere hem de öğretim teknolojileri bünyesinde web 2.0 araçlarıyla hazırlanmış ders aktivitelerine daha fazla yer verilebilir. Bu yönde hazırlanacak çalışmaların daha geniş katılımcılar üzerinde yürütülmesi ise araştırmacıların daha farklı bulgulara ulaşabilmelerini sağlayacaktır.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır. **(veya)** Bu araştırma .....Fonu (Proje No.....) tarafından desteklenmektedir.

### Kaynakça/References

- Akgün, E., & Kölemen, C. Ş. (2020). E-Portfolyo Oluşturmanın Öğrencinin Akademik Öz Düzenleme Becerisine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 117-140.
- Andırcı, Ö. (2006). *İlköğretimde Müzik Derslerinde kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Bir İnceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Anttila, M. (2010). Problems with school music in Finland. *British journal of music education*, 27(3), 241-253. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000215>
- Büyükoztürk, Ş. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Braver, M. W., & Braver, S. L. (1988). Statistical treatment of the Solomon four-group design: A metaanalytic approach. *Psychological bulletin*, 104(1), 150.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Creswell, J. W., (2013). *Araştırma Deseni, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Ankara: Eğitim Kitabı.
- Coşkun, K. U. Ş., & Keskin, İ. (2008). Levene ve bartlett testleri üzerine bir inceleme. *Selcuk Journal of Agriculture and Food Sciences*, 22(44), 78-83.
- Dalmışlı, F. (2013). *Müzik eğitiminde materyal geliştirme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384.
- Doğan, Z., & Sönmez, D. (2019). İlkokul öğretmenlerinin matematiksel oyunların matematik derslerinde kullanılması süreçlerine ilişkin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 96-108. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.545417>
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- İnal, İ. (2019). *5. sınıf müzik derslerinde materyal kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Johnson, J. E., & Christie, J. F. (2009). Oyun ve dijital medya. *Okullardaki Bilgisayarlar*, 26 (4), 284-289. <https://doi.org/10.1080/07380560903360202>
- Giannakas, F., Kambourakis, G., Papasalouros, A., & Gritzalis, S. (2018). A critical review of 13 years of mobile game-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 66(2), 341-384. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9552-z>
- Goncharova, M. S., & Gorbunova, I. B. (2020). Mobile Technologies in the Process of Teaching Music Theory. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), 705. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.705>
- Hollingsworth, P. M; & Hoover, K. H. (1999). *İlköğretimde Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
- Kocaarslan, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ng, H. H. (2018). Enabling Popular Music Teaching in the Secondary Classroom—Singapore Teachers' Perspectives. *British Journal of Music Education*, 35(3), 301-319. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000274>
- Özdemir, İ. E. Y. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde materyal kullanımına ilişkin bilişsel becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 362-373.
- Öztay, F. E. (2006). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi ile oluşturulmuş kurum kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Park, Y. (2011). A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(2), 78-102.  
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i2.791>
- Rodríguez, J. R., & Álvarez, R. M. V. (2017). The music materials in early childhood education: A descriptive study in Galicia (Spain). *International Journal of Music Education*, 35(2), 139-153. <https://doi.org/10.1177/0255761415619423>
- Patton, m.Q., (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sarrab, M., Alzahranı, A., Alwan, N. A., & Alfarraj, O. (2014). From traditional learning into mobile learning in education at the university level: undergraduate students perspective. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 8(3-4), 167-186.  
<https://doi.org/10.1504/IJMLO.2014.067014>
- Temizyürek, F., & Birinci, F. G. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Materyal Kullanımı (Using Authentic Materials in Foreign Language Teaching. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(1), 54-62.
- Yayla, A. A., Dalmışlı, F. (2014). Müzik eğitiminde öğretim materyallerinin kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 199-214.
- Yılmaz, K. (2020). Öğrencilerin müzik dersine ilişkin motivasyonlarını artırmaya yönelik müzik öğretmeni çalışmalarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yungul, O. (2018). Müzik eğitiminde web tabanlı uzaktan eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1333-1348.

**İletişim/Correspondence**

Doç. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ  
[korkutuludag@atauni.edu.tr](mailto:korkutuludag@atauni.edu.tr)

Müzik Öğretmeni, Ebru BEKDEMİR  
[ebruaydemir43@gmail.com](mailto:ebruaydemir43@gmail.com)  
[nbekdemir2828@gmail.com](mailto:nbekdemir2828@gmail.com)

# Opinions of Primary School Mathematics Teachers on Problem Solving

Esra ALTINTAŞ, Aydın Adnan Menderes University, ORCID ID: 0000-0003-3311-7179

Şükrü İLGÜN, Kafkas University, ORCID ID: 0000-0002-2842-2032

Meltem ANGAY, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0003-3685-6460

## Abstract

The aim of the study is to examine primary school mathematics teachers' views on routine and non-routine problems, the strategies they use in lessons, and students' problem-solving skills. The method of this research is the qualitative research method and the model is the case study. The study group of the research consists of 15 primary school mathematics teachers working in Bitlis. Data were collected with a semi-structured opinion form and analyzed with content analysis. When the results are examined, it is seen that the teachers mostly use routine problems in the lessons, they are insufficient in using problem solving strategies, they mostly use their own problems in the lessons, non-routine problems improve the metacognitive skills of the students but do not appeal to every student, and cause low motivation in the students with low success. It was seen that they stated that they did not use the problems in their lessons much, that the students generally had difficulties in understanding the problem while solving problems, that the variety of problems in the textbooks was insufficient, that it was effective to do reading-comprehension activities in order to improve the problem-solving skills of the students and to compare the problem situation with the students a lot.

**Keywords:** Primary School Mathematics Teachers, Problem Solving, Non-routine Problems, Strategy



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 2, 2022  
pp. 1223-1244

DOI:10.17679/inuefd.1132779

Article Type  
Research Article

Received  
19.06.2022

Accepted  
08.09.2022

## Suggested Citation

Altıntaş, E., İlgün, Ş. ve Angay, M. (2022). Opinions of primary school mathematics teachers on problem solving. Inonu University Journal of the Faculty of Education, 23(2), 1223-1244. DOI: 10.17679/inuefd.1132779

