



OPEN  ACCESS



**EDUCATIONE**



**2022**

ISSN:2979-9678

VOLUME:1 / ISSUE:2

PUBLISHER:AKDENİZ UNIVERSITY



### Concession Holder

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

### Editor-in-Chief

Assoc. Prof. Dr. Harun ŞAHİN

### Foreign Language Editor

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin KAFES

### Language Editor

Asst. Prof. Dr. Adile YILMAZ

### Assistant Editors

Res. Asst. Burak ASMA

Res. Asst. İbrahim Hakkı TEZCİ

### Editorial Board

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN

Assoc. Prof. Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ

Assoc. Prof. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Assoc. Prof. Dr. İsmail Gökhan DENİZ

Assoc. Prof. Dr. Miray DAĞYAR

Assoc. Prof. Dr. Mustafa CANER

Assoc. Prof. Dr. Süleyman KARATAŞ

Assoc. Prof. Dr. Yasin ÖZKARA

Dr. Atchara SRIPHAN

Dr. Peter Barry GRAY

Dr. Kostas VIDAKIS

Dr. Spyros TSIFTSIS

### Secretariat

Hüseyin BEDİR

### Contact

info.educatione@gmail.com

EDUCATIONE is an online, open-access, free of charge, international and refereed journal published biannually.

### Abstracting & Indexing

Eurasian Scientific Journal Index, CiteFactor, DRJI (Directory of Research Journal Indexing), Academic Resource Index: Research Bible, ASOS İndeks, Google Scholar



# EDUCATION

## CONTENTS / İÇİNDEKİLER

### T. TARAKÇIOĞLU & M. ERKAL

Examination of Mother-Father-Child Metaphors in Middle School Turkish Textbooks

*(Research Article)*

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Anne-Baba-Çocuk Metaforlarının İncelenmesi

*(Araştırma Makalesi)*

192-211

### A. ARSLAN & G. TURA

Examining Teachers' Psychological Well-Being According to Some Variables: Yüksekova Example

*(Research Article)*

Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluşlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Yüksekova Örneği

*(Araştırma Makalesi)*

212-234

### Ö. GÖÇER & K. DEMİR

The Relationship Between Lower Secondary School Teachers' Perceptions of School Culture and Administrative Support and Perception of Organizational

Justice: Alanya District Example

*(Research Article)*

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü ve Yönetici Desteği Algıları ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki: Alanya İlçesi Örneği

*(Araştırma Makalesi)*

235-258

### Y. SELVİ ŞENYURT & Ç. ŞAHİN

The Effect of the Use of Station Technique in the 4th Grade Social Studies Lesson on the Academic Achievement and Attitudes of the Students

*(Research Article)*

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi

*(Araştırma Makalesi)*

259-278

### A. DERİN KILIÇ & B. ALTUNAY

Possibility Level of Learning Outcomes of Games and Physical Activities Curriculum in Primary Schools of the Visually Impaired in Turkey

*(Research Article)*

Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Türkiye'deki Görme Engelliler İlkokullarında Gerçekleşebilme Düzeyleri

*(Araştırma Makalesi)*

279-300



# EDUCATIONE

**H. KARABULUT, G. TOSUNBAYRAKTAR & İ.A. KARİPER**

**Investigation of Secondary School Students' Opinions about Skill-Based (Next Generation) Science Questions**

*(Research Article)*

**Ortaokul Öğrencilerinin Beceri Temelli (Yeni Nesil) Fen Bilimleri Sorularına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

*(Araştırma Makalesi)*

**301-320**

**S. BULUT, G. ŞAHİN, H.K. KİRAZ & G. COŞKUN**

**Determining The Nature Relatedness Levels of Science Teacher Education and Recreation Undergraduate Students**

*(Research Article)*

**Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümü Lisans Öğrencilerinin Doğayla İlişki Düzeylerinin Belirlenmesi**

*(Araştırma Makalesi)*

**321-339**

**M. ŞAHİN**

**Administrator Competence in Education**

*(Review Article)*

**Eğitimde Yönetici Yetkinlikleri**

*(Derleme Makalesi)*

**340-361**

**M. SALMAN & C. AKAY**

**Examining The Effect of Web 2.0 Tools on The Foreign Language Vocabulary Learning Strategies and Success of 8th Grade Students: A Mixed Method Study**

*(Research Article)*

**Web 2.0 Araçlarının Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerine ve Başarılarına Etkisinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması**

*(Araştırma Makalesi)*

**362-388**




# EDUCATIONE

**Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Anne-Baba-Çocuk Metaforlarının  
İncelenmesi**  
**Examination of Mother-Father-Child Metaphors in Middle School Turkish  
Textbooks**




## Yazar Bilgisi/ Author Information

**Tuba TARAKÇIOĞLU**

 Sorumlu yazar, Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Erzurum/Türkiye, [tubatr83@gmail.com](mailto:tubatr83@gmail.com)

**Metin ERKAL**

 Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı/Türkiye, [merkal@agri.edu.tr](mailto:merkal@agri.edu.tr)

## Makale Bilgisi/ Article Info

**Makale Türü/ Article Type** : Araştırma Makalesi / Research Article  
**Geliş Tarihi/ Received** : 21.06.2022  
**Kabul Tarihi /Accepted** : 05.08.2022  
**Yayın Tarihi/Published** : 19.10.2022

## Atıf / Cite

Tarakçıoğlu, T. ve Erkal, M. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında anne-baba-çocuk metaforlarının incelenmesi. *EDUCATIONE*, 1(2), 192-211.

---

**Özet**

---

Ortaokullarda okutulması zorunlu olan Türkçe dersi, ders saati en fazla olan derslerden birisidir. Bu açıdan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından oldukça önemsenen bu derste okutulan kitapların içerikleri de önem arz etmektedir. Bu araştırmada ortaokul düzeyinde okutulan Türkçe ders kitaplarındaki anne, baba ve çocuk metaforları ve bu metaforların karşıladıkları anlamlar açısından irdelenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli esas alınmıştır. Araştırmanın veri kaynağını oluşturan ortaokul düzeyinde Türkçe ders kitapları üzerinde doküman analizi ve buna bağlı olarak içerik çözümlenmesi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, her sınıf düzeyinde metaforlara ilişkin sıklık puanları hesaplanarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak anne, baba ve çocuk metaforları, 6 ve 7. sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında vurgulanırken 5 ve 8. sınıf düzeyindeki ders kitaplarında baba metaforu kullanılmamıştır. Tüm düzeyler açısından incelendiğinde ise anne metaforu 17 defa, baba metaforu 2 defa, çocuk metaforu ise 28 defa kullanılmıştır. Metaforlara karşılık gelen anlamlar açısından ise doğa kavramı diğer anlamlara nazaran yoğunlukla kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Türkçe ders kitabı, Metafor, Anne, Baba, Çocuk*

---

**Abstract**

---

One of the compulsory lesson to be taught in middle schools is Turkish lesson and this lesson is one of the courses with the most weekly course hours. In this respect, the contents of the books that are obligatory to be taught in this lesson, which is highly valued by the Ministry of National Education (MEB), are also important. In this study, it is aimed to examine the metaphors of mother, father and child in Turkish textbooks taught at middle school level and the meanings these metaphors represent. In line with the determined purpose, the survey model, one of the qualitative research methods, was used in this research. In this context, document analysis and accordingly content analysis technique were used on Turkish textbooks at middle school level. On the analyzed data, the frequency scores of metaphors at each grade level were calculated and evaluated. As a result, while the metaphors of mother, father and child were emphasized in the 6th and 7th grade books, the father metaphor was not used in the 5th and 8th grade textbooks. When examined in terms of all grade levels, the metaphor of mother was used 17 times, the metaphor of father was used 2 times, and the metaphor of child was used 28 times. In terms of the meanings corresponding to the metaphors, the concept of nature has been used intensively compared to other meanings.

**Keywords:** *Turkish textbooks, Metaphor, Mother, Father, Child*

---

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Language is the set of signs that people use to express their feelings and thoughts (Ergin, 2000, p.3). In this respect, language is the bridge that carries the past of mankind to the future. One of the pillars of this bridge is education. In this context, education, which assumes an important function, is defined as the work of transforming the information that a person has or will have into a way that he can make sense of and use (Başar, 2012, p.14). In our country, the Ministry of National Education is responsible for the preparation of the curriculum for the courses. This institution considers "General Objectives of Turkish National Education" and "Basic Principles of Turkish National Education" while preparing its curriculum. The Turkish Curriculum is also prepared in line with these aims and principles. Textbooks play an important role in this regard. Because textbooks are the primary sources that teachers and students refer to in transferring the achievements related to the course to the students (Yalınkılıç, 2011).

### Method

In this study, which we conducted to determine the metaphors of mother, father and child in Turkish textbooks, a qualitative research method based on document analysis was used. In terms of research findings, document analysis technique, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. Document/document analysis is a technique in which written documents about the concepts, events and phenomena that are the subject of the research are examined (Şimşek & Yıldırım, 2011).

The universe of the research consists of Turkish textbooks. Easily accessible sampling method was used in the selection of the textbooks. All of the textbooks were examined within the scope of this research, since the universe was large enough not to require sampling. In this respect, all of the books used as Turkish textbooks in the 2021-2022 academic years at the 5th, 6th, 7th and 8th grades of schools affiliated to the Ministry of National Education (Ministry of National Education) in Turkey were examined.

### Findings

In this study, in which the metaphors of mother, father and child in 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks were examined, the metaphors reached by the researchers were classified and associated with the appropriate metaphor. Nature, equipment, metaphysics, human, technology themes were determined. The meanings of metaphors and their metaphorical counterparts are discussed in the study in the following ways. Nature theme: animals, sun, sky, plants and flowers that we frequently encounter around us are coded as metaphorical responses. tool-equipment theme; swaddle, spinning top, goods, rugs, pavements, candles, etc. coded as Metaphysics theme; It is coded for concepts such as intangible, invisible divine being, genie, angel, homeland, and sacrifice. The human theme is coded in terms of human characteristics such as father, hunter, captain, warrior. Finally, for the technology theme, concepts such as Google and jet plane in the text were coded as metaphorical responses.

### Results and Discussion

When a general evaluation of the Turkish textbooks was made in the research, it was determined that the child metaphor was used more than the mother and father metaphors in terms of all grade levels. It is thought that secondary school students associate themselves with the concepts that this metaphor

evokes when using the child metaphor more. In terms of the meanings of metaphors, it has been determined that the theme of nature comes to the fore in this study. On the other hand, the fact that students in adolescence begin to understand abstract concepts in this period provides an opportunity for them to think more functionally (Avcı, 2006). In this respect, the fact that the metaphysics theme is superior in number after the nature theme in the textbooks may be related to this situation. It is noteworthy that the metaphor of father is used less frequently than the metaphors of mother and child in secondary school Turkish textbooks. This may be due to the fact that children in this age group started to enter adolescence and bonded more emotionally with their peers and their mothers. During adolescence, children may feel the need to connect to more than one factor. The first of these is the mother. Because children see their mother as a protective model, they tend to turn to mothers (Bowlby, 2012). However, it is stated that the father factor is also important in the attachment of the child. Because, together with the mother, the father is also a primary factor in the development of the child. It is also important in this period, especially since the father is a role model for gender (Lamb & Tamis-Lemonda, 2004).

## GİRİŞ

Dil, insanların duygu ve düşüncelerini bildirmek için kullandığı işaretler bütünüdür (Ergin, 2000, s.3). Bu açıdan dil, insanoğlunun geçmişini geleceğe taşıyan köprüdür. Bu köprü'nün ayaklarından birisi de eğitimidir. Bu kapsamda önemli bir işlevi üstlenen eğitim, kişinin sahip olduğu veya olacağı bilgileri anlamlandırıp kullanabileceği bir hâle dönüştürme işi olarak tanımlanmaktadır (Başar, 2012, s.14). Eğitim konusu belirli bir alan ya da zamanla kısıtlanacak bir süreç olarak değerlendirilmemelidir. Bu da eğitimin evde, sokakta, okulda, her yerde ve her zaman gerçekleşebilecek bir süreç olduğunun göstergesidir. Diğer yandan okulda oluşturulan eğitim programları ise bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen faaliyetler bütünüdür (Varış, 1996). Bu faaliyetlerin planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesi öğretim programlarıyla gerçekleştirilmektedir. Öğretim programları, kişiye kazandırılması amaçlanan bir dersin okulda ve okul dışında yapılması planlanan etkinliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2015, s.6). Bu da eğitim ile öğretim arasındaki belirgin bir farktır. Okulda yürütülen her bir dersin kendine özgü öğretim programı bulunmaktadır.

Öğretim programlarının yürütülmesinde birden fazla paydaş bulunmaktadır. Bunlardan bazıları ise ebeveyn etkisi ve ders kitaplarıdır. Bunlardan ebeveyn etkisi, ailenin toplumun temel dinamiklerinden birisi olduğu tarihsel süreçte sürekli vurgulanan bir durumdur (Çiftci ve Biçici, 2005). İnsanın sosyokültürel yapısının birincil kaynağı aile olup bu yapı zamanla diğer kurum ve kuruluşların etkisiyle gelişmektedir. Diğer yandan çocuklar öğrenme süreçlerinde sürekli çevreleri ile etkileşim içerisindeyler. Kendi doğal çevrelerinden bir tanesi olan aile ortamı,



çocukların eğitiminde, düşünce yapısında ve öğrenme şeklinde önemli bir rol oynamaktadır (Cheng ve Li-Rong, 2009). Bir diğer paydaş olan ders kitapları ise öğretim ortamlarında sürekli kullanılan ve ihtiyaç duyulan temel bir unsurdur. Eğitim programlarında meydana gelebilecek değişikliklerde ders kitapları programa uyarlanarak sistem içerisindeki varlığını her zaman korumaktadır (Dursun, 2006). Belirtilen tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda ders kitapları içerisinde aile faktörüne yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü çocuğun gelişim sürecinde rol oynayan anne-baba ve çocuk temalarına doğru bir şekilde yer verilmesi eğitim öğretimin sağlıklı işleyişine katkıda bulunabilir.

Ülkemizde derslere ilişkin öğretim programlarının hazırlanmasından Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur. Bu kurum öğretim programlarını hazırlarken “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ve “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri”ni göz önünde bulundurmaktadır. Türkçe Öğretim Programı da bu amaç ve ilkeler doğrultusunda hazırlanmaktadır. Bu hususta ders kitapları önemli bir görev üstlenmektedir. Çünkü derse ilişkin kazanımların öğrenciye aktarılmasında ders kitapları öğretmen ve öğrencinin başvurduğu birincil kaynaklardır (Yalınkılıç, 2011). Öğretmenlerin öğrencilere hangi kazanımları vereceği, ders kitaplarında yer aldığından ders kitaplarının sürece kılavuzluk ettiği söylenebilir (Semerci, 2004). Bu nedenle ders kitaplarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi önem arz etmektedir. Ders kitaplarındaki değerlendirme kriterlerinden birisi de metaforlardır. Bu açıdan ders kitaplarındaki görseller, metinler ve etkinliklerde yer alan metaforlar incelenebilmektedir (Coşkun, 2018).

Kökeni Grekçe mehtaphora sözcüğünden türeyen metafor kavramı, meta ve pherein sözcüklerinin birleşiminden oluşmuştur ve bir yerden başka bir yere gitmek, taşımak anlamına gelmekle birlikte terim anlam olarak da bir kavramı başka bir kavramla çeşitli yönlerden ilişkilendirerek mecazi anlam kazandırmaktır (Lakoff ve Johnson, 2010). Metafor, Türkçede mecaz başta olmak üzere öğretilme, ödünçleme, istiare ve benzetme anlamlarıyla karşılanmaktadır (Demir, 2015). Buna karşın Şerifoğlu (2012) dil, tarih, coğrafya, toplum, kültür gibi unsurların benzetme etkinliğinden ortaya çıkardığı metafor kavramının; dildeki kalıp ifadelerin anlamlarına bakıldığında benzetme ve öğretilme gibi oluşmadığına dikkat çekmekte ve bu nedenle bu kavramın metafor sözcüğüyle ifade edildiğini vurgulamaktadır.

Türk Dil Kurumu ise metafor sözcüğünü mecaz kavramıyla açıklamaktadır (TDK, 2022). Yine TDK'nin Yabancı Sözlere Karşılıklar Kılavuzu'nda metafor: “Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma.”

olarak tanımlarken Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü'nde ise "Sembolik ve imalı anlatım, mecaz." şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Bu kapsamda metafor, insanın zihninde kelimelere yaratıcı anlamlar yüklemesi olarak tasvir edilmekle birlikte metaforda amaç, bir kavramı basitçe dillendirmek değil, karşı tarafın zihninde iz bırakacak şekilde ifade etmektir (Kemal,2003). Diğer yandan Porzing, (1995) metafordaki amacın bir kavramı somutlaştırarak anlaşılır kılmak olduğunu ifade etmektedir. Somutlaştırma yoluna gidilmesi dilde olduğu kadar düşüncelerde ve eylemlerde de yaygın bir biçimde kullanılmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2010). İnsanoğlu duygu ve düşüncelerini ifade etmek için çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Bu açıdan kullanılan yöntem ve tekniklerde kişinin kendine özgü etkiler oluşturması beklenen bir durumdur (Yalçın, 2011).

Metaforun tarihi süreçteki yeri Aristoteles ve Platon'a kadar dayanmaktadır. Platon metaforu terim olarak kullanmasa da sofistler ve dönemin sanatçılara yönelik eleştirilerinde benzetim yoluyla bu terimi kullanmıştır (Pender, 2003). Döneminin metafor ustası olarak görülen Platon'un bu tutumu ironik bir durum olarak değerlendirilmektedir (Johnson, 1981). Aristoteles ise metaforu; bir sözcüğe başka bir şeye ait olan bir ismin verilmesi, benzemeyenler arasında benzerliğe dayalı sezgisel bir idrak olarak tanımlamaktadır (Johnson, 1981). Bu kadar geçmişe uzanan metafor kavramı, başta dilbilim olmak üzere birçok alanın çalışma konusu olmaktadır (Taverniers, 2004). Dille doğrudan ilgili olan metafor kavramı görüldüğü üzere pek çok araştırmacının ilgi odağı olmaktadır (Demir ve Karakaş Yıldırım, 2022; Lowery, 2013). Bu bağlamda ders kitaplarında da birtakım metaforik incelemeler yapılmaktadır (Gülcan, 2021; Özgürbüz, 2013; Pilatin, 2016). Belirtilen tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe ders kitaplarında ebeveyn ve çocuğa yönelik metaforik algılara literatürde değinilmediği göze çarpmaktadır. Bu hususta toplumun temel dinamiği olan ailenin ve aileyi oluşturan bireyler açısından ders kitabının incelenmesinin literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Eğitim öğretim sürecinin paydaşlarından birisi de ebeveynlerdir. Ebeveynlerin çocuklarının okul hayatına katılım göstermeleri, çocuklarının ödevlerine yardımcı olmaları çocuklarının psikolojik ve sosyal olarak gelişiminde etkilidir (Kurt, 2019). Bu açıdan ders kitaplarında da anne, baba ve çocuk faktörlerine ne ölçüde metaforik olarak yer verildiği bu çalışmanın inceleme konusu olmuştur. Bu çalışma ortaokul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarını anne, baba ve çocuk metaforları yönüyle bir

bütün olarak incelediğinden çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde anne, baba ve çocuk metaforlarının incelenmesidir. Belirlenen amaç doğrultusunda çalışmaya yön veren araştırma sorusu ise şu şekildedir:

“Ortaokul Türkçe ders kitaplarında anne, baba ve çocuk kavramlarına ilişkin metaforik algı nasıldır?”

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında anne, baba ve çocuk metaforlarını belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada, doküman incelemesini esas alan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmayı tanımlama hususunda belirgin bir açıklama olmasa da nitel araştırma; doküman analiz, gözlem ve görüşme gibi veri toplama araçlarından faydalanılan, olay ve olguların kendi doğal ortamlarında bir bütün içerisinde gerçekçi bir biçimde ortaya konulduğu bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma bulguları açısından ise çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman/belge incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman/belge analizi, araştırmaya konu olan kavram, olay ve olgular hakkında yazılı dokümanların incelendiği bir tekniktir (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Araştırma sürecinde elde edilen veriler doküman incelemesi esas alınarak toplanmış, veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmada ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarının tamamı incelenmiştir. Ders kitaplarının seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında evrenin örneklem seçmeyi gerektirmeyecek genişlikte olması sebebiyle ders kitaplarının tamamı bu çalışmada kapsamında incelenmiştir. Bu açıdan Türkiye’de MEB’e (Millî Eğitim Bakanlığı) bağlı okulların 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde 2021-2022 eğitim öğretim yıllarında Türkçe ders kitabı olarak okutulan kitapların tamamı incelenmiştir.

2021-2022 yıllarında okutulan Türkçe ders kitapları Tablo 1’de belirtilmiştir:

**Tablo 1.** 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında Ortaokullarda Okutulan Türkçe Ders Kitapları

Sınıf Düzeyi	Yayınevleri
5	MEB Anıttepe
6	MEB (Renk Çemberi Metni) MEB (Bu da Benim Öyküm Metni) Ekoyay Ata
7	MEB MEB (Bir Dünya Düşünürüm Metni)
8	MEB

### Verilerin Toplanması

Çalışma öncesinde alanyazında metafor ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiş ve ders kitaplarındaki metaforlar belirlenmiştir. Sonrasında örnekleme dâhil olan Türkçe ders kitapları gerek dijital ortamdaki gerekse basılı olarak temin edilmiştir. 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde dokuz adet Türkçe ders kitabındaki metinler incelenmiş “anne, baba ve çocuk” metaforları belirlenmiştir. Bu yönde dokümanlar/doküman incelemesi nitel araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı şeklinde veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda doküman incelemesi verilerin toplanması sürecinde kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından ulaşılan Türkçe ders kitapları içerik analizi yöntemi kullanılarak incelemeye tabi tutulmuştur. İçerik analizi, insanlara ilişkin duygu, düşünce ve davranışların dolaylı yollardan açığa çıkarılmasını amaçlayan, dokümanlarda bu yönelimlere belirli kodların verildiği bir sistematikleştirme tekniğidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu doğrultuda araştırmada Türkiye özelinde MEB’e bağlı okullarda ders kitabı olarak okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan anne-baba-çocuk metaforu içerik analiz sürecine göre incelenmiştir. İlk olarak MEB tarafından okullarda okutulan tüm Türkçe ders kitaplarına ulaşılmış ve veriler hazır hâle getirilmiştir. Sonrasında metaforlar üzerinden analiz yapılmış, kodlama şemaları ve kategoriler tanımlanmıştır. Sonuçlar raporlaştırılarak analiz sürecine son verilmiştir.

## BULGULAR

5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki anne, baba ve çocuk metaforlarının incelendiği bu çalışmada, araştırmacılar tarafından ulaşılan metaforlar sınıflandırılmış ve uygun metafor ile ilişkilendirilmiştir. Doğa, araç-gereç, metafizik,

insan, teknoloji temaları belirlenmiştir. Metaforların karşıladığı anlamlar ve metaforik açıdan karşılıkları çalışmada şu şekillerde ele alınmıştır. Doğa temasına; çevremizde sıkça karşılaştığımız hayvanlar, güneş, gökyüzü, bitki ve çiçekler metaforik karşılık olarak kodlanmıştır. Araç-gereç teması; kundak, topaç, eşya, kilim, kaldırım, mum vb. olarak kodlanmıştır. Metafizik teması; doğrudan elle tutulamayan, gözle görülemeyen kutsal varlık, cin, melek, vatan, kurban gibi kavramlara karşılık kodlanmıştır. İnsan teması ise baba, avcı, yüzbaşı, savaşçı gibi insana ait özellikler açısından kodlanmıştır. Son olarak teknoloji teması için metin içinde geçen Google, jet uçağı gibi kavramlar metaforik karşılık olarak kodlanmıştır.

5. sınıf ders kitaplarındaki anne, baba ve çocuk kavramlarının kullanıldığı metaforlar ve bu metaforların karşıladığı anlamlar Tablo 2'deki gibidir.