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The existence of mathematics in all areas of life has brought mathematics education and training to a very important position. Solving problems encountered in daily life is one of the aims of mathematics teaching (Kükey, 2018). Now, with mathematics education in our country, it is aimed to raise individuals who not only know mathematics, but also use their mathematical skills in their daily life, think critically and can solve problems (Korkmaz and Gür, 2006). Teaching students to solve problems has become an important issue in mathematics education (Decision, 2021). When the mathematics programs of the countries with high TIMSS scores are examined, it is seen that the programs are prepared with an understanding that centers on problem solving (Altun et al. 2007). problem solving skills; It consists of defining the problem, producing alternative solutions, planning the appropriate solution, implementing and evaluating the plan (Akgündüz et al. 2015). Polya (1962) divided the problem solving steps into four. These stages are understanding the problem, creating a plan, implementing the plan, and evaluating the solution. It has been determined that students have the most difficulty in understanding the problem while solving the problems given in different types (Temiz & Çimen, 2017). The problems are divided into two in terms of their structure. Routine problems are problems that can be solved with basic processing skills and whose solution can be seen clearly. Non-routine problems, on the other hand, are problems where the solution cannot be seen clearly, can be solved with a few steps, and which deals with situations that can be encountered in real life, so metacognitive skills, also called real life problems, come into play (Altun, 2000). The fact that students solve routine problems does not mean that they have problem-solving skills (Silver et al. 2005 cited by Kaya & Kablan, 2018). In order to develop problem solving and metacognitive skills in students, different types of problems need to be integrated into learning environments. However, uniform problems are generally used in textbooks (Temiz & Çimen, 2017). It has been stated that enriching learning environments with non-routine problems contributes to students' practice and practice with their mathematical knowledge (Altun et al. 2007). However, it has been observed that teachers do not use non-routine problems in their lessons because of the excessive teaching load (Silver et al. 2005 cited by Kaya & Kablan, 2018). It has been stated that in a learning environment where teachers personalize the problems and present them to the students, the academic success and motivation of the students increase, they are interesting, close to real life and fun (Sezer, 2015). In addition, when students were taught problem solving strategies, it was observed that they used these strategies at a high level (Altun & Arslan, 2006). In a study conducted with teachers, problems were asked to the teachers in order to determine the problem solving strategies they use, and when the answers were examined, it was concluded that the teachers generally thought result-oriented and were inadequate in using different strategies (Gürbüz & Güder, 2016). Opinions such as that problems improve students' metacognitive skills and that non-routine problems are given more space in textbooks are also the results of a study (Kaya & Kablan, 2018).

### Purpose

The study aimed to examine the opinions of primary school mathematics teachers about routine and nonroutine problems, the strategies they use in lessons, and students' problem

solving skills. Based on the question “what are the opinions of primary school mathematics teachers about problem solving skills?”, answers to the following sub-problems were sought:

- What are the types of problems and the strategies primary school mathematics teachers use while solving problems in their lessons?
- How do primary school mathematics teachers evaluate students’ success in solving problems and the effect of nonroutine problems on students’ development?
- What are the causes of failures that students experience in solving problems and what measures do teachers take in order to ensure students’ success?

### **Method**

The method of this research, which aims to examine the views of primary school mathematics teachers about problem solving, is the qualitative research method and the model is the case study model.

**Study Group:** The study group of the research consists of 15 Primary School Mathematics Teachers working in Bitlis. Since the teachers who could be reached more easily were included in the research group while creating the sample, the appropriate sampling method was used.

**Data Collection:** The data of this study were collected with a semi-structured opinion form, which included 7 open-ended questions, prepared by the researchers in order to examine the opinions of Primary School Mathematics Teachers about problem solving. The reason for using the semi-structured data collection tool is to get their opinions by answering the questions in more detail in terms of the variables determined by the teachers themselves, rather than the questions limited by the predetermined variables. After the data collection tool was created, expert opinion was taken and applied to the study group.

**Data analysis:** The collected data were analyzed with the content analysis method, one of the qualitative analysis methods. Content analysis is a type of analysis based on making inferences about the research by making inferences with the codes and categories obtained from the data. The data is made more understandable by dividing into codes and categories. Using the Miles and Huberman model, the data were double-coded and internal consistency was calculated.

### **Findings**

The answers given to the 7 questions asked to the teachers were examined and a total of 9 tables were reached. While creating the tables, the answers were analyzed by dividing them into codes and categories. “Problems are divided into two according to the effort and thinking they require. While routine problems are those for which four-operation skills are sufficient, non-routine problems are the types of problems that require more thinking, the solution is not seen clearly, and strategies come into play to solve the problem. Which type of problem do you prefer most frequently among routine and non-routine problems in your lessons? Please explain the reasons.” When the answers given to the question were examined, it was seen that the majority of the teachers (68%) used routine problems in the lessons. The reasons were stated as the lack of time, the level of the student was not appropriate, the routine problems were better for practicing at the end of the subject, the readiness level of the students was insufficient

to solve non-routine problems. "Which of the problem solving strategies do you often use when solving math problems during class? Please explain the reasons." When the answers given to the question were examined, it was seen that the teachers stated that they mostly drew shapes and visualized the problem while solving problems. In addition, they underlined important points while solving problems, reasoned and reasoned, and paid attention to reading and understanding. As a strategy, it was seen that some teachers used strategies such as systematic list and guessing, while another teacher used Polya's problem-solving steps. "Have you ever produced problems for students in or out of the classroom? How did the problems you prepared affect the students? Please explain the reasons." When the answers given to the question were examined, the teachers stated that the problems they prepared increased the awareness of the students, they prepared them according to the students' level, were effective in understanding and concretizing, the students internalized the problem, increased the efficiency of the lesson, and when the problem was solved by forming cooperative groups, the information exchange between the students increased. "How would you evaluate non-routine problems in terms of improving students' motivation and metacognitive skills? Please explain the reasons." When the answers given to the question were examined, the teachers stated that they saw non-routine problems mostly as problems that developed the metacognitive skills of the students, that they were motivating problems for students who were successful in mathematics and understood the problem, but they reduced the motivation of many students. "What do you think might be the reasons for the low success in students' problem solving skills? Please explain the reasons." When the answers given to the question were examined, it was seen that many teachers stated that the biggest reason for the failure of students in problem solving is the difficulty in understanding what they read and the habituation to the rote system that has existed in the education system since ancient times. In addition, teachers also stated different reasons for the problem solving difficulties experienced by students. "Do existing textbooks contain problems suitable for developing students' problem-solving skills? Please explain the reasons." When the answers given to the question were examined, it was seen that the teachers mostly stated that the existing textbooks did not contain problems suitable for the problem solving skills of the students. It was observed that the teachers who stated that the existing textbooks contain problems suitable for developing students' problem-solving skills, found the problems in the book sufficient, that the solved problems were useful and allowed the effective use of strategies, and one teacher stated that there were good problems in the book, but the variety could be increased. It was observed that the teachers who stated that the current textbooks do not contain problems suitable for developing students' problem-solving skills, stated that the book contains ordinary questions, that it is complex and scientific for students, and that it is insufficient because it is arranged according to the old system. "What are the precautions and suggestions you take to improve students' problem-solving skills? Please explain the reasons." When the answers given to the question were examined, it was seen that the teachers mostly made suggestions in the form of organizing reading-comprehension activities, comparing students with problem situations and solving problems in order to improve students' problem-solving skills. Suggestions include making students pose problems, teaching problem-solving steps, making connections with daily life, and using student-centered teaching methods.

### **Discussion & Conclusion**

When the primary results of the study, in which the opinions of the primary school mathematics teachers about problem solving were investigated, were examined, it was seen that the primary school teachers mostly used routine problems in their lessons. When the results obtained regarding the strategies used by the primary school mathematics teachers while solving problems were evaluated, it was determined that a very small number of them used problem solving strategies. Another finding of the study is that the majority of the primary school mathematics teachers themselves produced problems in their lessons. As for the primary school mathematics teachers' evaluations of nonroutine problems in terms of students' motivation and metacognitive skills, it was observed that the teachers mostly found nonroutine problems as useful in developing students' metacognitive skills. Regarding the result of the study related to the question why students failed in solving problems, the majority of the teachers expressed that students did not understand what they read, and therefore they experienced difficulty in the stage of understanding the problem. It was found that the teachers mostly responded as "no" to the question whether the problems included in course books help develop students' problem solving skills. Finally, as regards the question inquiring about the teachers' precautions and recommendations about developing students' problem solving skills, the recommendation that came to the foreground was to carry out reading and comprehension activities with students.

## İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Problem Çözme ile İlgili Görüşleri

*Esra ALTINTAŞ, Kafkas University, ORCID ID: 0000-0003-3311-7179*

*Şükrü İLGÜN, Kafkas University, ORCID ID: 0000-0002-2842-2032*

*Meltem ANGAY, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-3685-6460*

### Öz

Araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmenlerinin rutin ve rutin olmayan problemler, derslerde kullandıkları stratejiler ve öğrencilerin problem çözme becerileri hakkındaki görüşlerini incelemektir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin problem çözme ile ilgili görüşlerinin bilinmesinin, öğrencilerin problem çözümedeki başarısızlıklarını anlamada ve eksikliklerin belirlenmesinde yol gösterici olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemi, modeli ise durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Bitlis'te görev yapan 15 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüş formuyla veriler toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin derslerde daha çok rutin problemleri kullandığını, problem çözme stratejilerini kullanmada yetersiz kaldığını, derslerde çoğunlukla kendi ürettikleri problemi kullandıklarını, rutin olmayan problemlerin öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirdiği ancak her öğrenciye hitap etmediğini, başarısı düşük olan öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne sebep olduğunu bu yüzden rutin olmayan problemleri derslerinde pek kullanmadıklarını, öğrencilerin problem çözerken genellikle problemi anlama basamağında zorlandıklarını, ders kitaplarında problem çeşitliliğinin yetersiz olduğunu, öğrencilerde problem çözme becerilerini geliştirmek için okuma-anlama etkinlikleri yapmanın ve problem durumuyla öğrencileri çok fazla karşılaştırmanın etkili olduğunu belirttikleri görülmüştür.

*Anahtar Kelimeler: İlköğretim Matematik Öğretmenleri, Problem çözme, Rutin Olmayan Problemler, Strateji*



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 2, 2022  
ss. 1223-1244

DOI:10.17679/inuefd.1132779

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
19.06.2022

Kabul Tarihi  
08.09.2022

### Önerilen Atıf

Altıntaş, E., İlgün, Ş. ve Angay, M. (2022). İlköğretim matematik öğretmenlerinin problem çözme ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1223-1244. DOI: 10.17679/inuefd.1132779

## İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Problem Çözme ile İlgili Görüşleri

Matematiğin hayatın her alanında var olması, matematik eğitimi ve öğretimini oldukça önemli bir konuma getirmiştir. Günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözmek, matematik öğretiminin amaçlarından biridir (Kükey, 2018). Artık ülkemizde matematik eğitimiyle sadece matematiği bilen değil, matematiksel becerilerini günlük yaşamında kullanan, eleştirel düşünen ve problem çözebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (Korkmaz ve Gür, 2006). Matematik öğretiminde matematiği günlük yaşamın bir parçası haline getirmek amaçlanmıştır. Böylece matematik sadece sınıf ortamında öğretilen bir ders değil gerçek yaşamda da karşılaşılan bir disiplin olarak görülmesi sağlanmaktadır (Bilgili vd., 2021). Öğrencilere problem çözmeyi öğretmek, matematik eğitiminin mühim bir meselesi hâline gelmiştir (Karar, 2021). TIMSS puanları yüksek olan ülkelerin matematik programlarına bakıldığında problem çözmeyi merkeze alan bir anlayışla programların hazırlandığı görülmektedir (Altun vd., 2007).

Problem çözme becerisi; sorunu tanımlamak, alternatif çözümler üretmek, uygun çözümü plânlamak, plâni uygulamak ve değerlendirmek adımlarından oluşmaktadır (Akgündüz vd. 2015). Polya (1962), problem çözme adımlarını 4'e ayırmıştır. Bu aşamalar problemi anlama, plân oluşturma, plâni uygulama ve çözümü değerlendirme şeklindedir. Öğrencilerin farklı türlerde verilmiş problemleri çözerken en çok problemi anlama basamağında zorlandıkları tespit edilmiştir (Temiz ve Çimen, 2017). Problemler yapısı itibarıyla ikiye ayrılmaktadır. Rutin problemler temel işlem becerileriyle çözülebilen, çözümü açık olarak görülebilen problemlerdir. Rutin olmayan problemler ise çözümünün açık olarak görülemediği, birkaç aşamayla çözümlenebilen daha çok gerçek yaşamda karşılaşılabilecek durumları ele alan bu yüzden gerçek yaşam problemleri de denilen üst bilişsel becerilerin devreye girdiği problemlerdir (Altun, 2000). Öğrencilerin rutin problemleri çözmesi onların problem çözme becerisine sahip olduğu anlamına gelmemektedir (Silver vd., 2005 aktaran Kaya ve Kablan, 2018).

Öğrencilerde problem çözme ve üst bilişsel becerileri geliştirmek için, farklı türlerde problemlerin öğrenme ortamlarına entegre edilmesi gerekmektedir. Fakat ders kitaplarında genellikle tek tip problemler kullanılmaktadır (Temiz ve Çimen, 2017). Özellikle rutin olmayan problemlerle öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesinin, öğrencilerin matematik bilgileriyle uygulama ve pratik yapmalarına katkıda bulunduğu belirtilmiştir (Altun vd., 2007). Ancak öğretmenlerin derslerinde rutin olmayan problemleri öğretim yükünün fazlalığı nedeniyle çok kullanmadığı görülmüştür (Silver vd., 2005 aktaran Kaya ve Kablan, 2018). Öğretmenlerin öğretim sürecini gerçekleştirirken sahip oldukları öz-yeterlik inançları da çok önemlidir (Sırmacı ve Konyalıoğlu, 2021). Öğretmenlerin problemleri kişiselleştirerek öğrencilere sunduğu bir öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarılarının ve motivasyonlarının arttığı, merak uyandırıcı olduğu, gerçek hayata yakın ve eğlenceli olduğu görüşleri belirtilmiştir (Sezer, 2015). Ayrıca öğrencilere problem çözme stratejileri öğretildiğinde yüksek düzeyde bu stratejileri kullandıkları sonucu çıktığı da görülmüştür (Altun ve Arslan, 2006). Öğretmenlerle yapılan bir araştırmada öğretmenlerin kullandıkları problem çözme stratejilerini belirlemek amacıyla öğretmenlere problemler sorulmuş ve cevaplara bakıldığında öğretmenlerin genellikle sonuç odaklı düşündükleri, farklı stratejileri kullanmada yetersiz kaldıkları sonuçları çıkarılmıştır (Gürbüz ve Güder, 2016). Öğrencilerin problem çözerken birden fazla stratejiyi kullanmada başarısız olmaları, rutin olmayan problemlerin öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirdiği,



rutin olmayan problemlere ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi gibi görüşler de bir araştırmada çıkan sonuçlardır (Kaya ve Kablan, 2018).

Son yıllarda matematiği öğrenme yerine matematik yapmanın öneminin vurgulanması, beraberinde problem çözmeyi de önemli kılmıştır (Altun vd., 2007). Problem çözme becerilerinin ve öğretiminin öğrencilerin hem matematik eğitimi hayatında hem de günlük yaşamında bu denli önem arz etmesi, öğretimin yürütücüsü olan öğretmenlerin problemlerle ilgili görüşlerinin incelenmesini gerekli hale getirmiştir. Ancak literatürde problem çözme ile ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalara çok fazla rastlanılmamıştır. İlköğretim matematik öğretmenlerinin problem çözme ile ilgili görüşlerinin, öğrencilerin problem çözümedeki başarısızlıklarını anlamada ve eksikliklerin belirlenmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, derslerde kullanılan problem çeşitleri ve stratejilerinin incelenmesini sağlayarak problem çözümede var olan başarısızlıkların nedenlerini belirlemede sunacağı katkılardan dolayı önemlidir.

Araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmenlerinin rutin ve rutin olmayan problemler, derslerde kullandıkları stratejiler ve öğrencilerin problem çözme becerileri hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki probleme yanıt aranmaktadır:

İlköğretim matematik öğretmenlerinin problem çözme ile ilgili görüşleri nelerdir? Bu problemden hareketle şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

- İlköğretim matematik öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları problem çeşidi ve problem çözerken kullandıkları stratejiler nelerdir?
- İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğrencilerin problem çözümedeki başarıları ve rutin olmayan problemlerin öğrenci gelişimindeki etkileri hakkındaki değerlendirmeleri nelerdir?
- Öğrencilerin problem çözümede yaşadıkları başarısızlıkların nedeni ve öğretmenlerin başarı için aldıkları önlemler nelerdir?

### **Yöntem**

İlköğretim matematik öğretmenlerinin problem çözme ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemi, modeli ise durum çalışması modelidir. Durum çalışmaları, bir olayı değerlendirmek, derinlemesine incelemek, meydana getiren ayrıntıları tanımlamak veya olası açıklamalar geliştirmek amacıyla kullanılan bir modeldir (Büyüköztürk vd., 2016).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Bitlis'te görev yapan 15 ilköğretim Matematik Öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken daha kolay ulaşılabilen öğretmenler araştırma grubuna alındığından uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklem, araştırmada ihtiyaç duyulan gruba ulaşmak için en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemin oluşmasıdır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırma grubuna ait cinsiyet ve mesleki tecrübe tablosu aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1.***Araştırma Grubu Cinsiyet Dağılımı*

Cinsiyet	f	%
Kadın	8	53,33
Erkek	7	46,67

**Tablo 2.***Araştırma Grubu Mesleki Tecrübe Dağılımı*

Mesleki tecrübe	f	%
1	6	40
2	1	6,67
3	2	13,33
4	0	0
5 ve 5'ten fazla	6	40

**Verilerin Toplanması**

Bu araştırmanın verileri, ilköğretim Matematik Öğretmenlerinin problem çözme ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 7 tane açık uçlu sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış görüş formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış veri toplama aracının kullanılma nedeni önceden belirlenen değişkenlerle sınırlanan sorular yerine öğretmenlerin kendilerinin belirlediği değişkenler açısından soruları daha ayrıntılı cevaplayarak görüşlerini almaktır. Veri toplama aracı oluşturulduktan sonra uzman görüşü alınmış ve çalışma grubuna uygulanmıştır. Aşağıda veri toplama aracında yer alan sorular verilmiştir.

1. Problemler gerektirdiği çabaya ve düşünmeye göre ikiye ayrılır. Rutin problemler dört işlem becerilerinin yeterli olduğu problemlerken rutin olmayan problemler daha fazla düşünme gerektiren, çözümün açık olarak görülmediği ve problemi çözmek için stratejilerin devreye girdiği problem çeşididir. Siz derslerinizde rutin ve rutin olmayan problemlerden en sık hangi problem çeşidini tercih ediyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.
2. Sınıfta ders esnasında matematik problemlerini çözerken problem çözme stratejilerinden hangilerini sıklıkla kullanırsınız? Nedenleriyle açıklayınız.
3. Öğrenciler için ders içinde veya ders dışında problem ürettiğiniz oldu mu? Hazırladığınız problemler öğrencilerde nasıl bir etki yarattı? Nedenleriyle açıklayınız.
4. Rutin olmayan problemleri öğrencilerin motivasyonunu ve üst bilişsel becerilerini geliştirme açısından nasıl değerlendirirsiniz? Nedenleriyle açıklayınız.
5. Öğrencilerin problem çözme becerilerinde görülen başarı düşüklüğünün nedenleri sizce neler olabilir? Nedenleriyle açıklayınız.
6. Mevcut ders kitapları öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye uygun problemler içeriyor mu? Nedenleriyle açıklayınız.
7. Öğrencilerde problem çözme becerilerini geliştirmek için sizin aldığınız önlemler ve önerileriniz nelerdir? Nedenleriyle açıklayınız.

### Veri Analizi

Toplanan veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerden elde edilen kodlar ve kategorilerle çıkarım yapılarak araştırma hakkında fikir yürütülmesine dayanan analiz çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veriler kodlar ve kategorilere ayrılarak daha anlaşılır kılınmıştır. Miles ve Huberman modeli kullanılarak veriler çift kodlanmış ve içsel tutarlık hesaplanmıştır. Görüş birliği %80 üzeri olarak hesaplanmıştır. Böylece araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır (Baltacı,2017).

Bu araştırma için Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının E-21445 sayılı ve 12/07/2021 tarihli yazısı ile izin alınmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde İlköğretim Matematik Öğretmenlerinden alınan görüşlerin analizine ait tablolara ve örnek alıntılara yer verilmiştir.

**Tablo 3.**

*“Derslerinizde rutin ve rutin olmayan problemlerden en sık hangi problem çeşidini tercih ediyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.” Sorusuna Ait Cevapların Kodlara Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

	Kodlar	f	%
Rutin problemler	Zaman darlığı	4	16
	Konu bitimi	3	12
	Öğrenci seviyesi	4	16
	Hazırbulunuşluk	2	8
	İşlem becerisi	1	4
	Küçük sınıf düzeyi	2	8
	Uygulama yaptırma	1	4
Rutin olmayan problemler	Konu anlaşıldıktan sonra	2	8
	Son sınıflarda	2	8
	Strateji geliştirici	1	4
	Yeni sınav sistemi	1	4
	Dikkat çekici	1	4
	Zaman arttığına kullanma	1	4

Tablo 3'te görüldüğü gibi 1. soruya ait toplam 13 kod bulunmuştur. Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun (%68) derslerde rutin problemler kullandığı görülmüştür. Nedeni olarak da zaman darlığı, öğrencinin seviyesinin uygun olmadığı, konu bitiminde uygulama yapmak için rutin problemlerin daha iyi olduğu, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin rutin olmayan problemleri çözmede yetersiz kaldığı gibi görüşler belirtilmiştir. Rutin olmayan problemleri kullanan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde rutin olmayan problemleri genellikle zaman artarsa ve konu anlaşıldıysa kullandıklarını, yeni sınav

sisteminden dolayı genellikle son sınıf öğrencilerinin dersinde tercih ettiklerini, dikkat çekmede ve stratejileri kullanmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