**Tablo 2.** 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metaforlar

Yayınevi	Sayfa No.	Metnin Adı	Metaforun Geçtiği Cümle	Kavram	Metaforik Karşılığı	Metaforun Karşılıdığı Anlam
Anıttepe	28	İlk Ders	Munise kuş gibi sıçraya sıçraya yanıma geldi.	Çocuk	Kuş	Doğa
			Küçük kız ılık bir ilkbahar güneşi gibi tesir etmişti.	Çocuk	İlkbahar güneşi	Doğa
			Karlar içine gömülmüş kuş yuvalarına düşen sarışın bir ışık parçası.	Çocuk	Sarışın bir ışık parçası	Doğa
Anıttepe	35	Çocuk ve Baloncu	Sonra yıldırım gibi ağacın altına geldi, ayakkabalarını son sürat ayağından çıkarıp ağaca tırmanmaya başladı.	Çocuk	Yıldırım	Doğa
Anıttepe	36	Anne	İlk kundağın	Anne	Kundak, Oyuncak, Dil, Damak, Kol	Araç-gereç Araç-gereç Araç-gereç
			...			
			İlk oyunağın			
			...			
Dilin, damağın ben oldum!						
...						
Kolun, kanadın ben oldum!						
Anıttepe	130	Geyik Ana	Geyik Ana: Şimdi ben sizin ananızım, siz de yavrularımsınız, demiş... Oğlanla kız bir sevinmiş, bir sevinmiş, güzel boynuzlu Geyik Ana'nın peşinden koşmuşlar.	Anne	Geyik	Doğa
Anıttepe	155	Sokak	O, senin için bir anne olmuştur... Onun halkını, sokaklarını tanı ve sev.	Anne	Sokak	Doğa
Anıttepe	238	Edison	Annesi onun için kutsal bir varlıktır.	Anne	Kutsal bir varlık	Metafizik
MEB	20	Ben Bir Çınar Ağacıyım	İlkin çocuktum, sonra delikanlı oldum. Gövdem epeyce kalınlaştı.	Çocuk	Ağaç	Doğa

Yayınevi	Sayfa No.	Metnin Adı	Metaforun Geçtiği Cümle	Kavram	Metaforik Karşılığı	Metaforun Karşılıdığı Anlam
MEB	242	Kuş Ağacı	Ağaç merak içinde bekliyordu. Çocuklarını kaybetmiş bir anneden farksızdı (Ağaç yapraklarını kaybediyor.). Harika bir çocuksun şey ağaçsın, dedi ağaçbakan.	Anne Çocuk Çocuk	Ağaç Yaprak Ağaç	Doğa
MEB	153	Dede Korkut (Boğaç Han)	Aslan oğlum Yiğit oğlum Boğayla mücadele edip onu yendin senin adın Boğaç olsun. Adını ben verdim yaşını Allah versin.	Çocuk Çocuk	Aslan Boğa	Doğa
MEB	30	Anlamak	Annem şöyle der Göstererek beni -Cin gibi maşallah ... Hiç yapabilir miyim Dediklerini Tek başıma Ninemse der bana Topaç gibi	Çocuk Çocuk	Cin Topaç	Metafizik Araç-gereç
MEB	11	Oyuncak	Yani öyle bir güzel oynuyorum ki işte o kadar olur! Çocuklar gibi... Her şeyi unutuyorum. Dizlerimdeki o acımasız romatizma ağrılarına bile... Her şeyi unutuyorum oyuncaklar arasında. ... Bir yanım çocuk kalmış!	Çocuk	Baba	İnsan
MEB	16	Çocukluk	Affan Dede'ye para saydım, Sattı bana çocukluğumu.	Çocuk	Eşya	Araç-gereç
MEB	60	Dersimiz Atatürk	Hoş geldin melek oğlum	Çocuk	Melek	Metafizik

Tablo 2 incelendiğinde 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında çocuk metaforu ondört kez, anne metaforu beş kez kullanılmıştır. Çocuk metaforu on kez doğa, iki kez metafizik, birer kez ise insan ve araç-gereç anlamını karşılamıştır. Diğer yandan anne metaforu ise üç kez doğa, birer kez araç-gereç ve metafizik anlamını karşılamıştır. Bu iki metafor birlikte değerlendirildiğinde doğa kavramı anne-çocuk metaforlarını anlam açısından daha fazla karşılamıştır. Baba metaforunun ise 5. sınıf ders kitaplarında hiç kullanılmamış olması da bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgudur.

6. sınıf ders kitaplarındaki anne, baba ve çocuk kavramlarının kullanıldığı metaforlar ve bu metaforların karşıladığı anlamlar Tablo 3'deki gibidir.

**Tablo 3. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metaforlar**

Yayınevi	Sayfa No.	Metnin Adı	Metaforun Geçtiği Cümle	Kavram	Metaforik Karşılığı	Metaforun Karşılıdığı Anlam
ATA	60	Bebeklerin Ulusu Yok	Bebekler, çiçeği insanlığımızın.	Çocuk	Çiçek	Doğa
ATA	173	Yaşadıklarım ve Düşlediklerim	Annem, eşe dosta benden söz ederken “Benim kız öyle yaramaz ki gün olur düz duvara tırmanır, gün olur gökyüzüne kement atar.” derdi.	Çocuk	Avcı	İnsan
ATA	210	Göge Bakalım	Durakları haber veren kadın sesi de var bu arada. “Şunun sesi arada bir değişse” diyoruz. Daha şefkatli ve müsekkim bir tonla konuşsa mesela. Müsekkim? Hemen Google anaya soruyoruz: teskin edici, sakinleştirici diyor. İyi, o zaman. Her şeyi bilemediğimizi görüyor ve kadının müşfik sesine gerek kalmadan sakinleşiyoruz. Müşfik? Hemen Google anaya...	Anne	Google	Teknoloji
EKOYAY	167	Çocuk ve Şiir	İster annem olsun ağlayan ister gök, değişmez...	Anne	Gök	Doğa
EKOYAY	64	Baba	Demin ki yüzbaşı, demin ki yüzbaşı yaaa... Öyle deyip geçme Mehmet Bey. Oğulları onun birliğidir. Bütün erleri onu ‘baba’ diye çağırırlar. Yüzbaşı, babalarıdır hepsinin. Böyle bellemişler. Böyle hissediyorlar. O yüzden ben de oğulların derim hiç şaşırılmaz, duraklamaz o da askerlerinin babası olmayı. Öyle işte... Tabii kabul etmiştir.	Baba	Yüzbaşı	İnsan
EKOYAY	171	Öğretmenimin Mektubu	Marmara bir bebek gibi gülerken	Çocuk	Marmara	Doğa
EKOYAY	42	Kuşların Çektiği Kağıt	Bu çocuğun içinde bir kuş var.	Çocuk	Kuş	Doğa
EKOYAY	91	Kanatların Çocuklar	Kanatların çocuklar	Çocuk	Kuş	Doğa



Yayınevi	Sayfa No.	Metnin Adı	Metaforun Geçtiği Cümle	Kavram	Metaforik Karşılığı	Metaforun Karşılıdığı Anlam
EKOYAY	101	Oyuncak	Tozlu yolda ardımızda jet uçağın dumanı gibi bir iz bırakarak tabana kuvvet koşardık.	Çocuk	Jet Uçağı	Teknoloji
EKOYAY	117	Azim	Yolunun üzerinde bir taş görse oğluna yormuş, bir kervan fark etse 'buldum' diye ümide kapılmış ama boşuna!	Çocuk	Taş	Doğa
EKOYAY	202	İçimdeki Müzik	Amerika'yı keşfeden Christopher Columbus gibi hissediyordum. O hep oradaydı. Ama Columbus kendi dünyasında onu ilk keşfedeni.	Çocuk	C.Colombus	İnsan
EKOYAY	260	Nazilli Destanı	Pamuk tarlası kadar güzel bir tarla az bulunur. Sanki milyonlarca küçücük başlı kalın dudaklı çocuk, üstlerinden geçen bir buluta tuzak kurmuşlar, her tarafını bir güzel ısırılmışlar, hepsinin kalın dudaklarında bir tutam bulut.	Çocuk	Pamuk	Doğa
MEB	173	Anadolu	Rıza, canım o ellere kurbandır	Anne	Vatan	Metafizik
MEB	186	Ana Dili	Dilimiz çözülünce ilk defa "ana" deriz biz, " Ana dili" adını alır bizim ilk dersimiz.	Anne	Dil	Araç-gereç
MEB	199	Vatan Destanı	Ey ana toprağı, ey Anadolu	Anne	Vatan	Metafizik
MEB	76	İdare Lambası	Soluk titrek ışığıyla başucunda sabahlara kadar yanar. En azından size, annenizin işte orada yanı başınızda olduğunu göstermektedir.	Anne	Mum	Araç-gereç

Tablo 3 incelendiğinde 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında çocuk metaforu dokuz kez, anne metaforu altı kez, baba metaforu ise bir kez kullanılmıştır. Çocuk metaforu altı kez, doğa iki kez, insan ve teknoloji anlamını bir kez karşılamıştır. Anne metaforu ise bir kez doğa, ikişer kez araç-gereç ve metafizik, bir kez ise teknoloji anlamını karşılamıştır. Son olarak baba metaforu bir kez insan anlamını karşılamıştır. Anne-baba-çocuk metaforları birlikte değerlendirildiğinde 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında belirtilen metaforların karşıladıkları anlam açısından doğa kavramının baskın olduğu



görülmektedir. 7. sınıf ders kitaplarındaki anne, baba ve çocuk kavramlarının kullanıldığı metaforlar ve bu metaforların karşıladığı anlamlar Tablo 4'deki gibidir.

**Tablo 4.** 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metaforlar

Yayınevi	Sayfa No.	Metnin Adı	Metaforun Geçtiği Cümle	Kavram	Metaforik Karşılığı	Metaforun Karşılıdığı Anlam
Özgün	117	Yurt Türküsü	Ninniyle salladın beni,	Anne	Vatan	Metafizik
Özgün	65	Bayrağımızın Altında	Dünyada oğlumdan başka dikili ağacım kalmadı.	Çocuk	Ağaç	Doğa
Özgün	158	Kır Çiçekleri	Kırın birçok çiçeği var.	Çocuk	Mavi peygamber çiçeği, ballibaba, papatya	Doğa
Özgün	173	Sazıma	Gizli dertlerimi sana anlattım	Çocuk	Saz	Araç-gereç
Özgün	200	Ağaç ve Sen	Yere düşen, kirlenen hiçbir şeye eğilme, Şahin ol, yılan olma; süründürmek eğilmektir!	Çocuk	Şahin	Doğa
MEB	40	Vatan Destanı	Ey ana toprağı, ey Anadolu!	Anne	Vatan	Metafizik
MEB	70	Sol Ayağım	Annemin, yapacağım tüm savaşlarda her zaman yanımda olacağı, yenileceğimi hissettiği zamanlarda ise bana güç vereceği anlamına geliyordu.	Anne	Savaşçı	İnsan
MEB	165	Okumak Deyince	Şimdi Balzac'ın Goriot Baba'sı bütün parasını kızlarının mutluluğu için harcayan bir enayi midir yoksa evlat sevgisinin bir babayı ne hale getirdiğinin bir örneği mi?	Baba	Roman kahramanı	İnsan
MEB	218	Yıldırım Sesli Manasçı	Ayağımızı basacağımız sağlam topraklar nerede? Bu sınırsız evrende, çölde yitik bir potuk (deve yavrusu) gibi yalnız bizim yer küremiz vardır. Sallana sallana yürüyerek anasını arıyor gibidir. Ana deve nerede? Yer küremizin anası nerede? Nerede? Cevap yok.	Çocuk	Yerküre	Doğa

Yayınevi	Sayfa No.	Metnin Adı	Metaforun Geçtiği Cümle	Kavram	Metaforik Karşılığı	Metaforun Karşılıdığı Anlam
MEB	186	Anadolu'da Kilim Demek	Anadolu kilimleri doğaya karışmış; doğanın çocuğu Anadolu kadınının alın yazısıdır, çilesidir.	Anne	Kilim	Araç-gereç
MEB	10	Düşünürüm	Bir dünya düşünürüm,	Çocuk	Dünya	Metafizik
MEB	38	Atatürk'ü Gördüm Düşümde	Sizler yaşadıkça çocuklarım	Çocuk	Vatan	Metafizik

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında anne metaforu dört kez, baba metaforu bir kez, çocuk metaforu yedi kez kullanılmıştır. Belirtilen metaforların karşıladıkları anlamlar açısından anne metaforu iki kez metafizik, bir kez insan, bir kez de araç gereç olarak ele alınmıştır. Baba metaforu ise insan olarak anlamlandırılmıştır. Diğer yandan çocuk metaforu dört kez doğa, iki kez metafizik, bir kez de araç gereç anlamlarına karşılık kullanılmıştır. Tablo 3'teki verilere genel olarak göz atıldığında, 7. sınıf ders kitaplarında çocuk metaforunun diğer metaforlara kıyasla daha yoğun kullanılmakla birlikte metaforların karşıladıkları anlamlar açısından metafizik kavramı göze çarpmaktadır.

Sınıf düzeylerinin referans alındığı bu bölümde son olarak 8. sınıf ders kitaplarındaki anne, baba ve çocuk kavramlarının kullanıldığı metaforlar ve bu metaforların karşıladığı anlamlar incelenmiş ve veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metaforlar

Yayınevi	Sayfa No.	Metnin Adı	Metaforun Geçtiği Cümle	Kavram	Metaforik Karşılığı	Metaforun Karşılıdığı Anlam
MEB	116-117	Kaldırımlar	Kaldırımlar, çilekeş yalnızların annesi	Anne	Kaldırım	Araç-gereç
MEB	253- 254	Haritada Bir Nokta	Bugün deniz, yüz veren bir anne gibidir. Bu kadar etmemeli, bu kadar yüz vermemeli, bu kadar ışıklı, bu kadar sakın, bu kadar lastik çizme gibi keskin ve soğuk vurduğu zaman olacak, o canavar su baştan girip kıçtan çıkacak.	Anne	Deniz	Doğa
MEB	47	Bayrağımızın Altında	Dünyada oğlumdan başka dikili ağacım kalmadı.	Çocuk	Ağaç	Doğa

Yayınevi	Sayfa No.	Metnin Adı	Metaforun Geçtiği Cümle	Kavram	Metaforik Karşılığı	Metaforun Karşılıdığı Anlam
MEB	61	Kınalı Ali'nin Mektubu	Bizde üç işe kına yakarlar:	Çocuk	Kurban	Metafizik
MEB	121	Azerbaycan-Türkiye	Bir ananın iki oğlu,	Çocuk	Vatan	Metafizik
MEB	123	Portakal	Anam beni görünce nasıl sarıldı. Bileklerime baktı, sırtımı yokladı. " Kilo da almışsın, yetikleşmişsin vay aslanım..."	Çocuk	Aslan	Doğa
MEB	157	Türkiye	Sen şehit oğlu, şehit babası,	Çocuk	Vatan	Metafizik

Tablo 4'e göre 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında anne ve çocuk metaforları kullanılırken baba metaforuna yer verilmemiştir. Belirlenen metaforlar göz önünde bulundurulduğunda anne metaforu iki, çocuk metaforu beş kez kullanılmıştır. Metaforların karşıladıkları anlamlar açısından ise anne metaforu bir kez araç gereç, bir kez de doğa olarak anlamlandırılmıştır. Diğer yandan çocuk metaforu ise üç kez metafizik, iki kez doğa olarak anlamlandırılmıştır.

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada 2021-2022 eğitim öğretim yılları arasında ortaokullarda MEB tarafından zorunlu Türkçe ders kitabı olarak okutulan kitaplarda anne, baba ve çocuk metaforları ve bu metaforların karşıladıkları anlamlar incelenmiştir. Bu kapsamda birtakım sonuçlara erişilmiştir.

Türkçe ders kitaplarının genel bir değerlendirmesi yapıldığında tüm sınıf düzeyleri açısından çocuk metaforunun, anne ve baba metaforlarına nazaran daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Çocuk metaforunun daha fazla kullanılmasında ortaokul öğrencilerinin kendilerini bu metaforun çağrıştırdığı kavramlarla bağdaştırdığı düşünülmektedir. Metaforların karşıladıkları anlamlar açısından ise bu çalışmada doğa temasının ön plana çıktığı tespit edilmiştir. İnsanların doğası gereği buldukları çevre ile sürekli etkileşim içerisinde olması, onların çevrelerine karşı bir sorumluluk duygusu kazanmasına yol açmaktadır (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003). Çevre ile ilgili eğitim sürecinde ise öğrencilerin doğayı canlı ve cansız varlıklarla bir bütün olarak değerlendirmesine ve bu varlıklar arasındaki bütünlüğü ve ilişkiyi anlamlandırmasına fırsat verilmelidir (Özdemir, 2010). Bu hususta Türkçe ders kitaplarında doğa temasının diğer temalara nazaran daha fazla kullanılmıştır.

Diğer yandan ergenlik dönemindeki öğrencilerin bu dönemde soyut kavramları anlamaya başlaması, onların daha fonksiyonel düşünceleri için fırsat sunmaktadır (Avcı, 2006). Bu açıdan ders kitaplarında doğa temasından sonra metafizik temasının sayıca üstün olması belirtilen bu durumla ilişkili olabilir. Bu hususta MEB'in öğrencileri soyut düşünmeye teşvik etmeyi amaçladığı düşünülmektedir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında baba metaforunun anne ve çocuk metaforlarına nazaran daha az kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu durumun nedeni olarak bu yaş gruplarındaki çocukların ergenlik dönemine giriş yapmaları neticesinde duygusal olarak akranları ve annesi ile daha yakın bağ kurması etkili olmuş olabilir. Ergenlik döneminde çocuklar birden fazla etkene bağlanma ihtiyacı hissedebilirler. Bunlardan ilki annedir. Çünkü çocuklar annesini koruyucu model olarak gördüğünden anneye yönelme eğiliminde olurlar (Bowlby, 2012). Ancak çocuğun bağlanmasında baba faktörünün de önemli olduğu belirtilmektedir. Çünkü anne ile birlikte baba da çocuğun gelişiminde birinci dereceden etkilidir. Ayrıca özellikle baba, cinsiyete ilişkin rol model olduğundan bu dönemde önemlidir (Lamb ve Tamis-Lemonda, 2004).

Sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde; 5. sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitabında 13 kez anne, baba ve çocuk metaforu kullanılmıştır. Beş kez kullanılan anne metaforu üç kez doğa, bir kez metafizik, bir kez ise araç gereç anlamı ile karşılanmıştır. Sekiz kez çocuk metaforunun kullanıldığı kitapta bu metafor dört kez doğa, iki kez metafizik, birer kez araç gereç ve insan anlamını karşılamıştır.

6. sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitabında altı kez anne metaforu, bir kez baba, dokuz kez çocuk metaforu kullanılmıştır. Bu metafora karşılık anne metaforu doğa anlamında bir kez, ikişer kez metafizik ve araç gereç anlamında, bir kez de teknoloji anlamında kullanılmıştır. Baba metaforu ise insan anlamında bir kez kullanılmıştır. Çocuk metaforu altı kez doğa, iki kez insan, bir kez ise teknoloji anlamında kullanılmıştır.

7. sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitabında anne metaforu dört kez, baba metaforu bir kez, çocuk metaforu altı kez kullanılmıştır. Anne metaforu iki kez metafizik, birer kez de insan ve araç gereç anlamına karşılık gelmiştir. Baba metaforu bir kez insan anlamına karşılık olarak kullanılmıştır. Son olarak çocuk metaforu üç kez doğa, iki kez metafizik, bir kez ise araç gereç anlamında kullanılmıştır.

8. sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitabında anne metaforu iki kez, çocuk metaforu beş kez kullanılmıştır. Anne metaforu birer kez araç gereç ve doğa anlamında, çocuk metaforu üç kez metafizik, iki kez doğa anlamına karşılık gelmiştir.

## ÖNERİLER

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda bazı önerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Belirlenen metaforlar ile ilgili öğrenci düşüncelerinin alınmamış olması ve sadece Türkçe ders kitaplarına bağlı olarak metaforların yorumlanması bu çalışmanın sınırlıklarındandır. Bu açıdan yapılacak yeni çalışmalarda öğrenci görüşlerine başvurulup metaforların onlara neler ifade ettikleri sorgulanabilir. Sonradan yapılabilecek çalışmalarda öğrenci görüşlerine başvurulması ve diğer ders kitapları incelenerek bu metaforlara ne düzeyde yer verildiğini belirlemek bu çalışmanın etki gücünü artırabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Metaforların çocuğun kelime hazinesine katkıları araştırılabilir.
- Başka eğitim sistemleriyle karşılaştırmalar yaparak mukayeseli edebiyat çalışmaları içerisinde metaforların kültüre katkıları değerlendirilebilir.
- Ortaokul Türkçe ders kitaplarında baba metaforunun yeterince kullanılmaması bir eksiklik olarak değerlendirilip yeni yaklaşımlar sergilenebilir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Her bir araştırmacı çalışmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

### **Çatışma Beyanı**

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu yoktur.

## KAYNAKÇA

- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *E-Dergi.Atauni.Edu.Tr*, 7(1), 39-64. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31972>
- Başar, H. (2012). *Sınıf yönetimi öğretmen el kitabı*. Morpa Yayınları.
- Bowlby, J. (2012). *Bağlanma* (Güneri, S. çev.). Pinhan Yayınları.
- Cheng ve Li-Rong (2009). Creating an optimal language learning environment: a focus on family and culture. 10 Mayıs 2020 Tarihinde eric.ed.gov adresinden alınmıştır.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, Ö.C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36(1-2), 189-198. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000079](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000079)
- Çiftci, A. ve Biçici, İ. (2005). *Aile rehberi*. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları. Afşaroğlu Matbaası.
- Coşkun, H. (2018). 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi. *Türk Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 947-970. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/592517>
- Demir, G. Y. (2015). Önsöz. *Metaforlar: Hayat anlam ve dil içinde*. İthaki Yayınları.
- Demir, C. ve Karakaş-Yıldırım, Ö. (2019). Türkçede metaforlar ve metaforik anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 1085-1096. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/906470>
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Yayınları.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/801739>
- Ergin, M. (2000). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. Bayrak Yayınları.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill.
- Gülcan, B. K. (2021). *Fen lisesi biyoloji ders kitaplarındaki metaforların, analogilerin ve teleolojilerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Johnson, M. (1981). *Philosophical perspectives on Metaphor*, Mineapolis: University of Minnesota Press.
- Kurt, U. (2019). Öğrenci görüşlerini ebeveynlerin ev ödevlerine katılımının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 60-72. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1183160>
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2010). *Metaforlar: hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, çev.). Paradigma Yayıncılık.
- Lamb, M. E. ve Tamis-Lemonda, C. S. (2004). The role of the father in child development. John Wiley & Sons.
- Lowery, D. (2013). Helping metaphors take root in the efl classroom, *English Teaching Forum*, 1, 12-17.

- Kemal, M. (2003). *“Buddhist Türk çevresi eserlerinde metafor”*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. EKOYAY.
- MEB (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Özgün Matbaacılık.
- MEB (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ata Yayıncılık.
- MEB (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Anıttepe Yayıncılık.
- MEB (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. MEB Yayınları.
- MEB (2021). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı. *Okuma Kültürü* içinde (ss.12-17). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2021). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. Sınıf Türkçe ders kitabı. *Duygular* içinde (ss.12-19). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2021). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. Sınıf Türkçe ders kitabı. *Erdemler* içinde (ss.10-15). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2021). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. Sınıf Türkçe ders kitabı. *Duygular* içinde (ss.10-13). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özdemir O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelere yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 125-138. <https://dergipark.org.tr/pub/pauefd/issue/11116/132935>
- Özgürbüz, İ. E. (2013). *Coğrafya ders kitaplarındaki analogilerin ve metaforların analizi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Pender, E. E. (2003). “Plato on Metaphors and Models”, *Metaphor, Allegory, and the Classical Tradition*, (Ed.) G. R. Boys-Stones, Oxford University Press, 55-82.
- Porzig, W. (1995). *Dil denem mucize* (V. Ülkü çev.). TDK Yayınları.
- Pilatin, Ü. (2016). *Ortaokul ders kitaplarındaki değerlerin gösterge bilimsel açıdan incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 49-54. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ilkogretim-turkce-ve-matematik-ders-kitaplarini-genel-degerlendirme-olcegi-toad.pdf>
- Şerifoğlu, Y. (2012). Dil-zihin ilişkisi çerçevesinde metaforlar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 123-131. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.277>
- Taverniers, M. (2004). Grammatical metaphors in eEnglish. *Moderna Språk*. 98(1), 17-26. [https://users.ugent.be/~mtaverni/pdfs/Taverniers\\_2004\\_GrammaticalMetaphors-PP.pdf](https://users.ugent.be/~mtaverni/pdfs/Taverniers_2004_GrammaticalMetaphors-PP.pdf)
- TDK (2022). *Metafor*. <https://sozluk.gov.tr>
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Alkım Yayınları.

Yalçın, M. (2011). *İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algıları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Yalınkılıç, K. (2011). Bir öğretim aracı olarak ders kitabı. *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* içinde. Pegem Akademi.

Yıldırım. A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.





# EDUCATIONE

## Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluşlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Yüksekova Örneği<sup>1</sup>

Examining Teachers' Psychological Well-Being According to Some Variables: Yüksekova Example



### Yazar Bilgisi/ Author Information

Aylin ARSLAN

 Sorumlu yazar, Uzm. Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı, Kocaeli/ Türkiye, [tunaliaylin@gmail.com](mailto:tunaliaylin@gmail.com)

Gülşah TURA

 Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli/Türkiye, [gulsah.tura@kocaeli.edu.tr](mailto:gulsah.tura@kocaeli.edu.tr)

### Makale Bilgisi/ Article Info

**Makale Türü/ Article Type** : Araştırma Makalesi / Research Article  
**Geliş Tarihi/ Received** : 18.10.2021  
**Kabul Tarihi /Accepted** : 05.08.2022  
**Yayın Tarihi/Published** : 19.10.2022

### Atıf / Cite

Arslan, A. ve Tura, G. (2022). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Yüksekova örneği. *EDUCATIONE*, 1(2), 212-234.

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

---

**Özet**

---

Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını, algılanan sosyal destek, yaşamda anlam ve amaç bulma, kişisel gelişim yönelimi ve bazı demografik değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırma grubu, Hakkâri ilinin Yüksekova ilçesinde görev yapan 174'ü kadın, 110'u erkek olan toplam 284 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma modeli, ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın verileri toplanırken, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği, Kişisel Gelişim Yönelimi- II Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kullanılan istatistiksel teknikler; Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi, Çoklu Regresyon Analizi, Bağımsız Örneklemeler T-Testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi, Kruskal Wallis-H testi ve Mann Whitney-U testidir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu ile algıladıkları sosyal destek, yaşamda anlam ve amaç bulmaları ve kişisel gelişim yönelimleri arasında olumlu yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşamda anlam ve amaç bulmaları ve kişisel gelişim yönelimlerinin bir arada psikolojik iyi oluşlarındaki toplam varyansın %30'unu açıklıyor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca idaresinin desteğini hissettiğini ifade eden öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının, idaresinin desteğini hissedemediğini ifade eden öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarından daha yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Psikolojik iyi oluş, Algılanan sosyal destek, Yaşamda anlam ve amaç bulma, Kişisel gelişim yönelimi.*

---

**Abstract**

---

In this research, it is aimed to examine teachers' psychological well-being in terms of perceived social support, finding meaning and purpose in life, personal development orientation and some demographic variables. Research group; It consists of 284 teachers, 174 women and 110 men, working in Yüksekova district of Hakkari province. The research model is the relational screening model. While collecting the data of the research; Psychological Well-Being Scale, Multidimensional Perceived Social Support Scale, Meaning and Purpose of Life Scale, Personal Development Orientation-II Scale and personal information form were used. Statistical techniques used; Pearson Product-Moment Correlation Analysis, Multiple Regression Analysis, Independent Samples T-Test, Single Factor Analysis of Variance, Kruskal Wallis-H test and Mann Whitney-U test. As a result of the research, it was seen that there was a positive, moderate, significant relationship between teachers' psychological well-being and their perceived social support, finding meaning and purpose in life, and personal development orientations. It was concluded that teachers' finding meaning and purpose in life and their personal development orientations together explain 30% of the total variance in their psychological well-being. In addition, it was concluded that the psychological well-being of the teachers who stated that they felt the support of their administration was higher than the psychological well-being of the teachers who stated that they could not feel the support of their administration.

**Keywords:** *Psychological well-being, Perceived social support, Finding meaning and purpose in life, Personal development tendency.*

---

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Psychological well-being; It is defined as having an individual's insight about himself, continuing his life with full function and self-realization. The basis of the concept of psychological well-being is the ability of the individual to live in harmony with his own self. The concept of psychological well-being as used today; It is known that it was put forward by Ryff as a result of experimental research in the 1980s. Ryff; He said that the concept of subjective well-being neglected the approach related to positive functioning and based the concept of psychological well-being on the "Multidimensional Model of Psychological Well-being" (Ryan & Deci, 2008; Ryff, 1989a). Six dimensions of psychological wellbeing are mentioned in the "Multidimensional Model of Psychological Well-being". These dimensions are; It is known as finding a life purpose, establishing positive relationships with other people, selfacceptance, personal development, dominating the environment and autonomy (Ryff, 1989a; Ryff, 1989b). Focusing on personal development, sustaining life in a meaningful and purposeful way, and establishing meaningful relationships are considered as existential needs. Psychological well-being can also be achieved by meeting the existential needs of the individual (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002).

The research was carried out with teachers, who are seen as the most important profession in meeting the education needs of the society. Teachers sometimes spend more time and effort for the children of the society than parents (Ayas, 2009). It is thought that determining which variables are associated with the psychological well-being of individuals who continue this profession will be effective in shaping the future of the society and the adults of tomorrow who take teachers as a model in a healthy way. The teachers who make up the research group are the teachers working in Yüksekova district. Yüksekova is known as a rural area where living standards are difficult (Gökburun, 2018). It is thought that examining the psychological well-being of teachers working in Yüksekova can contribute to teachers working in a region with difficult living conditions in terms of finding answers about how they can be better psychologically.

### Method

Relational survey model was used in the study because it was aimed to detect an existing situation. Screening studies; It is known as research that aims to describe the views of large masses (Büyüköztürk and others, 2013). Working group; It consists of 284 teachers selected by simple random sampling method, continuing to work in Hakkari district of Yüksekova province.

Data collection tools used in the research; information form, Psychological Well-Being Scale, Multidimensional Perceived Social Support Scale, Meaning and Purpose of Life Scale and Personal Development Orientation Scale-II. The application of the research was carried out in the fall semester of the 2020-2021 academic year. Psychological Well-Being Scale, Multidimensional Perceived Social Support Scale, Meaning and Purpose of Life Scale, Personal Development Orientation-II Scale and information form were administered to the participants via the online form. It took an average of 10 minutes to answer the data collection tools.

### Findings

In this reasarch, it was concluded that there is a moderate, positive and significant relationship between teachers' perceived social support, finding meaning and purpose in life, personal development orientations and psychological well-being. It was concluded that teachers' finding meaning and purpose

in life and their personal development orientations together explain 30% of the total variance in their psychological well-being. In addition, it was concluded that the psychological well-being of the teachers who stated that they felt the support of their administration was higher than the psychological well-being of the teachers who stated that they could not feel the support of their administration.

## Results and Discussion

According to the results obtained in the research; It is thought that teachers' having a positive perception towards the social support environment, making sense of their lives and advancing towards a goal in the process of self-development enable teachers to feel better psychologically by enabling them to realize themselves and grow personally. In addition, it can be commented that teachers' feeling of support from their administration contributes to their being more peaceful and happy in their working environment and thus makes teachers feel better psychologically.

Another finding in the study; It was concluded that teachers' finding meaning and purpose in life and personal development orientations together explain 30% of the total variance in their psychological well-being. The relative importance of these variables on psychological well-being; It was also concluded that it can be listed as finding meaning and purpose in life and personal development orientation. In a study conducted by Göçen (2019) with teachers, the effect of the meaning of life on teachers' psychological well-being was examined. In the study, it was seen that the present meaning, one of the dimensions of life meaning, explained 55.7% of the total variance in teachers' psychological well-being. Based on these findings, it can be interpreted that the individual's belief that he/she lives his/her life in a meaningful and purposeful way and the individual's need for positive development have a positive effect on the psychological well-being of the individual, as they enable the individual to continue his/her life in a way that will gain full function.

The psychological well-being scores of teachers who feel the support of their administration are higher than those of the teachers who do not feel the support of their administration. According to Pepper and Thomas (2002), teachers' positive perceptions of the school climate reduce their job stress and burnout levels. In line with the studies in the literature, the higher psychological well-being of teachers who feel the support of their administration can be explained by their lower work stress and burnout (Günay & Çelik, 2019; Demir, 2018; Köylü & Gündüz, 2019).

## GİRİŞ

Öğretmenliğin yeryüzündeki en eski mesleklerden biri olduğu bilinmektedir ve öğretmenlik toplumdaki eğitim ihtiyacını karşılamada en önemli meslek olarak görülmektedir. Öğretmenler zaman zaman toplumun çocukları için anne ve babalardan daha çok zaman ve çaba harcamaktadır (Ayas, 2009). Bu mesleği sürdüren fertlerin psikolojik iyi oluşlarının hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu tespit etmenin, öğretmenleri model alan yarının yetişkinlerini ve toplumun geleceğini, sağlıklı bir şekilde şekillendirebilmek için etkili olacağı düşünülmüştür. Araştırmada psikolojik iyi oluş kavramı; algılanan sosyal destek, yaşamda anlam ve amaç bulma ve kişisel gelişim yönelimi kavramları yönünden incelenmiştir. Literatürde psikolojik iyi oluş kavramını bu kavramlar açısından inceleyen çalışmalar mevcuttur (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002; Sorias, 1988a). Bu araştırmada farklı olarak bu kavramlar öğretmenler örnekleminde incelenmiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenler Yüksekova ilçesinde çalışan öğretmenlerdir. Yüksekova yaşam standartlarının zorlu olduğu, kırsal bir bölge olarak bilinmektedir (Gökburun, 2018). Yüksekova'da çalışan öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının incelenmesinin, zorlu yaşam şartları olan bir bölgede çalışan öğretmenlere, psikolojik olarak nasıl daha iyi olabilecekleri ile ilgili cevap bulabilmeleri açısından araştırmanın katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Psikolojik iyi oluş; bireyin kendisiyle ilgili iç görüye sahip olması, yaşamı tam fonksiyonda bulunarak sürdürmesi ve kendini gerçekleştirme olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik iyi oluş kavramının temelinde bireyin kendi benliğiyle uyumlu yaşayabilme kabiliyeti vardır. Günümüzde kullanıldığı anlamda psikolojik iyi oluş kavramının; 1980'li yıllarda deneysel araştırmalar sonucu Ryff tarafından ortaya atıldığı bilinmektedir. Ryff, öznel iyi oluş kavramının pozitif işlevde bulunma ile ilgili yaklaşımı ihmal ettiğini söylemiş ve psikolojik iyi oluş kavramını "Çok Boyutlu Psikolojik İyi Olma Modeli"ne dayandırmıştır (Ryan ve Deci, 2008; Ryff, 1989a). "Çok Boyutlu Psikolojik İyi Olma Modeli"nde psikolojik iyi oluşun altı boyutundan bahsedilmektedir. Bu boyutlar; yaşam amacı bulma, diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurma, kendini kabul etme, kişisel gelişim, çevreye hakim olma ve özerklik olarak bilinmektedir. Yaşam amacı bulma boyutundan, kişinin yaşamda anlamlı bir amaca sahip olduğuna ilişkin taşıdığı inanç; diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurma boyutundan, bireyin çevresiyle kurduğu kaliteli ilişkiler; kendini kabul boyutundan, bireyin yaşantılarını olumlu bir bakış açısıyla değerlendirmesi; kişisel gelişim boyutundan, sürekli gelişme ve büyüme ihtiyacına sahip olma; çevresel hakimiyet boyutundan, bireyin çevresini etkili bir şekilde düzenleme ve yönetme

kapasitesi olarak bahsedilebilmektedir (Ryff, 1989a; Ryff, 1989b). Araştırmada da psikolojik iyi oluş; algılanan sosyal destek, yaşamda anlam ve amaç bulma ve kişisel gelişim yönelimi değişkenlerine göre incelenmiştir. Bireyin psikolojik iyi oluşunun yüksek olmasının bireye olumlu katkıları olmaktadır. Bunlardan biri psikolojik iyi oluşu yüksek olan kişilerin anlamlı ilişkiler sürdürdüğü bir sosyal destek çevresine sahip olması olarak bilinmektedir (Sorias, 1988a).

Sosyal destek çevresi, kişinin psikolojik çevresinde bulunmaktadır. Algılanan sosyal destek kavramı da, bireyin kurduğu güvenilir ilişkiler yoluyla sosyal destek çevresinden yararlanma düzeyi olarak ele alınmaktadır. Algılanan sosyal destek, kişinin etkileşim ve paylaşım içinde olduğu insanların, bazı durum ve olaylarda gösterdikleri destekleyici nitelikteki tutumların kişi tarafından içsel olarak değerlendirilmesi ve kişi tarafından bu tutumlar üzerine düşünülmesi olarak ele alınabilmektedir. Bu kavram; değer gördüğümüzü, sevdiğimizizi düşünmemizi ve diğerleriyle ilişkilerimizi iyi olarak algılamamızı içermektedir (Barrera, 1986). Diğer insanlarla, birey tarafından iyi olarak algılanan, temeli sevgiye dayalı olan bir ilişki kurmak; bireyin yaşam ödevlerinden birini gerçekleştirmesini sağladığı için bireyin yaşamdaki anlam arayışı üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Adler, 2017).

Yaşamın anlamını ve amacını araştırmak insanın bir özelliği olarak görülmektedir. Bu yüzden varlığının anlamsız ve amaçsız olduğuyla ilgili bir inanç, insanları eylemsizliğe götürmektedir. Bunlara bağlı olarak yaşamın insandan bağımsız bir anlamı ve amacı olamayacağı söylenebilmektedir (Corey, 2014). Yaşamda anlam arayışının, insan için temel bir güdü olduğu bilinmektedir. Anlam, kişinin yalnızca kendisi tarafından bulunabilir oluşuyla özel bir yapıya sahip olmaktadır. Her insanın yaşamında bulabileceği ve uğruna çaba harcayabileceği bir görevi vardır ve herkes bu görevi, eşsiz bir görev olarak görmektedir. Yaşamın anlamıyla ilgili görüşler, yaşayan insan sayısı kadar çeşitli olmaktadır (Frankl, 2019). Adler (2017), yaşamın anlamını üç temel yaşam ödevi üzerinden açıklamaktadır. Bu ödevler; diğer insanlarla sevgi temelli ve duyguların paylaşımını içeren bir ilişki kurmak, çalışarak insanlığın yaşamına katkı sağlamak ve kendimizi kişisel ve bedensel yönden geliştirmek olarak görülmektedir.

Başkalarının desteği olmadan kendine ve başkalarına yardım etme ve kendini geliştirme eylemine kişisel gelişim denilmektedir. Kişisel gelişim yönelimi ise; kendini geliştiren, büyüyen ve olgunlaşan bireyin bu süreçte amaçlı olarak ilerleyebilmesi olarak ele alınmaktadır. İlerleme, birey tarafından istek ve gayretle devam ederek

bilinçli bir şekilde gerçekleşmektedir. Kişisel gelişim sürecine hakimiyet başka etkenlerin etkisi olmaksızın bireyin bağımsız hareket edebilme becerisine ve değişim için sahip olduğu motivasyona bağlı olmaktadır (Yalçın ve Malkoç, 2013). Cohen ve Shama'i'ye (2010) göre kişisel gelişime odaklanan bireyler, psikolojik iyi oluşa ve pozitif hislere de sahip olmaktadır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Araştırmada; öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını; algılanan sosyal destek, yaşamda anlam ve amaç bulma, ve kişisel gelişim yönelimi açısından incelemek istenmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile algılanan sosyal destek ve bu değişkenin alt ölçekleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile yaşamda anlam ve amaç bulma ve bu değişkenin alt ölçekleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile kişisel gelişim yönelimi ve bu değişkenin alt ölçekleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek, yaşamda anlam ve amaç bulmaları ve kişisel gelişim yönelimleri bir arada psikolojik iyi oluşlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
5. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları okul idaresinin desteğini hissedebilme/hissedememe durumları, cinsiyet, medeni durum ve branşa göre farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırmada mevcut bir durumu tespit edebilmek amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Geniş kitlelerin görüşlerini göstermeyi amaçlayan araştırmalar, tarama araştırmaları olarak bilinmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Tarama modelinin türü olan ilişkisel tarama modelinin ise; değişkenler arasında değişim olup olmadığını ve bu değişimin seviyesini belirlemeyi amaçladığı bilinmektedir (Karasar, 2005).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu; Hakkari ilinin Yüksekova ilçesinde çalışmaya devam eden, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş 174'ü kadın, 110'u erkek 284 öğretmenden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formu ile öğretmenlerden; cinsiyet, medeni durum, branş ve idarelerinin desteğini hissedip hissedememe durumlarıyla ilgili bilgiler



edinilmiştir. Bu bilgilere göre katılımcıların %61.3'ünün kadın, %38.7'sinin erkek; katılımcıların %32.7'si evli, %67.2'ü bekar; katılımcıların %13,7'si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, %10.2'si Matematik, %8.1'i Fen Bilimleri, %21.5'u Sosyal Bilimler, %8.5'u Yabancı Dil, %1.8'i Görsel Sanatlar ve Müzik, %4.2'si Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %15.5'u Sınıf Öğretmenliği, %9.9'u Okul Öncesi ve Özel Eğitim, %1.4'ü Beden Eğitimi, %3.2'si Bilişim Teknolojileri ve %2.1'i Meslek Dersleri branşlarından. Ayrıca katılımcıların %72.8'i idarelerinin desteğini hissedebildiklerini, % 24.3'ü idarelerinin desteğini hissedemediklerini söylemiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; kişisel bilgi formu, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği ve Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği-II'dir.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formu ile katılımcılardan cinsiyet, medeni durum, branş ve okul idaresinin desteğini hissetme/hissedememe durumlarıyla ilgili bilgiler edinilmiştir.

### **Psikolojik İyi Oluş Ölçeği**

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği; olumlu ilişkiler kurma, yeterlik hisleri, anlamlı ve amaçlı bir yaşama sahip olma gibi insanla ilgili önemli öğeleri tanımlamaktadır. 8 maddeden oluşan ölçek, Diener ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilmiş ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Psychological Well-Being Scale) olarak adlandırılmıştır. Daha sonra ölçeğin ismi daha uygun olacağı düşünüldükçe "Flourishing Scale" olarak değiştirilmiştir. Türkçe'ye Telef (2013) tarafından "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" olarak uyarlanmıştır. Ölçek 1 ile 7 aralığında bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçeğin bütün maddeleri olumludur. Toplam puan 8 ile 56 arasında değişmektedir. Alınan yüksek puan kişinin psikolojik kaynak ve güce sahip olduğunu göstermektedir (Diener ve arkadaşları, 2009). Ölçeğin iç tutarlık hesaplaması sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

### **Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği**

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Multidimensional Scale of Perceived Social Support) Amerika Birleşik Devletleri'nde Zimet ve Dahlem (1988) tarafından geliştirilen ve ülkemizde uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını Eker, Arkar ve Yıldız'ın (2001) yaptığı bir sosyal destek ölçeği olarak bilinmektedir. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 3 alt boyutu vardır ve her alt boyut 4 madde içermektedir. Bu alt boyutlar; aile, arkadaş ve özel bir



insan olmaktadır. Her alt ölçekteki maddelerin toplanmasıyla alt ölçeğin puanı, testteki tüm maddelerin toplanmasıyla ölçeğin toplam puanı elde edilmektedir. Toplam puan 12 ile 84 arasında değişmektedir. Toplam puanın yüksek olması algılanan sosyal desteğin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçek 7 aralıklı olarak derecelendirilmiştir. “Kesinlikle hayır=1”, “Kesinlikle evet=7”dir (Eker ve Arkar, 1995). Ölçeğin iç tutarlık hesaplaması sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Özel bir insan alt ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .71, aile alt ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .81, arkadaş alt ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha .76 olarak bulunmuştur.

### **Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği**

Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği Skrabski ve arkadaşlarının (2005), Morgan ve Farsides’in (2009), DeWitz’in (2004), Reker, Francis ve Hills’in (2005), Steger ve Frazier’in (2006), Beck’in (1974), Lange ve arkadaşlarının (2003) ve Bahadır’ın (1999) araştırmalarından yararlanılarak Aydın, Kaya ve Peker (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı bireyin yaşamındaki anlam düzeyini belirlemek ve bunu ifade etme tarzını ölçmektir. Ölçek 17 maddeden oluşmaktadır ve 5’li likert tipinde olmaktadır. Ölçekte 11 olumlu, 6 olumsuz ifade bulunmaktadır. Olumsuz ifadeler tersten derecelendirilerek değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 85 olmaktadır. Ölçek iki faktörlü bir yapıda ele alınmaktadır. Faktörlerden biri “Hayatın Anlam ve Amacı” diğeri ise “Hayatın Anlamsızlığı ve Amaç Yoksunluğu olarak ayrılmaktadır. 1.2.3.5.6.7.9.11.12.15. ve 17. maddeler “Hayatın Anlam ve Amacı” boyutunu açıklarken, 4.8.10,13.14. ve 16. maddeler “Hayatın Anlamsızlığı ve Amaç Yoksunluğu” boyutunu açıklamaktadır (Aydın, Kaya ve Peker, 2015). Ölçeğin iç tutarlık hesaplaması sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Hayatın anlam ve amacı alt ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .88, hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu alt ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .94 bulunmuştur.

### **Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği-II**

Kişisel gelişim yönelimi; bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde amaçlı olarak ilerlemesi olarak görülmektedir. Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği, kişinin kişisel gelişim süreci ile ilgili olarak ayrıntılı değerlendirme yapmasını sağlamak için geliştirilmiştir. Robitschek ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği, 9 maddeden oluşun, 0 ile 5 arasında derecelendirilmiş, 6’lı likert tipi

bir ölçek olarak bilinmektedir. Kişisel gelişim yönelimi; bilişsel ve davranışsal faktörleri bir arada bulunduran bir kavram olmasına rağmen Robitschek'in geliştirdiği ölçeğin faktör analizinde ölçeğin tek boyutlu olduğu görülmüştür. Bu gereksinime bağlı olarak da Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği'nin özgün hali genişletilerek Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği-II (Personal Growth Initiative Scale-II) adıyla yeni bir ölçek geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışması Yalçın ve Malkoç (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır ve çok boyutludur. 0 ile 5 arasında derecelendirme yapılan, 6'lı likert tipi bir ölçek olmaktadır. Ölçekten alınan puanlar 0-80'dir (Robitschek ve diğerleri, 1998; Yalçın ve Malkoç, 2013). Planlı olma ve değişime hazır olma alt ölçekleri, kişisel gelişim yöneliminin bilişsel boyutları; amaçlı davranış ve kaynakları kullanma alt ölçekleri, kişisel gelişim yöneliminin davranışsal boyutları olarak ele alınmıştır. Ölçeğin alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları Cronbach Alfa 0.81-0.89, ölçeğin tümünün iç tutarlılığı Cronbach Alfa 0.89 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesi SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) 17.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma verileri için kullanılması gereken istatistiksel analiz yöntemlerinin tespit edilmesi amacıyla verilerin normallik incelemesi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre, verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,5 ile -1,5 arasında olması, verilerin normal dağılım gösterdiğini göstermektedir. Bu bilgi doğrultusunda araştırmada normal dağılım gösteren verilerde parametrik testler kullanılmıştır.