- *Daha çok rutin problemleri kullanıyorum. Zaten uzaktan eğitim sürecinde ekran karşısında öğrencilerin dört işlemle cevaba ulaştığı soru tarzlarını kullanmak zaman açısından da ancak yeterli oluyor. Birkaç kez rutin olmayan problemleri derslerimde kullandığımda öğrencilerin sıkıldığını ve ilgisiz kaldığını fark ettim. Belki de alışılmışlık var (Ö3).*
- *5. ve 6. sınıflarda daha çok işlem becerilerini geliştirmek için rutin problemleri, 7. ve 8. sınıflarda ise soruları farklı stratejiler geliştirerek çözmeye yönlendirmek için rutin olmayan problemleri tercih ediyorum. Öğrencinin işlem becerileri olmadan farklı düşünme yöntemleri kullanamayacağına inanıyorum (Ö15).*
- *5, 6 ve 7. sınıf düzeyinde rutin problemleri ağırlıklı olarak tercih ediyorum. Fakat sınıf düzeyine göre ve ders saatlerimin müsait olmasına göre rutin olmayan problemlere de yer veriyorum. 8. sınıf düzeyinde rutin problemlere ve LGS sebebiyle rutin olmayan problemlere de yer veriyorum (Ö7).*
- *Rutin problemleri kullanıyorum. Sebebidir öğrencilerimin hazır bulunuşluk seviyesi düşük olduğu için (Ö1).*

**Tablo 4.**

*“Sınıfta ders esnasında matematik problemlerini çözerken problem çözme stratejilerinden hangilerini sıklıkla kullanırsınız? Nedenleriyle açıklayınız.” Sorusuna Ait Cevapların Kodlara Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

Kodlar	f	%
Şekil çizme/Görselleştirme	5	20,84
Önemli yerlerin altını çizme	3	12,5
Okuma- Anlama	2	8,33
Muhakeme/Akil Yürütme	3	12,5
Birden fazla strateji kullanma	2	8,33
Polya'nın problem çözme basamakları	1	4,16
Sistematik liste	1	4,16
Veri toplama/Analiz etme	1	4,16
Beyin fırtınası	1	4,16
Kolaydan zora doğru çözme	1	4,16
Buluş yoluyla	1	4,16
Sağlama yaptırma	1	4,16

Tahmin etme	1	4,16
Plan yapma	1	4,16

Tablo 4'te görüldüğü gibi 2. soruya ait toplamda 14 kod bulunmuştur. Kodlar incelendiğinde öğretmenlerin problem çözerken en çok şekil çizip problemi görselleştirdiklerini belirttikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra problem çözerken önemli yerlerin altını çizdikleri, muhakeme ve akıl yürüttükleri, okuma-anlamaya özen gösterdikleri de gelen cevaplar arasındadır. Strateji olarak ise bazı öğretmenlerin sistematik liste, tahmin etme gibi stratejileri kullandığı bir öğretmenin ise Polya'nın problem çözme adımlarını kullandığı görülmüştür. Örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

- *Soruda önemli olan yerlerin altını çizerek öğrencilerin dikkatini çekmeye ve çözüm için gerekli olan ipuçlarına ulaşmalarını sağlıyorum. Sonra soru için çizim gerekiyor ise onu çizmekle ilerliyorum. Bu şekilde sorunun nasıl çözüleceği ve bizden neyi istediği kolaylıkla anlaşılıyor (Ö6)*
- *Dikkatlice okuyup önemli bulduklarımın altını çizerim. Daha sonra soruyu görselleştiririm. Matematiksel olarak ifade ederim. Çözümüne ulaştıktan sonra çözümün değerlendirilmesi için öğrencilerime sağlama yaptırıyorum (Ö1).*
- *Şekil ve sema çizerek ve mantıksal akıl yürütme kullanıyorum. Çünkü çocukların somut olarak görmesi problemi anlamalarını kolaylaştırıyor (Ö8).*
- *Polya'nın problem çözme basamaklarını. Problemi çözmeden önce onu anlayıp ve planımızı kurmamız gerekiyor (Ö4).*

**Tablo 5.**

*“Öğrenciler için ders içinde veya ders dışında problem ürettiğiniz oldu mu?” Sorusuna Ait Cevapların Kategorilere Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

Kategori	f	%
Oldu	12	80
Olmadı	3	20

Tablo 5'te görüldüğü gibi 3. soruya ait cevaplar 2 kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%80) problem ürettiği görülmüştür. Tablo 6'da üretilen problemlerin öğrenciler üzerindeki etkisine ait analize yer verilmiştir.

**Tablo 6 .**

*“Hazırladığınız problemler öğrencilerde nasıl bir etki yarattı? Nedenleriyle açıklayınız.” Sorusuna Ait Cevapların Kodlara Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

Kodlar	f	%
Farkındalık artışı	2	25
Düzeğe uygun	1	12,5
Anlamada etkili	1	12,5
Bilgi alışverişi	1	12,5
Somutlaştırma	1	12,5
İçselleştirme	1	12,5
Dersin verimliliği	1	12,5

Tablo 6’da görüldüğü gibi “Hazırladığınız problemler öğrencilerde nasıl bir etki yarattı? Nedenleriyle açıklayınız” sorusuna ait toplam 7 kod bulunmuştur. Kodlar incelendiğinde öğretmenler kendi hazırladıkları problemlerin öğrencilerin farkındalıklarında artış gösterdiğini, öğrencilerin düzeyine uygun hazırladıklarını, anlamada ve somutlaştırmada etkili olduğunu, öğrencilerin problemi içselleştirdiğini, dersin verimliliğini artırdığını ve işbirlikli gruplar oluşturulup problem çözümlenince öğrenciler arasında bilgi alışverişinin arttığını ifade etmişlerdir. Örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

- *Evet. Derslerde bazen konuyu kavrayamadıklarında, o anda sınıftaki bir öğrenciyi özne olarak kullanıp problem oluşturuyorum. Bu soru arkadaşlarının hikayesi olduğu için belki de daha fazla dikkatlerini çekiyor (Ö15).*
- *Çözmüş olduğum problemlerin daha farklı şekilde sorulabileceğini düşünerek üzerinde değişimler yaptım. Öğrencilerde bu durum farkındalıklar yarattı (Ö4).*
- *Evet oldu. Öğrenciler için düşündürücü etki yarattı (Ö5).*
- *Ders dışı problemler verip öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmalarını artırdık kendi aralarında bilgi alışverişi yapmanın çözüme ulaşabileceğini görmelerini sağladık (Ö11).*

**Tablo 7.**

*“Rutin olmayan problemleri öğrencilerin motivasyonunu ve üst bilişsel becerilerini geliştirme açısından nasıl değerlendirirsiniz? Nedenleriyle açıklayınız.” Sorusuna Ait Cevapların Kodlara Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