Psikolojik iyi oluş ile çok boyutlu algılanan sosyal destek, yaşamda anlam ve amaç bulma, kişisel gelişim yönelimi ve bu değişkenlerin alt ölçekleri arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi tekniği ile bakılmıştır. Algılanan sosyal destek, yaşamda anlam ve amaç bulma ve kişisel gelişim yönelimi değişkenlerinin bir arada, psikolojik iyi oluşu yordama düzeylerini belirlemek için Çoklu Regresyon Analizi tekniği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ile katılımcılardan; okul idaresinin desteğini hissedebilme/hissedememe durumlarıyla ilgili bilgi alınmıştır. Psikolojik iyi oluşun, kişisel bilgi formu ile bilgisi alınan nitel değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını görebilmek için; psikolojik iyi oluş ile normal dağılım gösteren iki kategorili değişkenlerde Bağımsız Örneklem T-Testi, ikiden fazla kategorili değişkenlerde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır.

Psikolojik iyi oluş ile normal dağılım göstermeyen ikiden fazla kategorili değişkenlerde ise Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde toplanan veriler ile elde edilen istatistiksel bulgulara ve bu bulguların açıklamalarına yer verilmiştir. Tablo 1’de psikolojik iyi oluş ile algılanan sosyal destek ve algılanan sosyal desteğin alt ölçekleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

**Tablo 1.** ÇB Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Ölçekler ve Alt Ölçekler	A	B	C	D
Psikolojik İyi Oluş (A)				
ÇB Algılanan Sosyal Destek (B)	.46*			
ÇB Algılanan Sosyal Destek- Özel Bir İnsan (C)	.31*	.83*		
ÇB Algılanan Sosyal Destek-Arkadaş (D)	.41*	.95*	.72*	
ÇB Algılanan Sosyal Destek-Aile (E)	.52*	.91*	.61*	.83*

Tablo 1’de, ÇB Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin Pearson momentler çarpımı korelasyon sonuçları verilmiştir. Büyüköztürk’e (2004) göre, korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, .70-1.00 olması yüksek seviyede korelasyonu, .69-.30 olması orta seviyede korelasyonu, .29-.00 olması düşük seviyede korelasyonu göstermektedir. Tablo 1’de, psikolojik iyi oluş (A) ve algılanan sosyal destek (B) puanları arasında; orta seviyede, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r = .46$ ,  $p < .01$ . Psikolojik iyi oluş (A) ile algılanan sosyal desteğin, özel bir insan alt ölçeği (C) arasında; orta seviyede, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r = .31$ ,  $p < .01$ . Psikolojik iyi oluş (A) ile algılanan sosyal desteğin, arkadaş alt ölçeği (D) arasında; orta seviyede, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r = .41$ ,  $p < .01$ . Psikolojik iyi oluş (A) ile algılanan sosyal desteğin, aile alt ölçeği (E) arasında ise; orta seviyede, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r = .52$ ,  $p < .01$ . Tablo 2’ de öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile hayatın anlam ve amacı ve hayatın anlam ve amacının alt ölçekleri olan; hayatta anlam ve amacın varlığı ve hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu alt ölçekleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

**Tablo 2.** Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Ölçekler ve Alt Ölçekler	A	B	C
Psikolojik İyi Oluş (A)			
Hayatın Anlam ve Amacı (B)	.45*		
Hayatta Anlam ve Amacın Varlığı (C)	.63*	.72*	
Hayatın Anlamsızlığı ve Amaç Yoksunluğu (D)	-.12*	-.82*	-.20*

Tablo 2’de, Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin Pearson momentler çarpımı korelasyon sonuçları verilmiştir. Tablo 2’de, psikolojik iyi oluş (A) ve hayatın anlam ve amacı (B) puanları arasında; orta seviyede, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r = .45$ ,  $p < .01$ . Psikolojik iyi oluş (A) ile hayatın anlam ve amacı ölçeğinin, hayatta anlam ve amacın varlığı alt ölçeği (C) arasında; orta seviyede, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r = .63$ ,  $p < .01$ . Psikolojik iyi oluş (A) ile hayatın anlam ve amacı ölçeğinin, hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu alt ölçeği (D) arasında ise düşük seviyede, olumsuz yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r = -.12$ ,  $p < .01$ . Tablo 3’te öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu ile kişisel gelişim yönelimi ve kişisel gelişim yöneliminin alt ölçekleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

**Tablo 3.** Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Ölçekler ve Alt Ölçekler	A	B	C	D	E
Psikolojik İyi Oluş (A)					
Kişisel Gelişim Yönelimi (B)	.37*				
Kişisel Gelişim Yönelimi- Planlı Olma (C)	.32*	.88*			
Kişisel Gelişim Yönelimi-Kaynakları Kullanma (D)	.30*	.78*	.56*		
Kişisel Gelişim Yönelimi-Değişime Hazır Olma (E)	.22*	.89*	.81*	.54*	
Kişisel Gelişim Yönelimi-Amaçlı Davranış (F)	.42*	.86*	.69*	.56*	.70*

Tablo 3’te, Kişisel Gelişim Yönelimi-II Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin Pearson momentler çarpımı korelasyon sonuçları verilmiştir. Tablo 3’te, psikolojik iyi oluş (A) ve kişisel gelişim yönelimi (B) puanları arasında; orta seviyede, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r = .37$ ,  $p < .01$ . Psikolojik iyi oluş (A) ile kişisel gelişim yöneliminin, planlı olma alt ölçeği (C) arasında; orta seviyede, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r = .32$ ,  $p < .01$ . Psikolojik iyi oluş (A) ile kişisel gelişim yöneliminin, kaynakları kullanma alt ölçeği (D) arasında; orta seviyede, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r = .30$ ,  $p < .01$ . Psikolojik iyi oluş (A) ile kişisel gelişim yöneliminin, değişime hazır olma alt ölçeği (E) arasında;

düşük seviyede, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r = .22$ ,  $p < .01$ . Psikolojik iyi oluş (A) ile kişisel gelişim yöneliminin, amaçlı davranış alt ölçeği (F) arasında ise; orta seviyede, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r = .42$ ,  $p < .01$ . Tablo 4'te algılanan sosyal destek, yaşamda anlam ve amaç bulma ve kişisel gelişim yöneliminin bir arada psikolojik iyi oluşu yordama durumu incelenmiştir.

**Tablo 4.** Psikolojik İyi Oluşun Yordanmasına İlişkin, ÇB Algılanan Sosyal Destek, Yaşamda Anlam ve Amaç Bulma ve Kişisel Gelişim Yönelimi Değişkenleri İle Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hataβ	β	T	p
Sabit	1.868	.340	-	5.486	.00
Algılanan Sosyal Destek	.297	.050	.327	5.922	.18
Yaşamda Anlam ve Amaç	.023	.005	.271	4.242	.00
Kişisel Gelişim Yönelimi	.120	.090	.085	1.337	.00
R = .554		R <sup>2</sup> = .30			
F (3,280) = 41.375		p = .00			

Tablo 4'e göre algılanan sosyal destek, yaşamda anlam ve amaç bulma ve kişisel gelişim yönelimi değişkenleri birlikte, psikolojik iyi oluş değişkeni ile orta seviyede ve anlamlı bir ilişki vermektedir,  $R = .554$ ,  $R^2 = .30$ ,  $p < .01$ . Yaşamda anlam ve amaç bulma ve kişisel gelişim yönelimi değişkenleri bir arada, psikolojik iyi oluştaki toplam varyansın %30'unu açıklamaktadır. Ancak algılanan sosyal destek değişkeni, psikolojik iyi oluşu yordayan bir değişken değildir. Standardize edilmiş ( $\beta$ ) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin, psikolojik iyi oluş üzerindeki görece önem düzeyinin sırasıyla; yaşamda anlam ve amaç bulma ve kişisel gelişim yönelimi şeklinde olduğu söylenebilmektedir. Tablo 5'te psikolojik iyi oluşun öğretmenlerin idarelerinin desteğini hissedip hissedememe durumlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermemeye durumu incelenmiştir.

**Tablo 5.** Psikolojik İyi Oluşun Öğretmenlerin İdarelerinin Desteğini Hissedip/Hissedememe Durumlarına Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonucu

İdarenin Desteği	N	$\bar{x}$	S	Çarpıklık	Basıklık	sd	T	p
Hissedebiliyorum	207	5.63	.91	-1.155	1,526	282	3.11	.00
Hissedemiyorum	77	5.22	1.05	-.576	-151			

Tablo 5'e göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu, idarelerinin desteğini hissedip hissedememe durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(282) = 3.11$ ,  $p < .01$ . İdaresinin desteğini hissedebildiğini ifade eden öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunun ( $\bar{x} = 5.63$ ), idaresinin desteğini hissedemediğini ifade eden öğretmenlerin psikolojik iyi oluşuna ( $\bar{x} = 5.22$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu,

psikolojik iyi oluş ile idarenin desteğini hissedip hissedememe durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde açıklanabilmektedir.

**Tablo 6.** Psikolojik İyi Oluşun Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonucu

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	Çarpıklık	Basıklık	sd	T	p
Kadın	174	5.59	.88	-.907	1,222	282	1.17	.24
Erkek	110	5.46	1.07	-1.003	1.432			

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $t(282) = 1.17$ ,  $p > .01$ . Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları, cinsiyetlerine göre değişmemektedir.

**Tablo 7.** Psikolojik İyi Oluşun Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonucu

Medeni Durum	N	$\bar{x}$	S	Çarpıklık	Basıklık	Sd	T	p
Bekar	191	5.53	.99	-1.000	1,349	282	-.29	.76
Evli	93	5.56	.89	-.978	1.456			

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu, medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $t(282) = -.29$ ,  $p > .01$ . Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları, medeni durumlarına göre değişmemektedir.

**Tablo 8.** Psikolojik İyi Oluşun Öğretmenlerin Branşına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Branş	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p
PDR	39	137.73			
Matematik	29	136.97			
Fen Bilimleri	23	153.74			
Sosyal Bilimler	61	142.45			
Yabancı Dil	24	169.90			
G. Sanatlar ve Müzik	5	178.70	11	6.50	.83
Din Kültürü	12	132.79			
Sınıf Öğretmenliği	44	134.90			
Okul Ö. ve Özel Eğt.	28	136.98			
Beden Eğitimi	4	165.38			
Bilişim Tek.	9	112.72			
Meslek Dersleri	6	149.42			

Tablo 8'e göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu, branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $X^2 (sd = 11, n = 284) = 6.50$ ,  $p > .01$ . Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları, branşlarına göre değişmemektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma, Hakkâri ilinin Yüksekova ilçesinde gerçekleştirilmiştir ve araştırmaya devlet okullarında çalışan 284 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan



öğretmenlerin; algıladıkları sosyal destek, yaşamda anlam ve amaç bulmaları ve kişisel gelişim yönelimlerinin psikolojik iyi oluşları ile ilişkisi ve bu değişkenlerin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını yordama durumları incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları; okul idaresinin desteğini hissedebilme/hissedememe durumuna göre de incelenmiştir.

Öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek ve psikolojik iyi oluşları arasında orta seviyede, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Algılanan sosyal desteğin alt ölçekleri olan aileden algılanan sosyal destek, arkadaştan algılanan sosyal destek ve özel bir insandan algılanan sosyal destek ile psikolojik iyi oluş arasında orta seviyede, olumlu yönde, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara bağlı olarak öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek arttıkça, psikolojik iyi oluşlarının da arttığı söylenebilmektedir. Doğru'nun (2018) üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerini; stres, stresle başa çıkma tarzları ve sosyal destek değişkenleri yönünden incelediği araştırmasında; öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile aileden algılanan sosyal destek ve arkadaştan algılanan sosyal destek arasında olumlu yönde, orta seviyede, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yasin ve Dzukifli'nin (2010) üniversite öğrencilerinde sosyal destek ve psikolojik problemleri inceledikleri araştırmalarında, sosyal destek ile psikolojik problemler arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aydın, Kahraman ve Hiçdurmaz (2017) hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ve psikolojik iyi oluşlarını inceledikleri araştırmalarında da algılanan sosyal destek arttıkça psikolojik iyi oluşun arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgu bireyin sosyal desteğin varlığını algılamasının öz kabulünü, özerkliğini, olumlu ilişkiler kurmasını, çevresel hakimiyetini, bireysel gelişimini ve yaşam amaçlarını (Ryff ve Singer, 1996) olumlu yönde etkileyerek bireyin psikolojik yönden kendisini daha iyi hissetmesini sağladığı şeklinde yorumlanabilmektedir.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bir diğer bulguda; öğretmenlerin yaşamda anlam ve amaç bulmaları ve psikolojik iyi oluşları arasında olumlu yönde, orta seviyede, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşamda anlam ve amaç bulmanın alt ölçekleri olan hayatta anlam ve amacın varlığı ile psikolojik iyi oluş arasında olumlu yönde, orta seviyede, anlamlı bir ilişki olduğu; hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu ile psikolojik iyi oluş arasında ise olumsuz yönde, düşük seviyede, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zika ve Chamberlain'in (1992) yaşamda anlam ve psikolojik iyi oluş ile ilgili yaptığı araştırmada, yaşamda anlam ve psikolojik iyi oluş arasında olumlu yönde, güçlü bir ilişki olduğu

görülmektedir. Yaşamda anlam ve amaç bulmanın, psikolojik iyi oluş ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşan başka araştırmalar da alanyazında mevcuttur (Garcia Alandete, Nohales ve Martinez 2018; Dezutter ve diğerleri, 2013; Rathi ve Rastogi, 2007). Psikolojik iyi oluş kavramı, bireyin anlam ve kendini gerçekleştirme üzerine odaklanmasıyla, yaşamı tam fonksiyon bularak sürdürmesi olarak ele alınmaktadır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Buradan yola çıkılarak yaşamda anlam ve amaç bulan bireyin yaşamına tam fonksiyon kazanacak şekilde yön vermesinin psikolojik iyi oluşunu da olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilmektedir.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bir diğer bulguda; öğretmenlerin kişisel gelişim yönelimleri ve psikolojik iyi oluşları arasında olumlu yönde, orta seviyede, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel gelişim yöneliminin alt ölçekleri olan; planlı olma, kaynakları kullanma ve amaçlı davranış ile psikolojik iyi oluş arasında olumlu yönde, orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu; değişime hazır olma alt ölçeği ile psikolojik iyi oluş arasında ise olumlu yönde, düşük seviyede, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. I.K Weigold, Porfeli, A. Weigold'un (2013) kişisel gelişim yöneliminin ilkelerini incelediği araştırmalarında, kişisel gelişim yönelimi ile psikolojik iyi oluş arasında olumlu yönde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı araştırmada psikolojik sıkıntılar ve kişisel gelişim yönelimi arasında ise olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alanyazında kişisel gelişim yönelimi ve psikolojik iyi oluş arasında olumlu yönde, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılan başka araştırmalar da mevcuttur (Ogunyemi ve Mabekoje, 2007; Ayub ve Iqbal, 2012; Robitschek ve Kashubeck, 1999). Robitschek ve Kashubeck (1999) kişisel gelişim yönelimi ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi, kişisel gelişim yöneliminin bireyi daha iyi bir psikolojik iyi oluşa teşvik etmesiyle açıklamaktadır. Çünkü birey kendi gelişimi için çaba gösterdikçe, kendi kendine yettiği duygusu artmakta ve bu da bireyin psikolojik iyi oluşunu olumlu etkilemektedir. Ayrıca kişisel gelişim yönelimi içindeki birey, dünyaya olumlu bir bakış geliştirebilmekte ve aynı zamanda bireyin topluma katkıda bulunma isteği artmaktadır. Bu şekilde yaşamdan tatmin olan birey, kendini daha mutlu hissedebilmekte ve iyimser inançlar geliştirebilmektedir.

Araştırmadaki bir diğer bulguda; öğretmenlerin yaşamda anlam ve amaç bulmaları ve kişisel gelişim yönelimlerinin bir arada psikolojik iyi oluşlarındaki toplam varyansın %30'unu açıklıyor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkenlerin psikolojik iyi oluş üzerindeki görece önem düzeyinin; yaşamda anlam ve amaç bulma ve kişisel gelişim yönelimi şeklinde sıralanabileceği sonucuna da ulaşılmıştır. Göçen'in (2019) öğretmenlerle yaptığı bir araştırmada da, öğretmenlerde yaşam anlamının, psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırmada, yaşam anlamının



boyutlarından mevcut anlamın, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşundaki toplam varyansın %55.7'sini açıkladığı görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, bireyin yaşamını anlamlı ve amaçlı bir şekilde sürdürdüğüne dair taşıdığı inanç ve bireyin olumlu yönde gelişme ihtiyacına sahip olmasının, bireyin yaşamını tam fonksiyon kazanacak şekilde sürdürmesini sağladığı için psikolojik iyi oluşu üzerinde olumlu yönde etkili olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bir diğer bulgu, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının idarelerinin desteğini hissetme ve hissedememe durumlarına göre farklılaşmakta olduğudur. İdaresinin desteğini hisseden öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puanları, idaresinin desteğini hissedemeyen öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puanlarından daha yüksektir. Erözyürek'in (2019) okul yönetiminin demokratiklik düzeyi ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, okul yönetiminin demokratiklik düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasında düşük seviyede, olumlu yönde, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğan'ın (2019) öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ve okul iklimi algıları ile ilgili olarak yaptığı çalışmada; öğretmenlerin okul iklimi algısı puanı arttıkça psikolojik iyi oluş puanlarının da arttığı görülmüştür. Pepper ve Thomas'a (2002) göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algıları, iş streslerini ve tükenmişlik düzeylerini azaltmaktadır. Alanyazındaki araştırmalar doğrultusunda, idaresinin desteğini hisseden öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının daha yüksek olması, bu öğretmenlerin iş streslerinin ve tükenmişliklerinin daha az olmasıyla ve örgütsel bağlılıklarının daha fazla ve okul iklimi algılarının daha olumlu olmasıyla açıklanabilmektedir (Günay ve Çelik, 2019; Demir, 2018; Köylü ve Gündüz, 2019).

Araştırmada, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının cinsiyetlerine ve branşlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının cinsiyetlerine ve branşlarına göre farklılık göstermediği araştırmalar da mevcuttur (Yakut ve Yakut, 2018: s. 1357-76; Karaçam ve Pulur, 2016: s. 1-22). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının cinsiyete ve branşa göre farklılık göstermemesi; cinsiyetin ve branşın psikolojik iyi oluşu anlamlandırma konusunda tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Çünkü psikolojik iyi oluş bireyin psikolojik, duygusal, bilişsel ve sosyal dünyasının bir göstergesi olarak yaşamdan alınan doyumla ve yaşama katılan anlamla ilgili olup bireyin sadece cinsiyetiyle ve branşıyla açıklamanın mümkün olmadığı bir kavramdır. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının medeni durumlarına göre de farklılaşmadığı görülmüştür. DüNDAR ve Demirci'nin (2018) çalışanların psikolojik iyi oluşlarını ve medeni

durumlarını incelediği araştırmasında da psikolojik iyi oluşun medeni duruma göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmanın örneklemini oluşturan bireylerin hepsinin öğretmen olmasının ve buna bağlı olarak düzenli bir gelire sahip olmalarının, evliliğe bakış açılarının ve evlilik yaşının değişmesinin bu sonucun elde edilmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin sosyal destek çevresine yönelik olumlu bir algıya sahip olmasının, yaşantılarını anlamlandırmasının ve kendini geliştirme sürecinde bir amaç doğrultusunda ilerlemesinin, öğretmenlerin kendini gerçekleştirmesini ve kişisel olarak büyümesini sağlayarak psikolojik olarak da daha iyi hissetmelerini sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin idarelerinin desteğini hissetmelerinin, çalışma ortamlarında daha huzurlu ve mutlu olmalarına katkı sağladığı ve bu şekilde öğretmenlerin psikolojik olarak da daha iyi hissetmelerini sağladığı yorumu yapılabilmektedir.

Araştırmada, zorlu yaşam şartları olan bir ilçede çalışan öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları incelenmiştir. Önerilerde de zorlu yaşam şartlarında çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir.

- Zorlu yaşam şartlarının olduğu bölgelerde çalışan öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını arttırmak için bu bölgelerde çalışan öğretmenler arasında sosyal destek ağı oluşturulacak bir proje yapılabilir.
- Zorlu yaşam şartlarının olduğu bölgelere yeni atanan öğretmenlerin anlamlı ve amaçlı olarak değerlendirecekleri yaşantılara sahip olabilmeleri için bu bölgelerde çalışan öğretmenleri; sosyal, kültürel ve sportif alanlarda destekleyecek tesisler oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin kişisel gelişim yönelimlerine bağlı olarak doğan kişisel gelişim eğitimi ihtiyaçlarının giderilmesi için ülke genelinde öğretmenlerin tercihlerine bırakılan alanlarda kurslar ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin idarelerinden algıladıkları desteğin artması için öğretmenler ve idarecilere yönelik aralarındaki iletişimi güçlendirecek eğitimler ve aktiviteler düzenlenebilir.
- Zorlu yaşam şartlarının olduğu bölgelerde çalışan öğretmenlerin kişisel gelişim ihtiyaçlarını gidermek için üniversiteler ya da diğer eğitim kurumları tarafından bu öğretmenlerin akademik gelişimlerini destekleyecek uzaktan eğitim çalışmaları yürütülebilir.

- Araştırmaya Yüksekova ilçesinde çalışan öğretmenler katılmıştır. Araştırma grubunun kapsamı genişletilerek ülkemizde MEB'e bağlı resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenlerle ilgili de bilgiler edinilebilir.
- Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşuyla ilişkilendirilen değişkenlerin ele alındığı nitel araştırmaların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmaya araştırmacılar eşit oranda katkı sunmuştur.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacılar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

## KAYNAKÇA

- Adler, A. (2017). *Yaşamın anlam ve amacı*. (13.Basım) (K. Şipal, Çev.) Say Yayınları.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8704/108679>
- Aydın, A., Kahraman, N. & Hiçdurmaz, D. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve psikolojik iyi olma düzeylerinin belirlenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 8(1), 40-47. [https://www.journalagent.com/phd/pdfs/PHD-95967-RESEARCH\\_ARTICLE-AYDIN.pdf](https://www.journalagent.com/phd/pdfs/PHD-95967-RESEARCH_ARTICLE-AYDIN.pdf)
- Aydın, C., Kaya, M. & Peker, H. (2015). Hayatın anlam ve amacı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs University Review of the Faculty of Divinity*, (38), 39-55. <https://doi.org/10.17120/omuifd.80248>
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi Algıları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.
- Ayub, N. & Iqbal, S. (2012). The relationship of personal growth initiative, psychological well-being, and psychological distress among adolescents. *Journal of Teaching and Education*, 1(6), 101-107. <https://www.researchgate.net/publication/233990014>
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14, 413-445. <https://www.researchgate.net/publication/225831884>
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Cohen, A. & Shamai, O. (2010). The relationship between individual values, psychological well-being, and organizational commitment among Israeli police officers. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 33(1), 30-51. <https://doi.org/10.1108/13639511011020584>
- Corey, G. (2014). *Student Manual for Coreys Theory and Practice of Group Counseling*. Cengage Learning, Incorporated.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Demir, D. (2018). *Bilişim öğretmenlerinin sanal yalnızlık, mesleki tükenmişlik ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dezutter, J., Casalin, S., Wachholtz, A., Luyckx, K., Hekking, J., & Vandewiele, W. (2013). Meaning in life: An important factor for the psychological well-being of chronically ill patients? *Rehabilitation Psychology*, 58(4), 334-341. <https://doi.org/10.1037/a0034393>
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., & Oishi, S. (2009). New measures of well-being. *In Assessing well-being*, 247-266. <https://www.researchgate.net/publication/227284878>

- Dündar, Z. & Demirci, C. (2018). Medeni Durumları Farklı Olan Bireylerin Psikolojik İyi Olma Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim Yansımaları*, 2(2), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eduref/issue/41899/424075>
- Doğru, N. (2018). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin stres, stresle başa çıkma tarzları ve sosyal destek değişkenleri bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eker, D. & Arkar, H. (1995). Perceived social support: psychometric properties of the MSPSS in normal and pathological groups in a developing country. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 30(3), 121- 126. <https://doi.org/10.1007/BF00802040>
- Erözyürek, A. (2019). *Okul yönetiminin demokratiklik düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Frankl, V.E. (2019). *İnsanın anlam arayışı*. (59.Basım) (S. Budak, Çev.). Okuyan Us Yayınları.
- García-Alandete, J., Martínez, E. R., Sellés Nohales, P. & Soucase Lozano, B. (2018). Meaning in Life and Psychological Well-Being in Spanish Emerging Adults. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(1), 196-216. <https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.1.9>
- Göçen, A. (2019). Öğretmenlerin yaşam anlamı, psikolojik sermaye ve cinsiyetinin psikolojik iyi oluşlarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 135-153. <https://doi.org/10.30703/cije.457977>
- Gökburun, I. (2018). Yüksekova'da hayvancılık faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (37), 204-218. <http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/26360>
- Günay, A. & Çelik, R. (2019). Kariyer stresinin psikolojik iyi oluş ve iyimserlik değişkenleriyle yordanması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(33), 205-218. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/41368/558568>
- Karaçam, A. & Pulur, A. (2016). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Başarı Algısı, Akademik İyimserlik, Psikolojik İyi Oluş ve Fiziksel Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-22. <https://www.researchgate.net/publication/330464443>
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Köylü, D. & Gündüz, Y. (2018). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 279-299. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ufuksbedergi/issue/57470/815073>
- Ogunyemi, A. O. & Mabekoje, S. O (2007). Self-efficacy, risk-taking behaviour and mental health as predictors of personal growth initiative university undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(2), 349– 362. <https://www.researchgate.net/publication/200597387>

- Pepper, K. ve Thomas, H. (2002). Making A Change: The Effects Of The Leadership Role On School Climate. *Learning Environment Research*, 5, 155-166. <https://doi.org/10.1023/A:1020326829745>
- Rathi, N., & Rastogi, R. (2007). Meaning in life and psychological well-being in pre-adolescents and adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33(1), 31-38. <https://www.researchgate.net/publication/268299281>
- Robitschek C. (1998). Personal growth initiative: the construct and its measure. *Meas Eval Couns Dev*; 30, 183- 198. <https://doi.org/10.1080/07481756.1998.12068941>
- Robitschek, C. & Kashubeck, S. (1999). A structural model of parental alcoholism, family functioning, and psychological health: The mediating effects of hardiness and personal growth orientation. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 159-172. <https://www.researchgate.net/publication/232452292>
- Ryff, C. D. & Singer, B. (1996). Psychological well-being: meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, 14-23. <https://doi.org/10.1159/000289026>
- Ryff, C. D. (1989a). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (1989b). In The Eye of The Beholder: Views of Psychological Well-Being Among Middle-Aged and Older Adults. *Psychology and Aging*, 4(2), 195-210. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0882-7974.4.2.195>
- Sorias, O. (1988a). Sosyal desteklerin ruhsal sağlığı koruyucu etkisinin depresyonlu ve sağlıklı kontrollerde araştırılması. *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 27(3), 1033-1039. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/327017/>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Telef, B., B. Uzman, E.& Ergün, E. (2013). Öğretmen Adaylarında Psikolojik İyi Oluş ve Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 1297-1307. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5699>
- Weigold, I. K., Porfeli, E. J., & Weigold, A. (2013). Examining tenets of personal growth initiative using the Personal Growth Initiative Scale-II. *Psychological Assessment*, 25(4), 1396-1403. <https://doi.org/10.1037/a0034104>
- Yakut, S., & Yakut, İ. (2018). Öğretmenlerde Psikolojik İyi Oluş ve İş Yerinde Dışlanma İlişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(18), 1357-1376. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13883>
- Yalçın, I. & Malkoç, A. (2013). Adaptation of Personal Growth Initiative Scale-II to Turkish and investigation of psychometric properties. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 26 (3), 258-266. <https://dx.doi.org/10.5350/DAJPN2013260304>
- Yasin, A. S. & Dzulkipli, M. A. (2010). The relationship between social support and psychological problems among students. *International Journal of Business and Social Science*, 110-116. <https://www.researchgate.net/publication/228609959>

Zika, S. & Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British journal of psychology*, 83(1), 133-145. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02429.x>





# EDUCATIONE

## Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü ve Yönetici Desteği Algıları ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki: Alanya İlçesi Örneği

The Relationship Between Lower Secondary School Teachers' Perceptions of School Culture and Administrative Support and Perception of Organizational Justice: Alanya District Example



### Yazar Bilgisi/ Author Information

Özlem GÖÇER

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Antalya /Türkiye, [ozlemin07@gmail.com](mailto:ozlemin07@gmail.com)

Kamile DEMİR

Sorumlu Yazar, Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya/ Türkiye, [kamile.demir@alanya.edu.tr](mailto:kamile.demir@alanya.edu.tr)

### Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article  
Geliş Tarihi/ Received : 10.05.2022  
Kabul Tarihi /Accepted : 13.10.2022  
Yayın Tarihi/Published : 19.10.2022

### Atıf / Cite

Göçer, Ö. ve Demir, K. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki: Alanya ilçesi örneği. *EDUCATIONE*, 1(2), 235-258.



## Özet

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Alanya ilçesinde devlet ortaokullarında çalışmakta olan 280 öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği, Okul Kültürü Envanteri ve Algılanan Yönetici Desteği Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde pearson korelasyon katsayısı ve hiyerarşik regresyon analizi testleri kullanılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü, yönetici desteği ve örgütsel adaletin alt boyutları algıları arasındaki korelasyonel ilişkiler incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel adaletin tüm alt boyutları, algıladıkları yönetici desteği ve algıladıkları okul kültürünün tüm alt boyutları arasında pozitif anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırma değişkenlerine ait hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre algılanan yönetici desteği ve okul kültürünün alt boyutlarından iş birliğine dayalı liderliğin öğretmenlerin dağıtımsal ve işlemsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algıları ile okul kültürünün alt boyutlarından iş birliğine dayalı liderlik ve ortak amaçlar algıları ise öğretmenlerin etkileşimsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul Öğretmenleri, Okul Kültürü, Yönetici Desteği, Örgütsel Adalet

## Abstract

In this study, it was tried to determine the relationship between secondary school teachers' perceptions of school culture and administrator support and their perceptions of organizational justice. Relational survey method, one of the quantitative research methods, was used in the research. The sample consists of 280 teachers working in public secondary schools in Alanya district. Organizational Justice Perception Scale, School Culture Inventory and Perceived Manager Support Scale were used as data collection tools. Pearson correlation coefficient and hierarchical regression analysis tests were used in the analysis of the data. When the correlational relations between secondary school teachers' perceptions of school culture, administrator support and sub-dimensions of organizational justice were examined, positive significant relationships were found between all sub-dimensions of organizational justice perceived by secondary school teachers, perceived administrator support and all sub-dimensions of perceived school culture. According to the results of the hierarchical regression analysis of the research variables, it was concluded that perceived administrator support and cooperative leadership, one of the sub-dimensions of school culture, were a significant predictor of teachers' perceptions of distributive and procedural justice. Secondary school teachers' perceptions of administrator support and cooperative leadership and common goals, which are sub-dimensions of school culture, are significant predictors of teachers' perceptions of interactional justice.

**Keywords:** Lower Secondary School Teachers, School Culture, Administrative Support, Organizational Justice

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

One of the biggest problems in today's world is the effectiveness and efficiency of schools, which are much more interactive with social processes compared to other organizations. The effectiveness and efficiency of schools, whose aim is to raise individuals equipped to meet the needs of society, concerns many fields from economy to health, from sports to art. Although it is known that all components of the school, such as administrators, teachers, students, parents, school environment, and the applied program, must function in a healthy and harmonious manner in order for the education and training processes to continue effectively, it can be said that one of the most important and indispensable elements of the school is the teacher. Teachers are expected to express themselves comfortably, to carry out guidance activities effectively, to produce new ideas and to work as a team. The psychological environment that the school provides for teachers is very important when it comes to these skills. Considering these reasons, organizational justice, administrator support and school culture perceived by teachers about the schools they work in become very important.

The aim of this study is to determine the relationship between the perceptions of school culture and administrator support and the perception of organizational justice of secondary school teachers working in the Alanya district of Antalya province.

### Method

Relational survey method was used in this study, which aims to determine the relationship between secondary school teachers' perceptions of school culture and administrator support and their perceptions of organizational justice. In this research, since it would not be possible to reach the whole universe, a sample of 280 people selected from the universe was studied. In this study, the "Organizational Justice Scale" and the "School Culture Inventory" and the "Perceived Administrator Support Scale" was used to determine the perceptions of lower secondary school teachers. SPSS IBM 22 package program was used to analyze the data.

### Findings

According to the research findings, positive, medium and high-level correlational relations were found between the perceptions of secondary school teachers about all sub-dimensions of organizational justice, their perceptions of all sub-dimensions of organizational culture and their perceptions of administrator support. According to the findings obtained in the study, perceived administrator support and the perception of cooperative leadership, one of the sub-dimensions of school culture, are significant predictors of middle school teachers' perception of distributive justice. According to the findings obtained in the study, perceived administrator support and the perception of cooperative leadership, one of the sub-dimensions of school culture, are significant predictors of middle school teachers' perception of procedural justice. According to the findings obtained in the study, perceived administrator support and the perception of cooperative leadership and common goals, which are sub-dimensions of school culture, are significant predictors of middle school teachers' perception of interactional justice.

## Results and Discussion

When the relations between secondary school teachers' perceptions of distributive justice and the sub-dimensions of school culture are examined, it is positive in all sub-dimensions and high in cooperative leadership and common goals sub-dimensions; In the sub-dimensions of teacher collaboration, professional development, colleague support and joint learning, moderately significant relationships were found. In other words, as the level of perception regarding the sub-dimensions of school culture increases, the level of perception of distributive justice also increases. When the relations between the procedural justice perceptions of secondary school teachers and the sub-dimensions of school culture are examined, it is high in cooperative leadership, teacher cooperation, common goals and professional development sub-dimensions, with all sub-dimensions being positive; In the sub-dimensions of colleague support and common learning, moderately significant relationships were found. According to the results obtained, as the level of perception regarding the sub-dimensions of school culture increases, the level of perception of procedural justice also increases. When the relationships between secondary school teachers' perceptions of interactional justice and the sub-dimensions of school culture are examined, it is positive in all sub-dimensions, and high in cooperative leadership, common goals and professional development sub-dimensions; On the other hand, a moderate relationship was found in the sub-dimensions of teacher collaboration, colleague support and joint learning. According to this result reached in the research, as the perception level of teachers regarding the sub-dimensions of school culture increases, the level of interactional justice perception also increases.

According to the results obtained, the perception of administrator support has a significant effect on teachers' perceptions of distributive justice. As teachers perceive that they receive support from their administrators, they perceive the distribution of any organizational resource or task among teachers as more equitable. When the sub-dimensions of school culture were included in the model, it was determined that only cooperative leadership, one of the sub-dimensions of school culture, was a significant predictor of the perception of distributive justice.

The results show that at the first model the perception of administrator support has a significant effect on teachers' procedural justice perceptions. In the second model, including the sub-dimensions of school culture, it was determined that only cooperative leadership, one of the sub-dimensions of school culture, was a significant predictor of procedural justice. This contribution shows that the cooperative leadership sub-dimension has a significant effect on procedural justice.

When the effect of secondary school teachers' perceptions of administrator support and perceptions of school culture on their perceptions of procedural justice was examined, it was determined that the perception of administrator support was a significant predictor of the perception of interactional justice in the first model. In the second model, with the addition of school culture sub-dimensions, it was concluded that cooperative leadership and common goals, which are sub-dimensions of school culture, are significant predictors of interactional justice. Teachers' perceptions of interactional justice may increase when school administrators work in cooperation with teachers, include them in decision-making, support teachers in taking risks and try innovations in the instructional sense, and when teachers share the school's mission.

## GİRİŞ

Bugünün dünyasında yaşanan en büyük problemlerden birisi diğer örgütlere nazaran toplumsal süreçlerle çok daha etkileşimde olan okulların etkililiği ve verimliliğidir. Amacı toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek donanımda bireyler yetiştirmek olan okulların etkili ve verimli olabilmesi ekonomiden sağlığa, spordan sanata birçok alanı ilgilendirmektedir. Eğitim öğretim süreçlerinin etkili bir biçimde devam edebilmesinde okulun yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, okul çevresi, uygulanan program gibi bütün bileşenlerinin sağlıklı ve uyumlu şekilde işleminin gerektiği bilinmekle birlikte, okulun en önemli ve vazgeçilemez unsurlarından birisinin öğretmen olduğu söylenebilir. Öğretmenlerden kendini rahatça ifade edebilmesi, etkili şekilde rehberlik faaliyetleri yürütmesi yeni fikirler üretmesi ve ekip çalışması gibi beceriler beklenmektedir. Bu becerileri söz konusu olduğunda okulun öğretmenlere sağladığı psikolojik ortam oldukça önemlidir (Şenel ve Buluç, 2016). Bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin çalıştıkları okullar ile ilgili algıladıkları örgütsel adalet, yönetici desteği ve okul kültürü oldukça önem kazanmaktadır.

Örgütsel adalet kavramı çalışanların örgütteki eşitlik ve adalet algularından, etkileşimler ve işlemlerden, kazançların paylaşımı ve paylaşımına ilişkin kararlardan, sosyal haklar ve görevlerin dağıtım biçimlerinden ortaya çıkan bir kavramdır. Örgütsel adalet “*örgüt ile iş görenler arasındaki sosyal ve ekonomik alışverişin adil olması*” olarak tanımlanmıştır (Beugre, 1998, aktaran, Cansoy ve Polatcan, 2018).

Bir örgütte ödüllendirme, cezalandırma, ücretlendirme, terfi uygulamalarına dair kararların nasıl alındığı; bu kararların çalışanlarla paylaşım şekli, bu süreçlerde uygulamaların nasıl olduğu, üyelerin yatay ve dikey düzlemde kendilerine nasıl davranıldığına ilişkin algıları örgütsel adalet kavramı ile ilişkilendirilmektedir (İçerli, 2009). Örgütsel etkinliklerin adil olarak algılanması örgütün amaçlarına ulaşması bakımından oldukça büyük önem arz etmektedir (Demirkaya ve Kandemir, 2014). Bu bağlamda örgütsel adaletin üç önemli boyutu ortaya çıkmaktadır. Bunlardan dağıtımsal adalet Stacey Adams’ın Eşitlik Teorisi içinde yer alır ve bu teoriye göre eşit işin eşit sonuç getirmesi beklenir. Dağıtımsal adaleti benimseyen yöneticiler üyenin performansına göre eşit bir şekilde ödüllerin ve cezaların dağıtımını yaparlar. Çalışanlar örgüte yaptıkları katkı ya da örgütsel amaçlardan uzaklaşmaları oranında ödüllendirilir veya cezalandırılır (Çöp, 2008).

Kaynakların nasıl dağıtılacağını belirleyen süreçler kuşkusuz yapılan dağıtımla ilgili adil ya da adaletsiz olarak algılanması üzerinde etkilidir. Hatta bazen kaynakların

nasıl dağıtılacağını belirleyen süreçler dağıtımın kendisinden daha önemli olabilmektedir. Bu nedenle bu süreç ve prosedürlerle ilgilenen işlemsel adalet kavramı ortaya çıkmıştır (Akyel, 2017). İşlemsel adalet dağıtımın nasıl yapılacağına karar verme süreçlerinde işe koşulan kural ve yönetmeliklerin adil olduğu algısıdır. Yöntemin adil olduğu algısına sahip olan üyeler kaynakların dağıtımını da adil algılamaya eğilimi içinde olmaktadır. Bu durum da örgüte karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerini sağlamaktadır (Töremen ve Tan, 2010).

Etkileşimsel adalet yöneticilerin astlarına saygı duyması, onlara değer vermesi, astların ihtiyaçları ile ilgilenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Gençer, 2017). Yöneticilerin örgütsel etkinliklerle ilgili işlemleri uygularken çalışanlara saygı göstermesi ve onlara değer vermesi gereklidir. Aksi takdirde çalışanlar etkileşim adaletsizliği sebebiyle yöneticilere karşı reaksiyon gösterebilirler (Çankır ve Yener, 2017).

Kültür terimi, okul liderlerinin okullarının yazılı olmayan kurallarını ve geleneklerini, normlarını ve beklentilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için daha doğru ve sezgisel bir yol sağlayacaktır. Resmi olmayan bu kalıp insanların davranış biçimleri, nasıl giyindikleri, ne hakkında konuştukları, öğretmenlerin işleri ve öğrencileri hakkında ne düşündükleri gibi her şeye etki etmektedir (Deal ve Peterson, 2009). Okulun bulunduğu seviyenin daha ilerilere taşınabilmesi için okul kültürünün yönetilmesi oldukça önemlidir. Alanyazındaki çalışmalar okul kültürünün okulun değişim ve gelişim potansiyelinin artırılmasında, karmaşık insan ilişkilerinin sağlıklı bir biçimde yönetilmesinde liderliğin ve dolayısıyla okul kültürü yönetiminin önemi ortaya koymuştur (Prosser, 1999). Bir okulun kültürüne şekil vermek ve onu geliştirmek için uzun bir süreye ve emeğe ihtiyaç vardır. Bu yüzden, etkili bir okul lideri okulun misyonunu, vizyonunu, kültürel unsurlarını iyi bir şekilde analiz etmeli, anlamalı ve geliştirmeye çalışmalıdır. Olumlu ve güçlü bir okul kültürü oluşturmak amacıyla saygı, iş birliği, iletişim, nezaket ve motivasyon kavramlarına odaklanılmalıdır (Berk, 2020). Böyle bir okul kültürü öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algıları da şekillendirebilecektir.

Yönetici desteği bir örgütteki yöneticilerin, çalışanların örgüte sağladıkları katkıya ve çalışanların refahına ilişkin ilgilerini içeren bir kavramdır. Yönetici desteği genel anlamda işgörenin birinci derecedeki yöneticisinin gösterdiği destek olarak belirtilmektedir (Arslan, 2016). Bu kavram işgörenin hiyerarşik anlamda ilk derecedeki yöneticisi ile arasındaki pozitif iş ilişkilerinin oluşturulmasını temel alır. Adaletli, çalışanlarının başarıları ile gurur duyan, çalışanların verimlilikleri için

gereksinimlerini iyi bir şekilde tespit edip bu gereksinimleri gideren yöneticiler üzerine kuruludur (Korkut, 2019). Destekleyici yönetici Bhanthumnavin (2003) tarafından iş görenlerin verimliliğinin artırılması için onların gereksinimleri ile ilgilenen ve bu gereksinimlerin giderilmesinde çözümler bulan kişi olarak tanımlanmıştır. Örgüt içerisinde yöneticiler ödüllendirme-cezalandırma, yetki devretme, çalışanlara rehberlik etme gibi pek çok sorumluluğa sahiptirler. Bu anlamda çalışanlar örgüt içerisindeki çalışmalarının başarı-başarısızlık dönütlerini yöneticilerden alırlar. Çalışanlar yöneticilerinden yeterli desteği görürlerse örgütteki görevlerinde daha etkin olurken, işe ve örgüte karşı da olumlu bir tutum geliştireceklerdir (Yabacı, 2020). Yöneticisi ya da örgütü tarafından desteklenen üye işine motive olarak performansını artırmaktadır ve devamsızlık, işten ayrılma gibi davranışlarda azalma gözlenmektedir (Başlar, 2020).

Örgütsel etkinliklerin adil olarak algılanması örgütün amaçlarına ulaşması bakımından son derece önemlidir. Öğretmenlerin içinde bulunduğu okul kültürü ve yönetici desteği algılarının örgütsel adalet algıları üzerinde etkili olması olasıdır. Alanyazın incelendiğinde etkili bir eğitim öğretim ortamı yaratmakta oldukça büyük bir pay sahibi olduğu görülen “okul kültürü” ve “yönetici desteğinin” ve “örgütsel adalet” ile ilişkisinin bir arada araştırıldığı bir çalışmanın var olmadığı görülmektedir. Bu çalışma alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı Antalya ilinin Alanya ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki problemler belirlenmiştir:

1. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü, yönetici desteği ve örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları, örgütsel adalet algısının
  - a) dağıtımsal adalet alt boyutunun
  - b) işlemsel adalet alt boyutunun
  - c) etkileşimsel adalet alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha fazla değişken arasında beraber değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2012, s. 81).

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antalya ilinin Alanya ilçesindeki 66 resmi ortaokulda çalışmakta olan 1069 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmayacağı için evrenden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 280 kişilik bir örneklem ile çalışılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı, hali hazırda var olan öğeler içerisinde yeterli sayıda öğeyi örneklem olarak belirler. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2018, s.83). Bu araştırmanın örnekleme belirlenirken Tablo 1.'den faydalanılmıştır(Aksoy, 2016, s. 96):

**Tablo 1.** 0,95 güvenirlilik ve 0,05 örneklem hatası için çeşitli örneklem büyüklükleri ve temsil edebilecekleri evren büyüklüğü

Evren Büyüklüğü	100	500	750	1000	2500	5000	10000	25000	50000	100000	1000000
Örneklem Sayısı	80	217	254	278	333	357	370	378	381	383	384

Kaynak: (Aksoy, 2016, s. 96)

Tablo 1. incelendiğinde 1000 kişilik bir evren için 278 kişilik bir örneklemin temsil yeterliliği bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın evrenini oluşturan 1069 ortaokul öğretmeni için 280 kişilik bir örneklemin evreni temsil yeterliliğinin bulunduğu söylenebilir. Katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 2.'de verilmiştir:



**Tablo 2.** Katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre dağılımları

Demografik özellikler		N	%
<b>Cinsiyet</b>			
	Kadın	135	48,2
	Erkek	145	51,8
<b>Eğitim Düzeyi</b>			
	Lisans	251	89,6
	Yüksek Lisans	29	10,4
<b>Mesleki Deneyim</b>			
	0-6 yıl	32	11,4
	7-12 yıl	97	34,6
	13-18 yıl	80	28,6
	19 ve üzeri yıl	71	25,4
<b>Okuldaki Süresi</b>	<b>Görev</b>		
	0-2 yıl	85	30,4
	3-4 yıl	66	23,6
	5-6 yıl	68	24,3
	7 ve üzeri yıl	61	21,8
<b>Branş</b>			
	Sözel	197	70,3
	Sayısal	73	29,7
<b>Toplam</b>		<b>280</b>	<b>100</b>

Katılımcıların 135'inin (%48,2) kadın, 145'inin (%51,8) erkektir. Öğretmenlerin 251'inin (%89,6) lisans mezunu, 29'unun (%10,4) yüksek lisans mezunudur. Katılımcı öğretmenlerin 32'si (%11,4) 0-6 yıl, 97'si (%34,6) 7-12 yıl, 80'i (%28,6) 13-18 yıl, 71'i (%25,4) ise 19 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların 85'i 0-2 yıldır, 85'inin (%30,4) 0-2 yıl, 66'sının (%23,6) 3-4 yıl, 68'inin (%24,3) 5-6 yıl, 61'inin (%21,8) 7 yıl ve üzerinde halihazırda buldukları okulda görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin 197'si (%70,3) sözel, 73'ü (%29,7) sayısal branşta çalışmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı 4 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, çalışılan okuldaki görev süresi ve branş ile ilgili bilgilerin yer aldığı kişisel bilgiler bölümüdür. İkinci bölüm Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği, üçüncü bölüm Okul Kültürü Ölçeği, dördüncü bölüm ise Algılanan Yönetici Desteği Ölçeğinden oluşmaktadır.

### Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Ölçeği

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının belirlenmesi için Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Adalet Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek dağıtımsal, işlemsel ve



etkileşimsel adalet olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden 6'sı dağıtımsal adaleti, 9'u işlemsel adaleti, 4'ü de etkileşimsel adaleti ölçmek üzere hazırlanmıştır. Ölçek beşli Likert tipinde olup “Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” ifadeleri yer almaktadır.

Polat (2007) Örgütsel Adalet Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayılarının 0,89 ve üzerinde olduğunu belirlemiştir. Örgütsel Adalet Ölçeği'nin bu çalışmada gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmalarında Cronbach's Alpha Katsayıları dağıtımsal adalet boyutu için 0,92; işlemsel adalet boyutu için 0,96; etkileşimsel adalet boyutu için 0,93; ölçme aracının tamamında ise 0,97 olarak bulunmuştur.