Kodlar	f	%
Üst bilişsel becerileri geliştirici	11	37,94
Motivasyon düşürücü	5	17,24
Anlayan öğrenciler için motive edici/Eğlenceli	4	13,79

Her öğrenciye hitap etmeyen	2	6,89
Faydalı	2	6,89
Kullanımı zor	1	3,44
İlk defa karşılaştıklarından zorlayıcı	1	3,44
Derste aktif	1	3,44
Anlamli öğrenme	1	3,44
Korkutucu	1	3,44

Tablo 7’de görüldüğü gibi 4. soruya ait toplam 10 kod bulunmuştur. Kodlar incelendiğinde öğretmenler rutin olmayan problemleri çoğunlukla öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştiren problemler olarak gördüklerini, matematikte başarılı olan ve problemi anlayan öğrenciler için motive edici problemler olduğunu ancak birçok öğrencinin motivasyonunu düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

- *Rutin olmayan problemler daha üst düzey düşündürücü, muhakeme ve strateji geliştirme gibi yetenekleri geliştirici problemlerdir. Öğrencilere ders esnasında değil de eleştirel bakış açısı yaratmak için ödev olarak bu tür problemler verilebilir. Öğrenciler tek bir çözüme odaklandıkları için çözüme ulaşamadıkça motivasyonları düşecektir. Bu durumun da merkezi sınavlar devam ettiği sürece aşılması mümkün olmayacaktır (Ö4).*
- *Bence konuyu pekiştirememiş anlayamamış ve anlamada güçlük çeken çocuklar için hiç uygun değildir. Her çocuk aynı değil ve sınıfta tüm öğrencilere hitap ediyoruz her zaman rutin olmayan problemleri kullanmak anlamada güçlük çeken çocukları açıkçası motive etmek yerine korkularına korku ekliyor. Ama anlaması sağlanmış gerekli pekiştirmeleri yapılmış öğrenciler için eğlenceli ben motive edici olabilir (Ö6).*
- *Problemler çok uzun olduğu zaman ne yazık ki öğrencileri korkutuyor. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş olan öğrenciler için eğlenceli ve bulmaca çözmek gibi keyifli bir etkinlik. Özellikle bilgiyi yorumlama becerisini çok geliştirdiğini düşünüyorum. Çünkü rutin olmayan problemler öğrenciye kendi çözüm yöntemini seçme hakkı tanıyor (Ö15).*
- *Sorgulama, yaratıcılık becerileri açısından etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrenci kendi öğrenmesini düzenliyor aslında. Fakat Motivasyon açısından benim öğrencilerim de düşüklük yaşıyor. İlgisiz kalıyorlar (Ö3).*

**Tablo 8.**

*“Öğrencilerin problem çözme becerilerinde görülen başarı düşüklüğünün nedenleri sizce neler olabilir? Nedenleriyle açıklayınız.” Sorusuna Ait Cevapların Kodlara Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

Kodlar	f	%
Okuduğunu anlama güçlüğü	8	34,78
Ezberci sisteme olan alışılmışlık	4	17,39
Problemi anlama basamağında yaşanan sorun	3	13,04
Hızlı sonuca ulaşma isteği	1	4,34
Üst bilişsel becerilerin kazandırılmaması	1	4,34
Matematiksel düşünme becerilerindeki yetersizlik	1	4,34
Öz yeterlik düzeyinde düşüklük	1	4,34
Problem çözmenin öğretilmemesi	1	4,34
Öğretim yöntemlerinin öğretmen merkezli olması	1	4,34
Yeterli zaman tanınmaması	1	4,34
İşlem basamaklarındaki eksiklikler	1	4,34

Tablo 8’de görüldüğü gibi 5. soruya ait toplam 11 kod bulunmuştur. Kodlar incelendiğinde birçok öğretmen öğrencilerde problem çözmedeki başarısızlığın en büyük nedeninin okuduğunu anlamada yaşanan güçlük olduğunu ve eğitim sisteminde eski zamanlardan beri var olan ezberci sisteme olan alışılmışlık olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler öğrencilerde yaşanan problem çözme güçlüğü ile ilgili farklı farklı nedenler de belirtmişlerdir. Örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

- *En büyük nedeni bence okuma azlığı ve okuduğunu anlama güçlüğü. Çünkü özellikle Matematik dersinde orta düzeyde olan çocuklar sorular uzun olduğunda zaten yapamam düşüncesi ile çözmeden geçiyorlar. Matematik sorularını okumayan veya okuduğunu anlamayan öğrenci problemde gördüğü sayıları rastgele işlemler yaparak sonuç bulmaya çalışıyor. Bulduğu sonuç da şıklarda varsa doğru buldum zannediyor. Özetle bence çocukların işlem becerileri çok eksik değil ancak okuma ve okuduğunu anlama becerileri çok zayıf. Teknoloji çağının çocukları, teknolojik aletlerin verdiği alışkanlıkla her şeyi hızla yapmak ve sonuca ulaşmak istiyorlar. Rutin olmayan problemler bu anlamda onlara uymuyor. Okumaya, okuduğunu kendi ifadeleriyle anlatmaya, metin üzerinde durup düşünmeye, tartışmaya, analiz ve sentez yapmaya ihtiyaçları var (Ö15).*
- *Üst bilişsel becerilerin tam anlamıyla kazandırılmaması ve bu becerilerin her öğrencide eşit seviyede bulunup desteklenememesi. Bunların yanında okuduğunu*



anlama düzeyleri, matematiksel düşünme becerilerinin yeterliliği, alan hakimiyeti gibi nedenlere dayandırılabilir (Ö7).

- Kesinlikle 2 nedeni var biri öz yeterlilik düzeyinin düşüklüğü diğeri ise okuduğunu anlamama. Problemi anlamadıkları için yapamıyorlar ve problem sorularıyla karşı karşıya kalınca kaçıyor ya da yapmak istemiyorlar (Ö1).
- Çünkü öğrenciler problemi çözmeye dahil edilmemiş bu duruma alışık değiller. İlkokul hatta öncesinden böyle bir durumla karşılaşmayan öğrenci ortaokulda problem çözenin ne olduğunu anlayamıyor (Ö14).

**Tablo 9.**

*“Mevcut ders kitapları öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye uygun problemler içeriyor mu? Nedenleriyle açıklayınız.” Sorusuna Ait Cevapların Kategorilere Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

Kategoriler	f	%
Evet	5	33,34
Hayır	8	53,33
Bazen	1	6,66
Fikrim yok	1	6,66

Tablo 9’da görüldüğü gibi 6. soruya ait cevaplar 4 kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla mevcut ders kitaplarının öğrencilerin problem çözme becerisine uygun problemler içermediğini belirttikleri görülmüştür (%53,33). Kategorilere ait kodlara Tablo 10’da yer verilmiştir.