Örnek büyüklüğünün faktör analizi için uygun olup olmadığına ilişkin yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testi sonucunda KMO=.961 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2018) göre KMO değeri .60'tan büyükse örneklem faktör analizi için yeterli büyüklüktedir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek değişkenlerin yapısını aynı kalması sağlanmıştır. ÖAA ölçeğinin bu araştırmada elde edilen verilerle yapılan faktör analizi sonucunda Tablo 3.'te görüldüğü gibi üç faktör belirlenmiş ve bu faktörler toplam varyansın %77,308'ini açıklamaktadır.

**Tablo 3.** ÖAA ölçeğine ilişkin faktör analizi sonuçları

Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri			Döndürülmüş Kareli Yüklerin Toplamı		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif%	Toplam	Varyans%	Kümülatif%
1	12,725	66,975	66,975	5,392	28,379	28,379
2	1,094	5,761	72,735	5,227	27,511	55,889
3	,869	4,573	77,308	4,070	21,419	77,308

Ayrıca ölçekteki her bir maddenin yük değerinin de .50'nin üzerinde olduğu hesaplanmıştır.

### **Okul Kültürü Envanteri**

Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algısı düzeyini belirlemek amacıyla Gruenert ve Valentine (1998) tarafından geliştirilen ve Ayık (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Kültürü Envanteri” ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek iş birliğine dayalı liderlik, öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve ortak öğrenme boyutları ile toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipindedir ve ölçekte “Hiç katılmıyorum, Az katılıyorum, Orta derece katılıyorum, Çok katılıyorum, Tam katılıyorum” ifadeleri yer almaktadır.

Ayık (2007) tarafından Okul Kültürü Envanteri'nin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha Katsayılarının 0,625 ile 0,897 arasında olduğu belirlenmiştir. Okul Kültürü Envanteri'nin bu çalışmada gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmalarında Cronbach's

Alpha Katsayıları iş birliğine dayalı liderlik boyutu için 0,95; öğretmen iş birliği boyutu için 0,83; mesleki gelişme boyutu için 0,82; ortak amaçlar boyutu için 0,89; meslektaş desteği boyutu için 0,87 ve ortak öğrenme boyutu için 0,78; ölçme aracının bütününde ise 0,94 olarak bulunmuştur.

Örnek büyüklüğünün faktör analizi için uygun olup olmadığına ilişkin yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testi sonucunda KMO=.964 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek değişkenlerin yapısını aynı kalması sağlanmıştır. OKE ölçeği için yapılan faktör analizi sonucunda altı faktör belirlenmiş ve Tablo 4.'te görüldüğü gibi bu faktörler toplam varyansın %72,385'ini açıklamaktadır.

**Tablo 4.** OKE ölçeğine ilişkin faktör analizi sonuçları

Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri			Döndürülmüş Kareli Yüklerin Toplamı		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif%	Toplam	Varyans%	Kümülatif%
1	18,902	54,005	54,005	7,580	21,657	21,657
2	1,955	5,584	59,590	4,898	13,996	35,652
3	1,349	3,854	63,444	4,237	12,104	47,757
4	1,221	3,488	66,932	3,876	11,075	58,832
5	1,045	2,985	69,916	2,471	7,060	65,892
6	,864	2,469	72,385	2,273	6,494	72,385

Faktör analizi sonucunda ölçekteki her bir maddenin yük değerinin de .50'nin üzerinde olduğu hesaplanmıştır.

### *Algılanan Yönetici Desteği Ölçeği*

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algılarının belirlenmesi amacıyla Kottke ve Sharafinski (1998) tarafından geliştirilen ve Özdemir (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Algılanan Yönetici Desteği Ölçeği*” kullanılmıştır. Bu ölçek tek boyutludur ve toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar maddeye katılım düzeylerine göre 1'den (Kesinlikle katılmıyorum) 5'e (Kesinlikle katılıyorum) kadar bir ifadeyi seçmişlerdir. Bu ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısının 0,96 olduğu ve faktör yüklerinin 0,58 ile 0,90 arasında değiştiği belirlenmiştir (Özdemir, 2010). Algılanan Yönetici Desteği Ölçeği'nin bu çalışmada gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmalarında Cronbach Alpha Katsayı 0,94 olarak bulunmuştur.

Örnek büyüklüğünün faktör analizi için uygun olup olmadığına ilişkin yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testi sonucunda KMO=.97 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek değişkenlerin yapısını aynı kalması sağlanmıştır. AYD ölçeği için yapılan faktör analizi sonucunda tek faktör belirlenmiş ve bu faktör Tablo 5.'te görüldüğü gibi toplam varyansın %76,781'ini açıklamaktadır.

**Tablo 5.** AYD ölçeğine ilişkin faktör analizi sonuçları

Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri			Döndürülmüş Kareli Yüklerin Toplamı		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif%	Toplam	Varyans%	Kümülatif%
1	10,749	76,781	76,781	10,749	76,781	76,781

Ayrıca ölçekteki her bir maddenin yük değerinin de .50'nin üzerinde olduğu hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesi için SPSS IBM 22 paket programı kullanılmıştır. İlk olarak öğretmenlerden elde edilen veriler SPSS programına aktarılmış ve öğretmenlerin her bir ölçek ve alt boyutlarından aldıkları puanların çarpıklık katsayıları kontrol edilmiştir. Çarpıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca değişkenlerin varyans homojenliklerinin kontrol edilmesi için uygulanan Levene testi sonuçları .05'ten büyük olduğu görülmüştür (Akgül ve Çevik, 2003, s. 72; Büyüköztürk vd., 2018, s. 39). Algılanan yönetici desteği, okul kültürü algısı ve örgütsel adalet algısı değişkenleri arasındaki ilişkiler korelasyon ve hiyerarşik regresyon katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Analizlerde ,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığını ortaya koymak için varyans büyütme faktörü (variance inflation factor-VIF) incelenmiştir. VIF değerlerinin 10'dan yüksek olması değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd, s. 100). İnceleme sonucu elde edilen VIF değerlerinin model 1'de algılanan yönetici desteği için 1,000; model 2'de algılanan yönetici desteği için 2,874, iş birliğine dayalı liderlik için 6,149, öğretmen iş birliği için 4,617, mesleki gelişim için 6,578, Ortak amaçlar için 6, 758, meslektaş desteği için 3,539 ve ortak öğrenme için 2,414 olarak hesaplanmıştır. Değişkenlere ilişkin VIF değerleri 10'un altında olduğundan değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu bulunmadığı söylenebilir. Ayrıca değişkenlere ait tolerans değerlerine bakıldığında değerlerin .10'dan büyük oldukları görülmüştür. Can' a (2019) göre tolerans değerlerinin .10'dan büyük olması değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu bulunmadığını göstermektedir.

### BULGULAR

Bu çalışmada amaç ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda

öncelikle okul kültürü, yönetici desteği ve örgütsel adalet algı düzeylerinin arasındaki ilişkileri gösteren korelasyonlar hesaplanmıştır. Daha sonra ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği ve okul kültürü algılarının örgütsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadıklarını sınamak amacıyla hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır.

### Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü, yönetici desteği ve örgütsel adalet algı düzeyleri arasındaki korelasyon Tablo 6.'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin okul kültürü ve yönetici desteği ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiler

	DA	İA	EA	İDL	Öİ	OA	MG	MD	OÖ	AYD
DA	1									
İA	,839**	1								
EA	,752**	,860**	1							
İDL	,718**	,838**	,768**	1						
Öİ	,561**	,657**	,581**	,804**	1					
OA	,608**	,700**	,684**	,859**	,811**	1				
MG	,569**	,646**	,611**	,816**	,841**	,890**	1			
MD	,509**	,558**	,529**	,729**	,804**	,776**	,812**	1		
OÖ	,497**	,535**	,500**	,684**	,705**	,732**	,726**	,669**	1	
AYD	,714**	,827**	,818**	,805**	,656**	,699**	,652**	,565**	,572**	1

\*\* . p<0,01

AYD: Algılanan yönetici desteği, İDL: İş birliğine dayalı liderlik, Öİ: Öğretmen iş birliği, MG: Mesleki gelişim, OA: Ortak amaçlar, MD: Meslektaş desteği, OÖ: Ortak öğrenme.

Tablo 6.'da öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları, okul kültürünün alt boyutları yönünden incelendiğinde öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları ile iş birliğine dayalı liderlik arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ( $r=0,718$ ,  $p<0,01$ ), öğretmen iş birliği arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,561$ ,  $p<0,01$ ), ortak amaçlar ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ( $r=0,608$ ,  $p<0,01$ ), mesleki gelişim ile pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,569$ ,  $p<0,01$ ), meslektaş desteği ile pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,509$ ,  $p<0,01$ ), ortak öğrenme ile pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,497$ ,  $p<0,01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları ile algılanan yönetici desteği düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ( $r=0,714$ ,  $p<0,01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 6.'da öğretmenlerin işlemsel adalet algıları, okul kültürünün alt boyutları açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin işlemsel adalet algıları ile iş birliğine dayalı liderlik arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ( $r=0,838$ ,  $p<0,01$ ), öğretmen iş birliği arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ( $r=0,657$ ,  $p<0,01$ ), ortak amaçlar arasında

pozitif yönlü yüksek düzeyde ( $r=0,700$ ,  $p<0,01$ ), mesleki gelişim arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ( $r=0,646$ ,  $p<0,01$ ), meslektaş desteği arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,558$ ,  $p<0,01$ ), ortak öğrenme arasında ise pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=0,535$ ,  $p<0,01$ ) bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin işlemsel adalet algıları ile algılanan yönetici desteği düzeyleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ( $r=0,827$ ,  $p<0,01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 6.'da öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları, okul kültürünün alt boyutları açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları ile iş birliğine dayalı liderlik arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ( $r=0,768$ ,  $p<0,01$ ), öğretmen iş birliği arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,581$ ,  $p<0,01$ ), ortak amaçlar arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ( $r=0,684$ ,  $p<0,01$ ), mesleki gelişim arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ( $r=0,611$ ,  $p<0,01$ ), meslektaş desteği arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,529$ ,  $p<0,01$ ), ortak öğrenme arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,500$ ,  $p<0,01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları ile algılanan yönetici desteği düzeyleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ( $r=0,818$ ,  $p<0,01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir.

## Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği ve okul kültürü algılarının öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarını yordama durumları ayrı ayrı incelenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği ve okul kültürü algılarının öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Analizde ilk adımda algılanan yönetici desteği, iki adımda ise algılanan yönetici desteği ve okul kültürü alt boyutları alınmıştır. Algılanan yönetici desteği ve okul kültürü alt boyutlarının dağıtımsal adalet algısı ile ilişkisini sınamak için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 7.'de verilmiştir:

**Tablo 7.** Dağıtımsal adalet algısının yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Yord. Std. Hatası
1	,714	,510	,508	4,03564
2	,755	,570	,559	3,82391

Aşama I=  $R^2=,510$ ;  $F(289,435)=,714$ ;  $p<0,01$

Aşama II=  $R^2=,570$ ;  $F(51,431)=,755$ ;  $p<0,01$

Tablo 7.'de görüldüğü gibi birinci modelde ortaokul öğretmenlerinin algılanan yönetici desteği algıları dağıtımsal adalet algılarındaki toplam varyansın %51'ini

açıklamaktadır ( $R=,714$ ,  $R^2=,510$ ). İkinci regresyon modelinde algılanan yönetici desteği ile okul kültürünün alt boyutları da modele eklenmiş ve bu değişkenin eklenmesiyle açıklanan toplam varyans %51'den %57'ye çıkmıştır ( $R=,755$ ,  $R^2=,570$ ). Diğer bir ifade ile okul kültürü değişkeninin toplam varyansa %6'lık bir katkısı olduğu görülmektedir. Algılanan yönetici desteği ve örgüt kültürünün alt boyutlarına ilişkin beta değerleri ise Tablo 8.'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Değişkenlerin beta katsayıları ve anlamlılık düzeyleri

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
1	(Sabit)	7,306	,894		8,170	,000
	AYD	,286	,017	,714	17,013	,000
2	(Sabit)	4,918	1,154		4,263	,000
	AYD	,156	,027	,390	5,783	,000
	İDL	,283	,061	,461	4,678	,000
	Öİ	-,083	,126	-,056	-,659	,510
	MG	-,037	,157	-,024	-,238	,812
	OA	-,040	,144	-,028	-,275	,784
	MD	,045	,126	,027	,358	,721
	OÖ	,033	,112	,018	,294	,769

Tablo 8. incelendiğinde algılanan yönetici desteği değişkenine ait beta değerinin pozitif olduğu ( $\beta=,390$ ,  $p<0,01$ ) görülmektedir. Okul kültürünün alt boyutlarından iş birliğine dayalı liderliğin beta değeri ( $\beta=,461$ ,  $p<0,01$ ) de pozitiftir. Okul kültürünün öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve ortak öğrenme boyutları dağıtımsal adaletin anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Algılanan yönetici desteği ve okul kültürü alt boyutlarının işlemsel adalet algısına etkisini sınamak için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 9.'da verilmiştir:

**Tablo 9.** İşlemsel adalet algısının yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Yord. Std. Hatası
1	,827	,683	,682	4,63970
2	,881	,775	,770	3,95135

Aşama I=  $R^2=,683$ ;  $F(600,301)=,827$ ;  $p<0,01$

Aşama II=  $R^2=,775$ ,  $F(134,138)=,881$ ;  $p<0,01$

Tablo 9.'da görüldüğü gibi birinci modelde ortaokul öğretmenlerinin algılanan yönetici desteği algıları işlemsel adalet algılarındaki toplam varyansın %68'ini açıklamaktadır ( $R=,827$ ,  $R^2=,683$ ). İkinci regresyon modelinde algılanan yönetici desteği ile okul kültürünün alt boyutları da modele eklenmiş ve bu değişkenin



eklenmesiyle açıklanan toplam varyans %68'den % 78'e çıkmıştır ( $R=,881$ ,  $R^2=,775$ ). Diğer bir ifade ile okul kültürü değişkeninin toplam varyansa %10'luk bir katkısı olduğu görülmektedir. Algılanan yönetici desteği ve örgüt kültürünün alt boyutlarına ilişkin beta değerleri ise Tablo 10.'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Değişkenlerin beta katsayıları ve anlamlılık düzeyleri

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
1	(Sabit)	8,139	1,028		7,916	,000
	AYD	,473	,019	,827	24,501	,000
2	(Sabit)	5,053	1,192		4,239	,000
	AYD	,246	,028	,430	8,822	,000
	İDL	,522	,063	,595	8,345	,000
	Öİ	,079	,130	,037	,606	,545
	MG	-,127	,162	-,058	-,782	,435
	OA	,010	,149	,005	,068	,946
	MD	-,152	,131	-,063	-1,162	,246
	OÖ	-,166	,116	-,064	-1,434	,153

Tablo 10. incelendiğinde algılanan yönetici desteği değişkenine ait beta değerinin pozitif olduğu ( $\beta=,430$ ,  $p<0,01$ ) görülmektedir. Okul kültürünün alt boyutlarından iş birliğine dayalı liderliğin beta değerinin ( $\beta=,595$ ,  $p<0,01$ ) de pozitiftir. Okul kültürünün öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve ortak öğrenme boyutları işlemsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Algılanan yönetici desteği ve okul kültürü alt boyutlarının etkileşimsel adalet algısına etkisini sınamak için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 11.'de verilmiştir:

**Tablo 11.** Etkileşimsel adalet algısının yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Yord. Std. Hatası
1	,818	,669	,667	2,04
2	,846	,716	,709	1,91

Aşama I=  $R^2=,669$ ;  $F(560,807)=,818$ ;  $p<0,01$

Aşama II=  $R^2=,716$ ,  $F(97,876)=,846$ ;  $p<0,01$

Tablo 11.'de görüldüğü gibi birinci modelde ortaokul öğretmenlerinin algılanan yönetici desteği algıları etkileşimsel adalet algılarındaki toplam varyansın %67'sini açıklamaktadır ( $R=,818$ ,  $R^2=,669$ ). İkinci regresyon modelinde algılanan yönetici desteği ile okul kültürünün alt boyutları da modele eklenmiş ve bu değişkenin eklenmesiyle açıklanan toplam varyans %67'den % 72'ye çıkmıştır ( $R=,846$ ,  $R^2=,716$ ). Diğer bir ifade ile okul kültürü değişkeninin toplam varyansa %5'lik bir katkısı olduğu



görülmektedir. Algılanan yönetici desteği ve örgüt kültürünün alt boyutlarına ilişkin beta değerleri ise Tablo 12.'de verilmiştir.

**Tablo 12.** Değişkenlerin beta katsayıları ve anlamlılık düzeyleri

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
1	(Sabit)	5,317	,454		11,710	,000
	AYD	,202	,009	,818	23,681	,000
2	(Sabit)	4,468	,579		7,721	,000
	AYD	,141	,014	,570	10,406	,000
	İDL	,122	,030	,321	4,001	,000
	Öİ	-,121	,063	-,133	-1,912	,057
	MG	-,051	,079	-,054	-,648	,518
	OA	,185	,072	,215	2,554	,011
	MD	,007	,063	,007	,117	,907
	OÖ	-,083	,056	-,075	-1,483	,139

Tablo 12. incelendiğinde AYD değişkenine ait beta değerinin ( $\beta=,570$ ,  $p<0,01$ ) pozitif olduğu görülmektedir. Okul kültürünün alt boyutlarından iş birliğine dayalı liderliğin beta değerinin ( $\beta=,595$ ,  $p<0,01$ ) ve ortak amaçların beta değerinin ( $\beta=,185$ ,  $p<0,01$ ) de pozitif olduğu görülmektedir. Okul kültürünün öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, meslektaş desteği ve ortak öğrenme boyutları etkileşimsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı değildir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişkiyi saptama amacı doğrultusunda, elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet algıları ile okul kültürünün alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde tüm alt boyutlarla pozitif yönlü olmak üzere iş birliğine dayalı liderlik ve ortak amaçlar alt boyutlarında yüksek; öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, meslektaş desteği ve ortak öğrenme alt boyutlarında orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile okul kültürünün alt boyutlarına ilişkin algı düzeyi arttıkça dağıtımsal adalet algısı düzeyi de artmaktadır. Kara (2020) tarafından 400 tekstil işçisi ile yürütülen bir araştırmada da örgüt kültürünün alt boyutları ve dağıtımsal adalet algısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. İki araştırmanın sonuçları birbirini desteklemektedir. Ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet algıları ile okul kültürünün alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde tüm alt boyutlarla pozitif yönlü olmak üzere iş birliğine dayalı liderlik, öğretmen iş birliği, ortak amaçlar ve mesleki gelişim alt boyutlarında yüksek; meslektaş desteği ve ortak öğrenme alt

boyutlarında ise orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul kültürünün alt boyutlarına ilişkin algı düzeyi arttıkça işlemsel adalet algısı düzeyi de artmaktadır. Uludağ, Aktaş ve Özgüt (2019) tarafından 406 akademik personel ile yürütülen bir araştırmada da örgüt kültürünün tüm alt boyutları ile işlemsel adalet algısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet algıları ile okul kültürünün alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde tüm alt boyutlarla pozitif olmak üzere iş birliğine dayalı liderlik, ortak amaçlar ve mesleki gelişim alt boyutlarında yüksek; öğretmen iş birliği, meslektaş desteği ve ortak öğrenme alt boyutlarında ise orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuca göre öğretmenlerin okul kültürünün alt boyutlarına ilişkin algı düzeyi arttıkça etkileşimsel adalet algı düzeyleri de artmaktadır. Tan (2019) tarafından 392 kamu çalışanı ile yürütülen bir araştırmada da örgüt kültürünün alt boyutları ile etkileşimsel adalet arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmanın sonucu bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algıları ile okul kültürü algılarının dağıtımsal adalet algıları üzerine etkisi incelendiğinde ilk modelde yönetici desteği algısının dağıtımsal adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve tek başına dağıtımsal adalete ilişkin varyansın %51'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre yönetici desteği algısı öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenler yöneticilerinden destek gördüklerini algıladıkça her türlü örgütsel kaynak veya görevin öğretmenler arasındaki dağıtımını da daha adil olarak algılamaktadır. Bir okulda yöneticiler birer birey olmalarının yanı sıra okulun temsilcisidir. Yöneticilerin öğretmenlerle yakın ilişkileri öğretmenlerin örgütünü benimsemesine ve örgütün işleyişini daha adil algılamalarını sağlayacaktır (Yargül ve Kazak, 2020). Ergül (2019) tarafından 517 öğretmen ile yürütülen bir araştırmada da benzer şekilde örgütsel destek algısının öğretmenlerin dağıtımsal adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve dağıtımsal adalete ilişkin toplam varyansın %38'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Cohen-Charash ve Spector (2001) tarafından yürütülen ve 190 araştırmanın meta-analizini yaptıkları çalışmalarında da dağıtımsal adaletin çalışanların yönetime, örgüte ve yöneticiye güven algılarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla çalışanlar yöneticilerine güvendikçe ve desteklerini hissettikçe örgütteki dağıtımları daha adil algılıyor olabilirler. Modele okul kültürünün alt boyutları da dahil edildiğinde okul kültürünün alt boyutlarından sadece iş birliğine dayalı liderliğin dağıtımsal adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve açıklanan varyansın %51'den %57'ye çıktığı

belirlenmiştir. Başka bir ifade ile iş birliğine dayalı liderlik açıklanan varyansa %6'lık bir katkı yapmıştır. Okul kültürünün alt boyutlarından öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve ortak öğrenme ise dağıtımsal adaletin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Bu sonuçlardan hareketle iş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun, okul kültürünün öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısı üzerindeki etkisinde kilit nokta olduğu söylenebilir. Yöneticilerin öğretmenleri karar verme sürecine katmaları, öğretmenlerin birlikte çalışmasını kolaylaştırmaları, öğretmenleri güncel konular hakkında bilgilendirmeleri, öğretmenleri politika oluşturma sürecine dahil etmeleri, öğretmenleri fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirmeleri, yeni fikir ve teknikleri deneyen öğretmenleri ödüllendirmeleri, kısacası öğretmenlerle devamlı bir iş birliği içerisinde bulunmaları öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısına olumlu yönde etki ediyor olabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algıları ile okul kültürü algılarının işlemsel adalet algıları üzerine etkisi incelendiğinde, ilk modelde yönetici desteği algısının işlemsel adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve tek başına işlemsel adaletle ilişkin varyansın %68'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yönetici desteği algısının öğretmenlerin işlemsel adalet algıları üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Önderoğlu (2010) tarafından 360 banka çalışanıyla yürütülen bir araştırmada da örgütsel destek algısının işlemsel adalet algısını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergül (2019) tarafından yürütülen bir diğer araştırmada da benzer şekilde yönetici desteği algısının öğretmenlerin işlemsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve işlemsel adaletle ilişkin toplam varyansın %43'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci modelde okul kültürünün alt boyutlarının da dahil edilmesiyle açıklanan varyans %78'e çıkmış ve okul kültürünün alt boyutlarından sadece iş birliğine dayalı liderliğin işlemsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile iş birliğine dayalı liderlik alt boyutu açıklanan varyansa %10'luk bir katkı yapmıştır. Bu katkı iş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun işlemsel adalet üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Okul kültürünün alt boyutlarından öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve ortak öğrenme ise işlemsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Thibaut ve Walker (1975) üyelere kazanımları ile ilgili konularda kendilerini ifade etme olanağı sunan süreçlerin işlemsel adalet algısını artıracaklarını öne sürmüş ve bu etkiyi "süreç kontrolü" olarak tanımlamıştır (aktaran, Titrek, 2009). Folger (1987) ise bu etkiyi "söz hakkı etkisi" olarak adlandırmıştır. Söz hakkı etkisi kişilerin kazançlı çıkıp çıkmadıklarına bakmadan kendi çıkarlarını savunabilme hakkının verildiği süreçleri, verilmeyen süreçlere göre

daha adaletli olarak algılamalarına yol açan önemli bir etmendir (aktaran, Kılıçaslan, 2010). Elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında yöneticiler okullarında kuvvetli bir iş birliği ortamı oluşturduklarında, öğretmenleri takdir edip sorunlarıyla ilgilendiklerinde, kritik karar ve politika oluşturma süreçlerinde söz hakkı tanıdıklarında öğretmenlerin işlemsel algı düzeylerinin yüksek olacağı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algıları ile okul kültürü algılarının etkileşimsel adalet algıları üzerine etkisi incelendiğinde ilk modelde yönetici desteği algısının etkileşimsel adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve tek başına etkileşimsel adaletle ilişkin varyansın %67'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre öğretmenlerin algıladıkları yönetici desteği düzeyi etkileşimsel adalet üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin yöneticilerinden gördükleri destek ve ilgi, okuldaki kişiler arası etkileşimi adil olarak algılamalarında etkili olmaktadır. Ergül (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada da benzer şekilde örgütsel destek algısının öğretmenlerin etkileşimsel adalet algısına ilişkin toplam varyansın %41'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci modelde okul kültürünün alt boyutlarının da eklenmesiyle açıklanan varyans %72'ye çıkmış ve okul kültürünün alt boyutlarından iş birliğine dayalı liderlik ve ortak amaçların etkileşimsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul kültürünün alt boyutlarından öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, meslektaş desteği ve ortak öğrenme ise işlemsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Okul yöneticileri öğretmenlerle iş birliği içerisinde çalıştıklarında, karar mekanizmalarına dahil ettiklerinde, öğretmenleri öğretimsel anlamda risk almaları ve yenilikler denemeleri konusunda desteklediklerinde ve öğretmenler okulun misyonunu paylaştıklarında öğretmenlerin etkileşimsel adalet algı düzeyleri yükseliyor olabilir.

## ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algıları arasında güçlü ilişkiler tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin sorunlarıyla ilgilenmesi, düşüncelerini dikkate alması, çabalarına değer vermesi önerilebilir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin okulların hedeflerine ulaşmasında kritik öneme sahip olduğunun farkında olması ve bu değeri öğretmenlere hissettirmesi öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Araştırmada yönetici desteği ve okul kültürü algısının öğretmenlerin örgütsel adalet algısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticileri düzenlenecek hizmetiçi eğitimlerle yönetici desteği, okul kültürü ve örgütsel adalet konuları hakkında bilgilendirilmelerinin faydalı olacağı düşünülebilir.

Bu araştırma Alanya ilçesi ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için farklı il ve ilçelerde de uygulanması önerilmektedir. Ayrıca bu araştırmaya okul yöneticileri dahil edilmemiştir. Okul yöneticilerinin de dahil edildiği şekilde daha geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yazdığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## KAYNAKÇA

- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri*. Emek Ofset.
- Akyel, Y. (2017). *Yönetim bağlamında adalet ve güven*. Pegem Akademi Yayınları.
- Arslan, V. (2016). *Yönetici desteğinin iş memnuniyeti, duygu düzenleme becerisi ve örgütsel performans algısı üzerine aracı etkisi: sağlık sektöründe bir araştırma*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki ( Erzurum ili örneği )* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Başlar, Y. (2020). *Çalışanların algılanan yönetici desteğinin duygusal emek üzerindeki etkisinin belirlenmesi: bir araştırma*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Berk, N. (2020). *Öğretmen algılarına göre mesleki ve teknik liselerin okul kültürü*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Bhanthumnavin, D. (2003). Perceived social support from supervisor and group members' psychological and situational characteristics as predictors of subordinate performance in Thai work units. *Human Resource Development Quarterly*, 14(1),74-97.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. PEGEM.
- Cansoy, R. & Polatcan, M. (2018). Türkiye'de okullarda örgütsel adalet araştırmaları: ampirik araştırmalara bir bakış. *Turkish Studies*, 13(4), 163-184.
- Cohen-Charash, Y. & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: a meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278-321
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.86.3.425>
- Çankır, B. ve Yener, S. (2017). *İş'te pozitif davranış*. Çizgi Kitabevi.
- Çöp, S. (2008). *Türkiye ve Polonya'da turizm sektörü çalışanlarının örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılarına ilişkin bir uygulama*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture pitfalls, paradoxes, and promises*. Jossey Bass A Wiley Imprint.
- Demirkaya, H. ve Kandemir, A. Ş. (2014). Örgütsel adaletin boyutları ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin analizine yönelik bir işletme incelemesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,18(2), 263-279. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2836/38668>

- Ergül, S. B. (2019). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Gençer, E. Ö. (2017). *Örgütsel adalet algısının örgütsel sinizm üzerine etkisi: devlet üniversiteleri meslek yüksekokullarında bir araştırma*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- İçerli, L. (2009). *Örgüt yapısı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kara, A. İ. (2020). *Algılanan liderlik tarzları, örgüt kültürü ve örgütsel adaletin işgören performansı ile ilişkisi*[Yayımlanmamış doktora tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayınları.
- Kılıçaslan, S. (2010). *Örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere kuramsal bir yaklaşım*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Korkut, N. (2019). *Sağlık çalışanlarının algıladığı yönetici desteğinin duygusal emek üzerindeki etkisi: bir kamu ve bir özel hastanede karşılaştırmalı bir araştırma*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Önderoğlu, S. (2010). *Örgütsel adalet algısı iş aile çatışması ve algılanan örgütsel destek arasındaki bağlantılar*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin ve bireycilik-ortaklaşa davranışçılığın örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 16(1), 93-112. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10336/126664>
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Prosser, J. (1999). *School culture*. Paul Chapman Publishing.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Journal of Science*, 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/24727/261489>
- Tan, İ. (2019). *Örgüt kültürü ve algılanan örgütsel adaletin motivasyona etkisi: Kamu çalışanları örneği*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 58-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47952/606710>
- Uludağ, O., Aktaş, İ. ve Özgüt, H. Ö. (2019). Eğitim çalışanlarının örgütsel adalet algılarının ve örgüt kültürünün bilgi paylaşımı üzerindeki etkileri: örgüt kültürünün aracı rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 34(1),160-181. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018037423>



- Yabancı, N. (2020). *Otel işletmelerinde çalışma yaşam kalitesinin iş performansına etkisinde yönetici desteğinin rolü*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Yargül, G. ve Kazak, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel destek algısı. *International Social Sciences Studies Journal*, 69, 3900-3916.



# EDUCATIONE


## 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi<sup>1</sup>

The Effect of the Use of Station Technique in the 4<sup>th</sup> Grade Social Studies Lesson on the Academic Achievement and Attitudes of the Students



### Yazar Bilgisi/ Author Information

Yasemin SELVİ ŞENYURT

 Sorumlu yazar, Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale/Türkiye, [yaseminsenyurt@gmail.com](mailto:yaseminsenyurt@gmail.com)

Çavuş ŞAHİN

 Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale/Türkiye, [csahin25240@yahoo.com](mailto:csahin25240@yahoo.com)

### Makale Bilgisi/ Article Info

**Makale Türü/ Article Type** : Araştırma Makalesi / Research Article  
**Geliş Tarihi/ Received** : 18.08.2022  
**Kabul Tarihi /Accepted** : 04.10.2022  
**Yayın Tarihi/Published** : 21.10.2022

### Atıf / Cite

Selvi Şenyurt, Y. ve Şahin, Ç. (2022). 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *EDUCATIONE*, 1(2), 259-278.

<sup>1</sup> Bu makale, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yürüten yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

### Özet

Bu çalışmanın amacı, istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisini araştırmaktır. Araştırmada 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Bilim, Teknoloji ve Toplum" ünitesine yönelik hazırlanan istasyon etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Çanakkale şehri merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulunda, 50 kişiden oluşan 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada, deneysel desenlerden ön test-son test kontrol grublu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma deney ve kontrol grubu olmak üzere iki şubede yapılmıştır. Uygulama öncesi hazırlanan 5 farklı istasyon etkinliği haftada 4 ders saati kullanılarak 4 haftada uygulanmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Bilim, Teknoloji ve Toplum Ünitesi Başarı Testi" ile Evin-Cansel, İ. (2006) tarafından geliştirilen "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırmada ulaşılan veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; istasyon tekniği kullanılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyinin olumlu etkilendiği, mevcut programdaki yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ise başarı düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci tutumlarına bakıldığında ise istasyon tekniği kullanımının tutuma yönelik bir değişiklik meydana getirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *İstasyon Tekniği, Sosyal Bilgiler Dersi, Akademik Başarı, Tutum*

### Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of station technique use on students' academic achievement and attitudes. In the research, station activities prepared for the "Science, Technology and Society" unit of the 4th grade Social Studies lesson were used. The study group of the research; It consists of 50 4th grade students in a public school located in the central district of Çanakkale city in the spring term of the 2021-2022 academic year. In the research, quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. The research was carried out in two branches, the experimental and the control group. 5 different station activities prepared before the application were applied in 4 weeks using 4 lesson hours per week. The research data were obtained from the "Science, Technology and Society Unit Achievement Test" developed by the researcher, and Evin-Cansel, İ. (2006) "Attitude Scale Towards Social Studies Lesson" developed by. The data obtained in the research were analyzed in the computer environment. As a result of the research; It was concluded that the academic achievement level of the experimental group students who used the station technique was positively affected, and there was no significant difference in the success level of the control group students who used the methods in the current program. When the students attitudes were examined, it was concluded that the use of station technique did not cause a change in attitude.

**Keywords:** *Station Technique, Social Studies Lesson, Academic Achievement, Attitude*

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Contrary to traditional methods and techniques, contemporary learning techniques have gained importance today. These contemporary techniques consist of a structure in which students are active and contribute to the activities. The fact that students are active during the lesson also contributes to the permanent and continuity of the acquired knowledge. The new knowledge acquired with the constructivist learning approach is combined with the old ones and transferred to life. In this transfer process, the individual is active. The student is not expected to memorize or get the information ready, but to realize, create and develop himself (Oral, 2004).

The station technique is one of the contemporary methods and techniques that can be preferred in educational environments. According to Demirörs (2007), students are given the opportunity to use a large number of materials in the station centers and it is ensured that they go beyond an ordinary course flow by keeping the visuality in the foreground. In this way, the permanence of the acquired knowledge also increases.

Since the station technique is a student-centered technique that makes the student active, the role of the student is very important in this technique (Abasız Tercan, 2019). In this technique, students are responsible for their own learning. Therefore, students should be willing to learn and make an effort to learn.

The station technique can be used for many lessons if it is planned carefully and meticulously (Ocak, 2008). With this technique, which can be adapted to all levels, students can be found in a more effective educational environment. In this study, the effect of using station technique in Social Studies course on students' achievement and attitudes was investigated. When the domestic and foreign literature is examined, studies on station technique are encountered. However, it was determined that the use of station technique in primary school first grade 4th grade Social Studies course is not a study on students' success and attitude. At this point, it is thought that the data obtained from the study is important and will contribute to the relevant field.

### Method

In the research, a quasi-experimental design with unequal pretest-posttest control group was used from the experimental models. In the study, a total of 50 students were studied, with 25 students in the experimental group and 25 students in the control group. In the study, the achievement test prepared by the researcher was used to determine student achievement. The "Attitude Scale Towards Social Studies Lesson" developed by Evin-Cansel (2006) was used to determine student attitudes towards the Social Studies lesson.

### Findings

As a result of the research, it was concluded that the academic achievement level of the experimental group students who used the station technique was positively affected, and there was no significant difference in the success level of the control group students who used the methods in the current program. At the same time, it has been seen that the use of station technique is more effective in increasing success compared to the use of methods and techniques in the current program. When the students' attitudes are examined, it is concluded that the use of station technique does not cause a change in attitude.

## Results and Discussion

In this study, it is seen that the use of the station technique in the 4th grade Social Studies course has a positive effect on increasing the academic achievement of the students. For this purpose, it is thought that the use of the station technique in all units of the Social Studies course will be beneficial for students and it is recommended to use this technique. In order to increase students' interest in the lesson, the use of station technique can be extended to all levels. It is thought that if the content of the station technique is prepared in accordance with the levels, it will have a positive effect on the success of the students and their motivation towards the lesson. In order for the station technique to be more comfortable and efficient, it would be more appropriate for the class size to consist of 20-25 people.

It is recommended to use the station technique not only in the Social Studies course but also in other courses. Station technique can be easily adapted to other lessons according to the content of the course and the level of the class. One of the most important elements to be considered in station technique is time. The time to be given to the students in the station centers should be sufficient.

In order to provide a more effective education to teacher candidates in universities, the teaching using station technique should be expanded and it should be possible to make applications related to other contemporary techniques. Students should be taught how to use these techniques in practice rather than theoretical knowledge.

The station technique is effective in teaching the subjects, but the expected efficiency may not be obtained when only this technique is used. For this reason, different methods and techniques should be included in addition to the station technique. Using these methods and techniques as a whole will make teaching more effective.

## GİRİŞ

Gelişen dünya düzeninde toplumu oluşturan bireylerin kendisini ve bu doğrultuda ait olduğu toplumu geliştirmesi için ortaya çıkan yenilikleri ve değişimleri takip etmesi gerekmektedir. Bu düzen içerisinde ülkelerin birbirleri ile rekabetinde eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Çağdaş toplumlar, devamlı yaşanan değişimler sonucu meydana gelen yeniliklere ayak uyduran ve bu yeniliklerin devamını sağlayabilecek bireyler yetiştirmek istemektedir (Akınoğlu, 2005). Bu sebeple önem verilmesi gereken konulardan biri eğitim sürecinin niteliğidir.

Günümüz eğitim sisteminde, öğretmen ve öğrenciyi sınıf ortamında aktif konumda bulunduracak, demokratik düşünmeyi, diğer insanların fikirlerine saygı göstermeyi sağlayan, eleştirel ve sorgulayıcı düşünebilen, özgüven sahibi ve sorumluluklarının bilincinde olan bireyler yetiştirmek için yeni yaklaşım ve yöntemler kullanılmalıdır (Demir vd., 2016). Bu sebeple bireylerin bilgiye en kısa yoldan ulaşabilmesi, bilgileri ayırt edebilmesi, sunabilmesi ve yeni bilgiler üretebilmesi için yeni yöntemlere başvurulmalıdır (Şahan, 2011: 239).

Günümüzde geleneksel yöntem ve tekniklerin aksine çağdaş öğrenme teknikleri önem kazanmıştır. Bu çağdaş teknikler, öğrencilerin aktif konumda bulunduğu ve etkinliklere katkı sağladığı bir yapıdan oluşmaktadır. Öğrencilerin ders esnasında aktif olması, edinilen bilgilerin kalıcı ve devamlı olmasına da katkı sağlamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile birlikte edinilen yeni bilgiler eskileri ile birleştirilerek hayata aktarılmaktadır. Bu aktarım sürecinde birey aktif konumdadır. Öğrencinin bilgiyi ezberlemesi ya da hazır alması değil, kendisinin farkına varması, oluşturması ve geliştirmesi beklenmektedir (Oral, 2004).

İstasyon tekniği, eğitim ortamlarında tercih edilebilecek çağdaş yöntem ve tekniklerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Demirörs'e (2007) göre istasyon merkezlerinde öğrencilere çok sayıda materyal kullanma fırsatı verilmekte ve görsellik ön planda tutularak sıradan bir ders akışından öteye geçilmesi sağlanmaktadır. Bu sayede edinilen bilgilerin kalıcılığı da artmaktadır.

Öğrenme ortamlarında sağlanması gereken bir diğer önemli nokta ise öğrenciler arasındaki işbirliğidir. Grup çalışmaları, öğrencilerin birbirlerine destek olarak bir çalışmayı birlikte yürütmelerine olanak tanımaktadır. İşbirliği sayesinde kurulan etkileşimle birlikte öğrenciler birbirleri ile birikimlerini paylaşırken birbirlerine yeni özellikler kazandırır (Üstündağ, 2005). İstasyon tekniğinde; önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda öğrenciler gruplar halinde çalışarak bir önceki grubun çalışmalarını daha ileriye götürmeye çalışarak aktif bir rol oynamaktadırlar.

Farklı öğrenme türlerine sahip olan öğrenci ihtiyacını karşılamak için birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerde öğrencilerin öğrenme farklılıklarının ortaya konulabilmesi için öğrencilerin merkeze alındığı görülmektedir. Öğrenme sürecinde kullanılan farklı yöntem ve teknikler, farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için avantaj sağlamaktadır.

İstasyon tekniği de bu farklı öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran ve her öğrencinin aktif katılımının sağlandığı bir tekniktir. Bu teknikte öğrenciler gruplar halinde işbirliği içerisinde öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmektedir. İstasyon tekniği uygulanırken; gruplar heterojen bir şekilde hazırlanır ve bu grupların bütün istasyonlara katkıda bulunması için çalışmalar sırayla bütün grupları gezer, grupların eklemeleri ile son halini alır. Öğrenciler, istasyon tekniği ile birlikte hem işbirliği içerisinde çalışmakta hem de aktif konumda olmaları sebebiyle daha etkili bir öğrenme ortamında bulunmaktadır.

### **İstasyon Tekniği**

İstasyon tekniğinin ilk ortaya çıkışının 1900'lü yıllara dayandığı görülmektedir. Bu yıllarda Montessori ile başlayan istasyon tekniği Piaget ve Vygotsky'nin yapılandırmacılık görüşünden etkilenip Dewey'in eğitim felsefesi ile de şekillenmiştir. Daha sonra Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'ndan etkilenmiştir. Günümüzde ise farklılaştırılmış öğretim olarak kullanılmaktadır (Demir, 2008). İstasyon tekniğinde yapılandırmacı kuramın etkisiyle, Gardner Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak, farklı öğrenme stilleri öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Günümüzde alternatif öğretim tekniklerinden biri olan istasyon tekniği, rehber olan öğretmen eşliğinde belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencilerin bireysel ya da grup halinde çeşitli materyaller kullanarak bilgilerini, yaratıcılıklarını, fikirlerini paylaşp yansıttığı bir öğretim tekniğidir. İstasyon tekniğinin literatürde bulunan birçok tanımı vardır.

Gözütok'a (2007: 256) göre istasyon tekniği, sınıfın tamamını öğrenme sürecinin her aşamasına katarak öğrencileri aktif konuma sokmaktadır. Diğer bir ifadeyle istasyon tekniği, öğrencilerin belirlenen konular doğrultusunda faaliyet gösterdiği ve duruma göre konuların parçalara bölündüğü daha sonra tekrar birleştirilerek dersin işlendiği bir öğretim tekniğidir (Demirörs, 2007: 7). Benek'e (2012) göre istasyon tekniği iş birliği, çoklu zekâ kuramı ve yapılandırmacı kuramı içerisine alarak, öğrencilerin bireysel öğrenmelerinin sağlandığı ve uygulama boyunca aktif konumda buldukları, grup çalışmasından faydalanan ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak hazırlandığı çalışmaları gerçekleştirdikleri bir yöntemdir.



Öğretim çalışmalarının yapılması için öğrencilere belirli alanlar belirlenir. Bu alanlara kullanılacak olan materyaller konular ve öğrenciler aktif halde kendi öğrenmelerini gerçekleştirirler. Belirlenen yerlere “istasyon merkezi” ya da “öğrenme istasyonu” denilmektedir (Benek, 2012). Öğrencilere, konuları grup çalışmaları veya bireysel çabalarıyla yaparak-yaşayarak öğrenmeleri için fırsat sunulan sınıfta veya farklı ortamlarda bulunan mekânlar (laboratuvar, resim odası, bahçe vb.) sağlanmaktadır (Bulunuz, 2006: 278; Cosgrove, 1992: 2). Ayrıca istasyon tekniği, üst düzey becerilerin kazandırılması için tercih edilen öğretim yöntemlerinden biridir. Öğrenciler bu teknik ile birlikte iş birlikli çalışma gerçekleştirip karşılıklı etkileşim ve iletişim kurarak belirlenen süre içerisinde etkinliklere katılmaktadır. Yapılacak olan etkinliklerde öğrenciler tüm duyu organlarını aktif bir şekilde kullanabilmekte ve kendi ilgi yeteneklerine göre etkinlikler gerçekleştirebilmektedir. Eğitim sürecinde alıcı olan taraf öğrenci olduğu için yapılacak olan faaliyetler öğrencinin özelliklerine yönelik planlanmalıdır (Şahin, 2003). Ders sürecinde tüm öğrencilerin yetenek ve kapasitesini ortaya çıkarabilecek türden etkinliklere yer verilmelidir.

İstasyon tekniği için en önemli unsurlardan biri hazırlık sürecidir (Güneş, 2009). İstasyon tekniğini uygulamada başarıya ulaşmak için planlama sürecinin iyi yönetilmesi gerektiği bilinmektedir (Kara Ekemen, 2018). Teknik uygulanırken belirli aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

1. Hedeflerin Belirlenmesi
2. İstasyonların İçeriklerinin Planlanması ve Düzenlenmesi
3. Öğretme-Öğrenme Sürecinin Düzenlenmesi
  - a. Grupların Belirlenmesi
  - b. Kullanılacak Araç-gereçlerin Düzenlenmesi
  - c. Zamanın Planlanması
  - d. İstasyonların Uygulanması
4. İstasyonların Değerlendirilmesi

Uygulama sürecinde öncelikle sınıftaki güven ortamının oluşturulmuş olması gerekmektedir. Sınıf içerisinde olumlu iletişim ve saygının hâkim olduğu bir ortam olması gerekmektedir. İstasyon gruplarında yer alan bazı öğrenciler pasif ve çekingen olmasından dolayı etkinliklere aktif katılmakta sorun yaşayabilir (Şahin, 2019). Ancak gerekli ortam sağlandığında öğretmenin öğrencilerle kurduğu olumlu iletişim

öğrencilerin derse ve tekniğe karşı daha istekli bir tutum sergilemelerini sağlayacaktır (Lebak, 2005: 49).

İstasyon tekniğinin amaca ulaşabilmesi için iyi planlanmış olması gerekmektedir. Bu planlamanın iyi yapılmasında öğretmene büyük görev düşmektedir. Bunun için istasyon tekniğinde kullanılacak araç gereçlerin hazırlanması, tekniğin işleyişi hakkında öğrencilere açık ve anlaşılır bilgiler verilmesi, öğrencilerin görev ve sorumluluklarını ifade etmesi gerekmektedir (Alacapınar, 2009). İstasyon tekniği öğrenci merkezli bir teknik olduğu için öğretmen öğrencileri nasıl merkeze alacağını, öğrencilerin tümünü etkinlik sürecinde aktif kılacağını çok iyi planlamalıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurularak öğrenme düzeyleri farklı olan öğrencilere yönelik ayrı istasyon kurulabilir ve onlara yönelik çalışmalar hazırlanabilir (Sears, 2007). Uygulama aşamasına geçildiğinde öğretmen öğrencilerin çalışmalarında onlara rehberlik etmelidir (Demir vd., 2011: 38). Bu süreçte öğretmen tüm istasyon merkezlerinde dolaşp gözlem yaparak öğrencilerin çalışmalarını kontrol eder, zaman zaman öğrencilere gereken ipuçları verir, öğrencilere geri dönüşlerde bulunur, çalışmaya motive eder ve eksiklikleri tespit ederek bunları gidermeye yardımcı olur (Benek, 2012; Taşdemir, 2015).

İstasyonlardaki çalışmalar bittikten sonra öğrencilerin yaptıkları etkinliklerden oluşan ürünler değerlendirilir ve öğrencilere bir değerlendirmede bulunulur. Bu değerlendirmede öğrencilere öğrenme eksiklikleri ile ilgili geri dönütte bulunulur (Kryza vd., 2007). İstasyon merkezleri arası geçişlerde öğretmen yönlendirmeyi çok iyi yapmalıdır. Çünkü burada doğacak sorunlar sınıf içerisinde karışıklığa sebep olacaktır. Bu sebeple öğretmen istasyon geçişlerinde rehber konumla olarak öğrencileri yönlendirmelidir (Schmidt ve Harriman, 1998: 5). Uygulama sona erdiğinde değerlendirme yapmak için tek bir değerlendirme yöntemi değil, birçok açların göz önünde bulundurularak yapıldığı değerlendirme şekli tercih edilmelidir (Akpınar ve Ergin, 2005: 61).