**Tablo 10.**

*“Mevcut ders kitapları öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye uygun problemler içeriyor mu? Nedenleriyle açıklayınız.” Sorusuna Ait Cevapların Kodlara Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

	Kod	f	%
Evet	Yeterli	2	15,38
	Stratejilerin etkin kullanımı	1	7,69
	Çözümlü problemler içermesi	1	7,69
	Çeşitliliği artırılmalı	1	7,69
Hayır	Alışlagelmiş sorular	3	23,08
	Yetersiz	2	15,38
	Karmaşık ve bilimsel	1	7,69
	Uygun değil	1	7,69

Tablo 10'da görüldüğü gibi 6. soruya ait toplam 9 kod bulunmuştur. Kodlar incelendiğinde mevcut ders kitapları öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye uygun problemler içeriyor diye görüş belirten öğretmenlerin kitaptaki problemleri yeterli bulduğu, çözümlü problemlerin yararlı olduğu ve stratejilerin etkin kullanımına olanak sağladığını belirttikleri, bir öğretmenin ise kitapta güzel problemlerin olduğunu ancak çeşitliliğin artırılabilceğini belirttiği görülmüştür. Mevcut ders kitapları öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye uygun problemler içermiyor diye görüş belirten öğretmenlerin kitapta alışlagelmiş soruların bulunduğunu, öğrenciler için karmaşık ve bilimsel olduğunu ve eski sisteme göre düzenlendiğinden yetersiz kaldığını belirttikleri görülmüştür. Örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

- *Ders kitapları genellikle alışagelmiş soru tarzlarını içermekte öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye çok uygun sorular içermemektedir (Ö11).*
- *Ders kitaplarının yıllar geçtikçe daha da iyileştirildiğini düşünüyorum. Problem çözme stratejilerini de etkin olarak kullanıldığını düşünüyorum (Ö4).*
- *Mevcut ders kitapları oldukça karmaşık ve çok bilimsel. Bilimsel olması iyi ama öğrencilere ağır geliyor maalesef (Ö2).*
- *Evet ders kitaplarındaki soruların çoğunluğunu beğeniyorum fakat rutin olmayan problemler için uygun değil (Ö3).*

**Tablo 11.**

*“Öğrencilerde problem çözme becerilerini geliştirmek için sizin aldığınız önlemler ve önerileriniz nelerdir? Nedenleriyle açıklayınız.” Sorusuna Ait Cevapların Kodlara Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

Kodlar	f	%
Okuma-Anlama etkinlikleri	5	22,73
Problem durumlarıyla karşılaştırma	3	13,63
Bolca problem çözme	3	13,63
Problem kurdurma	2	9,09
Günlük hayatla ilişkilendirme	2	9,09
Problem çözme adımlarını öğretme	2	9,09
Matematiksel muhakemeyi geliştirme	1	4,54
Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri	1	4,54
Kolaydan zora doğru çözme	1	4,54
Beyin fırtınası	1	4,54

Tablo 11’de görüldüğü gibi 7. soruya ait toplam 11 kod bulunmuştur. Kodlar incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerdeki problem çözme becerisini geliştirmek için en çok okuma-anlama etkinliklerinin düzenlenmesi, öğrencileri problem durumlarıyla karşılaştırma ve problem çözdürme şeklinde önerilerde buldukları görülmüştür. Öğrencilere problem kurdurma, problem çözme basamaklarını öğretme, günlük hayatla ilişkilendirme yapma ve öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanma da gelen öneriler arasındadır. Örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

- *Günlük hayatla ilişkilendirme yöntemini çok sık kullanıyorum. Ders kitaplarındaki çözümlü problemleri çözmeye ve incelemeye teşvik ediyorum. Kendi problemlerini kurma çalışmalarına çok sık yer veriyorum. Bol bol örnek çözmeye gayret ediyorum. Kitap okumaları için sık sık uyarıyor ve okudukları kitabı anlattırıyorum. Öğrenci ne kadar çok yeni uyararla ve kelime ile karşılaşarsa anlama ve düşünme becerileri o kadar çok gelişecektir diye düşünüyorum (Ö15).*
- *Onlarla birlikte bolca problem çözdükten sonra yoğun problem sorularıyla onları baş başa bırakıyorum. Öğrencilerimin başarı düzeyi istediğim seviyede olsaydı konunun bilinmesi gereken temel bilgileri işledikten sonra bolca rutin olmayan problemleri çözüp daha sonra onlardan problem kurmalarını isterdim. Çünkü kurmakta çözmek kadar matematiksel dili kullanmayı matematiksel becerilerini geliştireceğini düşünüyorum (Ö1).*
- *Ben konuyu önce anlatıyorum sonra kolay ve orta düzey örnekler çözüyorum. Sonra kolay orta düzey problemler çözüyorum. En son bunlarınkiyle üzerine rutin olmayan problemler içeren sorular çözüyorum. Dikkat ettiğim bir diğer nokta da çözmüş olduğum problem tarzına çok benzer iki problem ile çözüm yollarını soruya bakış tarzını öğrenciye kazandırmayı amaçlıyorum (Ö6).*
- *Problem durumuyla öğrencileri karşılaştırmaya çalışıyorum. Fakat yetersiz kalacağı fikrindeyim. Matematik uygulamaları dersi adı altında işlediğimiz dersin kitabının zenginleştirilip haftada 2 saatte olsa öğrencileri problem durumlarıyla karşılaştırıp üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini destekleyebiliriz (Ö7).*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin problem çözme ile ilgili görüşlerinin incelendiği araştırmadan elde edilen ilk sonuca bakıldığında İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin derslerinde çoğunlukla rutin problemler kullandığı görülmüştür. Silver vd. (2005), araştırmasında rutin olmayan problemlerin öğretim yükünün fazlalığı nedeniyle öğretmenler tarafından tercih edilmediğini belirtmiştir. Bu araştırmada ise öğretmenler rutin problemleri tercih etmeme nedeni olarak zaman darlığı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması, konu anlatımından sonra rutin problemlerin daha kullanışlı olduğu gibi nedenler belirtmişlerdir.

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin problem çözerken kullandıkları stratejiler ile ilgili olarak çıkan sonuca bakıldığında öğretmenlerin çok az bir kısmının problem çözme stratejilerini

kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Diğer öğretmenler problemi anlama basamağına yönelik yaptıkları uygulamaları belirtmişlerdir. Bu sonuç, Gürbüz ve Güder (2016)'in öğretmenlerin problem çözme stratejilerini kullanmada yetersiz olduğu sonucunu desteklemiştir. Öğretmenlerin problem çözme stratejilerini kullanmamaları ya da haberdar olmamaları öğrencilerin de problem çözme stratejilerinden habersiz bir şekilde öğretimin gerçekleştiğine dolayısıyla problem çözmeye başarısızlığa neden olduğu düşünülmektedir. Oysa Altun ve Arslan (2006), öğrencilere problem çözme stratejileri öğretildiğinde öğrencilerin bu stratejileri yüksek düzeyde kullandıklarını görüldüğünü belirtmiştir.

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin birçoğunun derslerde kendilerinin de problem ürettiği bu araştırmadan çıkan başka bir sonuçtur. Öğrencilerin dikkatini çekmede, farkındalıklarını artırmada, içselleştirmelerinde etkili olduğunu dile getiren öğretmenler farklı problemleri öğrencilerin düzeyine uygun hâle getirmek için de problemleri değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Sezer (2015)'in yaptığı araştırmasında kişiselleştirilmiş problemlerin akademik başarıyı artırdığını belirtmesi, bu araştırmanın başarıyı etkileyen faktörleri de artırdığı sonucunu desteklemiştir.

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin rutin olmayan problemleri öğrencilerin motivasyon ve üst bilişsel becerileri açısından değerlendirmelerine bakıldığında öğretmenlerin çoğunlukla rutin olmayan problemleri öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirmede faydalı buldukları sonucu çıkmıştır. Bu sonuç Kaya ve Kablan (2018)'in araştırmasıyla paralellik göstermiştir. Ancak öğretmenlerin birçoğu rutin olmayan problemlerin, her öğrenciye hitap etmemesi ve başarısı düşük olan öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğü gerekçesiyle derste kullanımının zor olduğunu belirttiği görülmüştür. Rutin olmayan problemler matematik bilgisini kullanmada ve pratik yapmada katkı sunan problemler (Altun vd., 2007) olduğundan hem motivasyonu yüksek tutup hem de rutin olmayan problemleri derse entegre etmenin çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin problem çözmeye neden başarısız olduklarına dair çıkan sonuçta bakıldığında öğretmenlerin çoğunun, öğrencilerin okuduklarını anlamadıklarını dolayısıyla problemi anlama basamağında zorlandıklarını dile getirmiştir. Bu sonuç Temiz ve Çimen (2017)'in farklı türlerde verilmiş olan problemlerde öğrencilerin en çok problemi anlama basamağında zorlandıkları sonucunu desteklemiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin ezberci sisteme alışmışlık yaşadığını dolayısıyla problem çözmeye bu yüzden zorlandıklarını belirtmeleri de dikkat çekmiştir. Problem çözmeyi merkeze alarak hazırlanacak olan müfredatın (Altun vd., 2007), problem çözmeye istenen başarıya ulaşmak için çözüm olabileceği düşünülmektedir.

İlköğretim Matematik Öğretmenlerine sorulan, ders kitaplarında yer alan problemler öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren problemler içeriyor mu sorusuna öğretmenlerin çoğunlukla hayır dediği görülmüştür. Ders kitaplarının genellikle alışılmış problemler içerdiğini belirten öğretmenler problem çeşidinin de yetersizliğine vurgu yapmışlardır. Temiz ve Çimen (2017)'in de belirttiği ders kitaplarında tek tip problem kullanılmasının bu araştırmada da vurgulandığı görülmüştür. Kaya ve Kablan (2018)'in rutin olmayan problemlere ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi gerektiği önerisi, bu araştırmada öğretmenlerin de dile getirdiği genel bir görüş olmuştur.

Öğrencilerde problem çözme becerisini geliştirmek için sizin aldığınız önlemler ve önerileriniz nelerdir sorusuyla ilgili sonuçlarda en belirgin önerinin öğrencilerle okuma ve anlama etkinliklerinin yapılması olmuştur. Bu sonuç Temiz ve Çimen (2017)'in öğrencilerin en çok problemi anlama basamağında zorlandıkları görüşüne de çözüm olabilecek bir öneridir. Diğer bir sonuç öğrencileri daha çok problem durumuyla karşılaştırma önerisi olmuştur. Öğrencilerin derslerde daha fazla problem durumuyla karşılaşması önerisi yine öğretmenlerin özellikle rutin olmayan problemlere zaman darlığı ve öğrenci seviyesinin yetersizliği nedeniyle yer verilmemesi görüşüyle çelişmiştir. Bu durum öğretmenlerin aslında derslerinde problemlere yer vermeyi istediğini ancak gerek müfredatı yetiştirme çabası gerek öğrencilerdeki motivasyonu düşürmeme düşüncesiyle problemlerin derslerde biraz daha geri plânda kaldığını düşündürmüştür. Yukarıda belirtilen sonuçlara göre öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin derslerinde rutin olmayan problemleri daha fazla kullanması amacıyla ders kitaplarında rutin olmayan problem örnekleri artırılmalıdır.
- Zaman darlığı nedeniyle rutin olmayan problemlere yer veremediğini belirten öğretmenler çoğunluktadır. Matematik öğretim programı öğretmenlerin problem çözmeye yetecek süreyi de gözeterek ve problem çözmeyi merkeze alarak yeniden düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin problem çözme stratejilerinden yeterince haberdar olmadığı görülmüştür. Öğretmenlere problem çözme stratejilerini de içeren hizmet içi eğitim kursları plânlanmalı ve öğretmen adaylarına lisans eğitimlerinde problem çözme stratejilerinin öğretimine yer verilmelidir.
- Öğrencilerin problem çözme aşamasında en çok problemi anlama basamağında zorlandıkları öğretmenler tarafından çoğunlukla belirtilen bir diğer sonuçtur. Öğrencilere etkili okuma ve okuduğunu anlama kursları düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirmek için derslerde öğrenci merkezli anlayışla öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının E-21445 sayılı ve 12/07/2021 tarihli yazısı ile izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi türkiye raporu. İstanbul: Scala Basım Yayım.
- Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözme öğretimi. *Milli Eğitim*, 147.
- Altun, M., Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-21.
- Altun, M., Sezgin Memnun, D. ve Yazgan, Y. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan matematiksel problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşünceleri. *İlköğretim Online*, 6 (1) , 127-143.
- Altun, M., Memnun, D. (2008). Matematik öğretmeni adaylarının rutin olmayan matematiksel problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşünceleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 213-238.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, Cilt 3, Sayı 1, Sayfa 1-15.
- Bilgili, S. , Özkaya, M. , Çiltaş, A. ve Konyalıoğlu, A. C. (2021). Matematiksel modeller ile öğretimde hata temelli aktiviteler. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40 (1), 45-59.
- Büyüköztürk, Ş. , Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, R, Güder, Y. (2016). Matematik öğretmenlerinin problem çözmeye kullandıkları stratejiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 371-386.
- Karar, M. (2021). Matematik öğretmenlerinin matematiksel problem çözmeye yönelik inançları ile rutin olmayan matematik problemlerine yönelik eğilimleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Kaya, S, Kablan, Z. (2018). Rutin olmayan problemlerle ilgili yapılan araştırmaların analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12 (1), 25-44.
- Kükey, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel düşünme biçimleri ile öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi.
- Korkmaz, E., Gür, H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8 (1), 65-74.
- Polya, George (1962). *Mathematical discovery: On understanding, learning, and teaching problem solving*. New York, NY: John Wiley&Sons.
- Sezer, B. (2015). Kişiselleştirilmiş matematik problemlerinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 71-88.
- Sırmacı, N. & Konyalıoğlu, A. C. (2021). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretim sürecine yönelik öz-yeterlik inançları. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 144-155.
- Temiz, D. ve Çimen, E. E. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin farklı türde verilmiş problemleri çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 297-310.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**İletişim/Correspondence**

Doç. Dr. Esra ALTINTAŞ  
[altintas.esra1982@gmail.com](mailto:altintas.esra1982@gmail.com)

Doç. Dr. Şükrü İLGÜN  
[mat.ilgun@hotmail.com](mailto:mat.ilgun@hotmail.com)

Meltem ANGAY  
[meltem\\_unsel@hotmail.com](mailto:meltem_unsel@hotmail.com)