İstasyon tekniği, öğrenciyi aktif kılan ve öğrenci merkezli bir teknik olduğu için bu teknikte öğrencinin rolü oldukça önemlidir (Abasız Tercan, 2019). Bu teknikte öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Bu yüzden öğrenciler öğrenmeye karşı istekli olmalı ve öğrenmek için çaba sarf etmelidirler.

İstasyon tekniği dikkatli ve özenli bir şekilde planlandığında birçok ders için kullanılabilir (Ocak, 2008). Bütün kademelere uyarlanabilecek olan bu teknik ile birlikte öğrencilerin daha etkili eğitim ortamında bulunmaları sağlanabilir. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin başarı

ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Yerli ve yabancı literatür incelendiğinde istasyon tekniği ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak ilkokul birinci kademe 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumuna yönelik bir çalışma olmadığı belirlenmiştir. Bu noktada çalışmadan elde edilen verilerin önemli olduğu ve ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanının istasyon tekniği kullanılarak öğretiminin akademik başarı ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Sosyal Bilgiler öğretiminde istasyon tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin, öntest ve sontest başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Sosyal Bilgiler öğretiminde kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Sosyal Bilgiler öğretiminde istasyon tekniğinin kullanıldığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İstasyon tekniği kullanılan deney grubu öğrencilerinin SBDTÖ’den aldıkları deney öncesi tutum ve deney sonrası tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin SBTÖ’den aldıkları deney öncesi tutum ve deney sonrası tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. İstasyon tekniğinin kullanıldığı deney ve kontrol grubunun SBDTÖ’den aldıkları deney sonrası tutum puanları kontrol altına alındığında, gruplar arasında anlamlı farklılık var mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada deneysel modellerinden öntest- sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak okullarda daha önceden var olan şubelerin random seçilmesi yarı deneysel desendir. Yarı deneysel desende gruplara atama yapılması için ek olarak bir emek gerekmemektedir. Yalnızca grupların birbirine denk olması gerekir ve hangi grubun kontrol hangi grubun deney grubu olacağı yansız bir şekilde atanır (Karasar, 2014: 97).

## Çalışma Grubu

Araştırmanın denekleri Ticaret Borsası İlkokulu 4. Sınıf öğrencilerinden belirlenmiştir. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde Ticaret Borsası İlkokulu 'Bilim, Teknoloji ve Toplum' ünitesi konusunda başarı testi ön test olarak 4/B sınıfı deney ve 4/C sınıfı kontrol grubuna uygulanmıştır. Araştırmada 25 öğrenci deney grubunda, 25 öğrenci de kontrol grubunda olmak üzere toplam 50 öğrenci ile çalışılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrenci başarılarını belirlemek için araştırmacının hazırladığı başarı testi kullanılmıştır. Bu başarı testinin kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerinden faydalanılmış, Bilim, Teknoloji ve Toplum ünitesini önceden öğrenmiş olan 4. Sınıf öğrencileri ile pilot bir uygulama yapılmış ve bunun sonucunda yapılan geçerlik, güvenirlik analizleriyle birlikte nihai test oluşturulmuştur. Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrenci tutumlarını tespit etmek için ise Evin-Cansel'in (2006)'in geliştirdiği "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek kullanılmadan önce e-posta yoluyla izin istenmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analiz edilirken ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi kullanılmıştır. Analiz yapılırken parametrik testler içerisinde yer alan t testinin uygulanabilmesi için verilerin normal dağılıma uygun olması gerekmektedir (Akbulut, 2010: 173). Verilerin normal dağıldığı tespit edildikten sonra başarı testi ve Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği analiz edilirken t testi kullanılmıştır.

Değerlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (De Carlo, 1997; Groeneveld ve Meeden, 1984 Hopkins ve Weeks, 1990; Moors, 1986).

Gruplar veya durumlar arasında bulunulan anlamlı farkın ne büyüklükte olduğunu belirlemek için etki değeri büyüklüğünün bilinmesi gerekmektedir (Cohen, 1988). Etki değeri belirlendikten sonra aşağıda yer alan değerler doğrultusunda yorumlanmaktadır;

- 0.01= Küçük Etki
- 0.06= Orta Etki
- 0.14= Büyük Etki

## BULGULAR

### Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Birinci alt amaç; “Sosyal Bilgiler öğretiminde istasyon tekniğinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

**Tablo 1.** Deney grubunun öntest- sontest puanlarına ilişkin bağımlı t- test sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	t	p	d
Deney ön test	25	68,96	16,54			
Deney son test	25	79,36	9,57	-2,541	0,018*	0,15

(\*p<0,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.)

Tablo 1 incelendiğinde; analiz sonuçlarına göre ön test son test başarı puanının deney grubu puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Deney grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =68,96) ve sontest puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =79,36) arasında, sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur [p=,018, p<.05]. Elde edilen sonuçlara bakıldığında; istasyon tekniği ile öğretim yapılması sonucunda deney grubundaki öğrencilerinin başarılarının olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir. Etki değeri ise 0,15 bulunmuş ve buna yönelik olarak istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

### Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

İkinci alt amaç; “Sosyal Bilgiler öğretiminde kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır” şeklinde ifade edilmiştir.

**Tablo 2.** Kontrol grubunun öntest- sontest puanlarına ilişkin bağımlı t- test sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Kontrol ön test	25	63,68	20,75		
Kontrol son test	25	66,40	14,97	-0,545	0,591

(\*p<0,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.)

Tablo 2'ye bakıldığında mevcut öğretim programında uygulanan öğretim yöntemlerinin kullanılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası başarı testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Buna yönelik olarak öğrencilerin deney öncesi başarı puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =63,68) ile deney sonrası puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =66,40) arasında anlamlı

farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara yönelik olarak; programdaki işleyişin kullanıldığı kontrol grubunda öğrenci başarılarının artmadığı görülmüştür.

### Başarı Testinin Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Üçüncü alt amaç; “Sosyal Bilgiler öğretiminde istasyon tekniği kullanılan deney grubu ve programdaki tekniklerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

**Tablo 3.** Deney ve kontrol grupların sontest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	t	p	d
Deney son test	25	79,36	9,57	3,648	0,001*	0,21
Kontrol son test	25	66,40	14,97			

(\*p<0,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.)

Tablo 3’te deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin deney sonrası başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı tespit edilmek için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda; kontrol grubunun deney sonrası puan ortalaması ( $\bar{X}=66,40$ ) ile deney grubunun deney sonrası başarı testi puan ortalamaları ( $\bar{X}=79,36$ ) arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Etki değeri hesaplandığında 0,21 bulunmuştur. Ulaşılan bulgulara göre; istasyon tekniği kullanımının, programda yer alan işeyiş ile yapılan öğretime göre öğrenci başarıları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

### Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Dördüncü alt amaç; “Deney grubu öğrencilerin (SBDTÖ)’nden aldıkları deney öncesi tutum deney sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

**Tablo 4.** Deney grubunun ön ve deney sonrası tutum puanlarına ilişkin bağımlı t- test sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Deney öncesi tutum	25	103,36	10,10	-1,178	0,251
Deney sonrası tutum	25	106,60	8,67		

(\*p<0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.)

Tablo 4 incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin deney öncesi tutum puan ortalamaları ( $\bar{X}=103,36$ ) ve deney sonrası tutum puan ortalamaları ( $\bar{X}=106,60$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna yönelik olarak; Sosyal bilgiler dersi

öğretimi yapılırken istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin derse karşı tutumlarına etki etmediği tespit edilmiştir.

### Araştırmacının Beşinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Beşinci alt amaç; “Kontrol grubu öğrencilerin (SBDTÖ)’nden aldıkları deney öncesi tutum deney sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

**Tablo 5.** Kontrol grubunun deney öncesi tutum- deney sonrası tutum puanlarına ilişkin bağımlı t- test sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Kontrol deney öncesi tutum	25	103,80	9,84	0,326	0,747
Kontrol deney sonrası tutum	25	102,92	8,94		

(\*p<0,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.)

Tablo 5’e göre kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi tutum puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =103,80) ve deney sonrası tutum puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =102,92) arasında, deney sonrası tutum lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p=,747, p>0,5). Bu veriler incelendiğinde; programdaki işleyiş ile yapılan öğretimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarında değişiklik meydana getirmediği belirlenmiştir.

### Araştırmanın Altıncı Alt Amacına Yönelik Bulgular

Altıncı alt amaç; “Deney ve kontrol grubu öğrencilerin (SBDTÖ)’nden aldıkları deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

**Tablo 6.** Deney ve kontrol grupların deney sonrası tutum puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Deney grubu deney sonrası tutum	25	106,60	8,67	1,478	0,146
Kontrol grubu deney sonrası tutum	25	102,92	8,94		

(\*p<0,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.)

Tablo 6’ya bakıldığında; kontrol grubu öğrencilerinin deney sonrası tutum puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =102,92) ile deney grubu öğrencilerinin deney sonrası tutum puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =106,60) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortaya çıkan veriler incelendiğinde; istasyon tekniği ile yapılan öğretimin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutuma etkisi ile, programda yer alan yöntem ve tekniklerin uygulanmasının tutuma etkisi arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.



## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Akademik başarıdaki değişimin incelendiği analizler doğrultusunda; öncelikle deney grubu ve kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmaması gerekmektedir. Çünkü çalışmaya başlarken iki grubun da birbiri ile denk olması çalışmanın etkililiğini artıracaktır. Bu çalışmada da ön test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bilim, Teknoloji ve Toplum ünitesinin öğretiminde deney grubunda istasyon tekniği, kontrol grubunda ise mevcut programda yer alan yöntem ve tekniklerin kullanımının öğrenci başarılarına olumlu etki ettiği fakat deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen uygulamalar karşılaştırıldığında istasyon tekniği kullanımının lehine bir anlamlı farklılık görölmektedir. Buna yönelik olarak istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı ve mevcut programda yer alan yöntem ve tekniklere kıyasla daha etkili olduğu belirlenmiştir. Literatür tarandığında bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösteren birçok araştırma olduğu tespit edilmiştir.

Roberts (1999), fen bilimleri öğretimi yapılırken istasyon tekniğinin tercih edilmesinin öğrencilerin başarılarına etkisini ölçmeyi hedeflemiş ve sonuç olarak başarıyı arttırdığını ifade etmiştir. Demir (2008), “İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişisine Etkisi” adlı araştırmasında istasyon tekniği kullanımının üst düzey beceri kazandırmadaki etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Uygulama sonrasında akademik başarıyı ölçmek için başarı testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda; istasyon tekniğinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği, dikkat çekme konusunda başarılı olduğu ve iş birlikli çalışmayı sevdirdiği belirlenmiştir. Güneş (2009) çalışmasının sonucunda istasyon tekniği ile yapılan öğretimin akademik başarıyı anlamlı şekilde arttırdığı ve akademik başarıya olumlu bir etki sağladığına ulaşmıştır. Benek (2012) yaptığı araştırmanın sonucunda istasyonla yapılan öğretimin deney grubu üzerinde anlamlı fark yarattığına yani başarıyı arttırdığına ulaşmıştır. Aynı şekilde Erdağı'nın (2014) çalışmasında da öğrenci başarısının istasyon tekniği kullanılarak arttırıldığı belirlenmiştir. Avcı (2015) istasyon tekniğini İngilizce dersi üzerinde kullanmış, tekniğin başarıya etkisini belirlemek istemiş ve sonuç olarak da öğrencilerin başarısını önemli ölçüde arttırdığını tespit etmiştir. Fizik öğretiminde istasyon tekniği kullanıldığındaki sonuçları araştırmayı amaçlayan Korsacılar ve Çalışkan (2015) de sonuç olarak tekniğin başarıyı arttırmada etkili olduğuna ulaşmıştır. Albayrak (2016) çalışmasının sonucunda astronomi öğretiminde istasyon tekniği kullanımının başarıyı olumlu şekilde etkilediğini

belirlemiştir. Arslan (2017) ise öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı değişimini belirlemek için istasyon tekniğini kullanmış ve tekniğin akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Analizlere bakıldığında; istasyon tekniğinin kullanıldığı deney grubunun deney öncesi tutum ve deney sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu doğrultuda istasyon tekniği kullanımının deney grubu öğrencileri üzerinde Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarında bir değişiklik yaratmamıştır.

Müfredatta bulunan yöntem ve tekniklerin kullanıldığı kontrol grubuna bakıldığında da öğrencilerin deney öncesi ve sonrası tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre mevcut programdaki yöntem ve tekniklerin öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarını değiştirmemiştir. Deney öncesi tutum ve deney sonrası tutum puanlarına bakıldığında deney sonrası tutum puanında az da olsa bir gerileme olduğu görülmektedir ancak bu gerileme anlamlı bir fark yaratmamıştır.

İstasyon tekniği kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile mevcut programda yer alan yöntem ve tekniklerin kullanıldığı kontrol grubunun deney sonrası tutum puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bunun sonucunda; istasyon tekniği kullanımı ile mevcut programdaki yöntem ve tekniklerin kullanımı arasında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarına yönelik anlamlı fark yaratacak bir durum olmadığı gözükmektedir.

Literatürde araştırmanın sonuçlarını destekleyen nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Avcı'nın (2015) çalışmasında istasyon tekniği ile yapılan İngilizce öğretiminin derse karşı öğrenci tutumlarında bir değişiklik meydana getirmediği belirlenmiştir. Yine Albayrak (2016) tarafından yapılan çalışmada astronomi öğretimi ele alınmıştır. Öğretimde istasyon tekniği kullanımının akademik başarıya ve astronomiye yönelik tutuma etki edip etmediği ölçülmek istenmiştir. Bunun sonucunda verilere bakıldığında; deney grubunun tutum puanının arttığı ancak bu artışın anlamlı şekilde olmadığı tespit edilmiştir. Akgün (2022), "Görsel Sanatlar Dersindeki Grafik Tasarımı Konularının 8. Sınıfta İstasyon Tekniğiyle İşlenmesinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi" adlı çalışmasında istasyon tekniği kullanımının 8. Sınıf öğrencilerinin Görsel Sanatlar dersine yönelik tutumlarında bir değişiklik meydana getirmediğini tespit etmiştir.

## ÖNERİLER

Bu çalışmada istasyon tekniğinin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada olumlu etki sağladığı görülmektedir. Buna yönelik olarak istasyon tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinin tüm ünitelerinde kullanımının öğrenciler için yararlı olacağı düşünülmekte ve bu teknikten faydalanılması önerilmektedir.

- Öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak için istasyon tekniği kullanımının her kademeye yaygınlaştırılması sağlanabilir. İstasyon tekniğinin içeriği de kademelere uygun bir şekilde hazırlandığı takdirde öğrencilerin başarılarına ve derse karşı motivasyonlarına olumlu etki edeceği düşünülmektedir.
- İstasyon tekniğinin daha rahat uygulanabilmesi ve verimli olabilmesi için sınıf mevcudunun 20-25 kişiden oluşması daha uygun olacaktır. Ayrıca sınıf düzeni, her öğrencinin birbirini rahat bir şekilde görebileceği, birbirleriyle kolay iletişim kurabileceği şekilde düzenlenmelidir. İstasyon tekniğinin uygulanması boyunca kullanılacak olan materyallerin okullarda temin edilebiliyor olması gerekmektedir. Okulların eğitsel alt yapı ve donanımındaki yetersizlikler giderilmelidir. Bu sorunlar giderildiğinde istasyon tekniğinin uygulanması kolaylaşacak ve daha etkili sonuçlar alınabilecektir.
- İstasyon tekniği kullanımının sadece Sosyal bilgiler dersinde değil diğer derslerde de kullanılması önerilmektedir. Dersin içeriği ve sınıfın düzeyine göre istasyon tekniği diğer derslere de rahatlıkla uyarlanabilir.
- İstasyon tekniğinde dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri zamandır. İstasyon merkezlerinde öğrencilere verilmesi gereken zaman yeterli olmalıdır. Bu süre de yaklaşık 10 dakika olarak görülmektedir. Ancak öğretim programındaki yoğunluk ve ders saatlerinin az olması istasyon tekniğinin etkili bir şekilde uygulanmasına engel bir durum yaratmaktadır. Bu sebeple ders saatlerinin arttırıldığında istasyon tekniği etkinlikleri daha kolay ve rahat bir şekilde uygulanabilecektir. Bu sayede öğrenci başarısı da artacaktır.
- Tekniğin yararlı olabilmesi için çok iyi bir ön hazırlık sürecinden geçilmelidir. Teknik sürecinde kullanılacak olan materyaller ve yapılacak olan etkinlikler dikkatli bir şekilde planlanmalıdır. Her öğrencinin aktif olabileceği, birbirinden farklı ilgi, beceri ve yeteneklere uygun etkinlik planları yapılmalıdır.
- İstasyon tekniği uygulanırken öğrenciler arasında problemler yaşanabilmektedir. Gruptaki tüm öğrencilerin aktif olabilmesine dikkat

edilmelidir. Etkinlik yapılırken çıkan problemlere anında müdahale edilmeli ve sorun ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır.

- Üniversitelerde öğretmen adaylarına daha etkili bir eğitim verebilmek için istasyon tekniği kullanarak yapılan öğretim genişletilmeli ve diğer çağdaş teknikler ile ilgili uygulamalar yapılmasına da olanak sağlanmalıdır. Teorik bilgiden öte uygulamalı olarak bu tekniklerin nasıl kullanılacağı öğrencilere aktarılmalıdır.
- Başarı testi ve tutum ölçeğinin cevaplanmasında öğrencilerden içten, samimi cevaplar vermeleri istendiği belirtilmedi ve soruları dikkatli bir şekilde okuyup cevaplandırmaları gerektiği söylenmelidir.
- İstasyon tekniği konuların öğretiminde etkilidir ancak yalnızca bu teknik kullanıldığında beklenen verim alınamaz. Bu sebeple istasyon tekniğinin yanı sıra farklı yöntem ve tekniklere de yer verilmelidir. Bu yöntem ve tekniklerin bir bütün olarak kullanılması öğretimi daha etkili kılacaktır.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## KAYNAKÇA

- Abasız Tercan, M. (2019). *Matematik dersi üst düzey bilişsel becerileri kazandırmada istasyon tekniğinin etkisi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akgün, S. (2022). *Görsel sanatlar dersindeki grafik tasarımı konularının 8. sınıfta istasyon tekniğiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akinoğlu, O. (2012). Öğretim Kuram ve Modelleri. Ş. Tan (ed.). içinde *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 137-189). PegemA Yayıncılık.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *İlköğretim Online Dergisi*, 4(2), 54-65. <https://dergipark.org.tr/pub/kefdergi/issue/22598/241388>
- Alacapınar, F. G. (2009). İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 137-147. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd/issue/1496/18103>
- Arslan, M. (2007). "Constructivist approaches in education". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41-61. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auebfd/issue/38397/445315>
- Avcı, H. (2015). *İngilizce öğretiminde istasyon tekniğini kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması/ Reflective inquiry of the station teaching method in lessons. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 190-203. <https://dergipark.org.tr/pub/buefad/issue/3811/51091>
- Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bottini, M. ve Grossman, S., (2005). *Center-Based Teaching and Children's Learning: The Effects of Learning Centers on Young Children's Growth and Development*. <https://doi.org/10.1080/00094056.2005.10521305>
- Bulunuz, N. (2006). *Understanding of earth and space science concepts: strategies for concept building in elementary teacher preparation* [Unpublished master's thesis]. Georgia State University.
- Burden, P. R. (1982). Learning centers in the middle school classroom. Paper presented at the *Annual Meeting of the National Middle School Association*.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Cosgrove, M. S. (1992). *Inside Learning Centers*. <https://eric.ed.gov/?id=ED356875>
- Çakmak, M. (2018). *İstasyon tekniğinin 6. sınıf madde ve ısı ünitesindeki öğrenci başarısına etkisi ve öğrencilerin tekniğe ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Demir, M. K., Şahin, Ç. ve Tutkun, T. (2016). *Sosyal bilgiler dersi için sınıf öğretmeni adaylarının münazara konusu oluşturma becerilerinin değerlendirilmesi*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (32), 51-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/26879/282678>
- Demir, M.R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirörs, F. (2007). *Lise 1. sınıf öğrencileri için ohm yasası konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirilmesi ve uygulanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dosch, D.M. (1988). *Using Stations in the Elementary Classroom*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ball State University.
- Kara Ekemen, D., Atik, A. & Erkoç, F. (2017). *Teaching ninth grade "biological diversity and protection" topic using stations technique and satisfaction of the students from the implementation*. Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 7(2), 318-339. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.316623>
- Erdağı, S. (2014). *İstasyon tekniğinin fen ve teknoloji dersinin akademik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. Baskı). Ekinoks Kitabevi.
- Güneş, E. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin erişime ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara Ekemen, D. (2017). *Biyolojik çeşitlilik ve korunması konusunun öğretilmesinde istasyon tekniği kullanımının 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve tutumları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- King-Sears, M. E. (2007). Designing and delivering learning center instruction. *Intervention in School and Clinic*, 42(3), 137-147. <https://doi.org/10.1177/10534512070420030201>
- Kryza, K., Stephens, S. J. ve Duncan, A. (2007). *Inspiring middle and secondary learners*. Corwin Press.
- Lebak, K. (2005). *Connecting outdoor field experiences to classroom learning: a qualitative study of the participation of students and teachers in learning science* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pennsylvania University.
- Ocak, G. (2008). "Yöntem ve Teknikler". G. Ocak (Ed.). içinde *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 212-292). (2. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Schmidt, M. W. ve Harriman, N. (1998). *Teaching strategies for inclusive classrooms: schools, students, strategies, and success*. Wadsworth Publishing Company.
- Şahin, Ç. (2003). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme-öğretme süreci açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, Ç. (2019). “Öğretim Teknikleri I”. A.S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu (Ed.), içinde *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 247-285). Pegem Akademi.

Taşdemir, D. (2015). *Sosyal bilgiler dersi 6. sınıf ülkemizin kaynakları ünitesinin istasyon tekniği ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı ve derse karşı tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa yolculuk*. 3. Baskı. PegemA Yayıncılık.





# EDUCATIONE

## Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Türkiye'deki Görme Engelliler İlkokullarında Gerçekleşebilme Düzeyleri<sup>1</sup>




Possibility Level of Learning Outcomes of Games and Physical Activities  
Curriculum in Primary Schools of the Visually Impaired in Turkey

### Yazar Bilgisi/ Author Information

**Asil DERİN KILIÇ**

 Sorumlu yazar, Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi, Kars/Türkiye, [asilderin@yahoo.com](mailto:asilderin@yahoo.com)

**Banu ALTUNAY**

 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara/ Türkiye, [abanu@gazi.edu.tr](mailto:abanu@gazi.edu.tr)

### Makale Bilgisi/ Article Info

**Makale Türü/ Article Type** : Araştırma Makalesi / Research Article  
**Geliş Tarihi/ Received** : 19.01.2022  
**Kabul Tarihi /Accepted** : 18.07.2022  
**Yayın Tarihi/Published** : 21.10.2022

### Atıf / Cite

Derin Kılıç, A. ve Altunay, B. (2022). Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının Türkiye'deki görme engelliler ilkokullarında gerçekleşebilme düzeyleri. *EDUCATIONE*, 1(2), 279-300.

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

---

### Özet

---

Tarama (survey) modelinden yararlanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının Türkiye genelindeki tüm görme engelliler ilkokullarında gerçekleşebilme düzeylerine ilişkin bir durum saptaması yapılarak, görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin hangi kazanımları ne düzeyde elde edebildiklerinin ve hangi kazanımları elde etmede güçlük yaşadıklarının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yarar sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğine başvurulmuş olup araştırmacılar tarafından önceden belirlenen bütün durumların araştırılması amacıyla bir dizi kriteri karşılayan yetmiş bir (71) görme engelliler öğretmeni, evreni temsil etme gücüne sahip olduğu düşünülen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmış olup, verilerinin analizinde betimsel istatistiksel işlemlerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda her bir maddeye/kazanıma ait frekans dağılımları, merkezi eğilim ve değişkenlik hesaplamalarının yanı sıra her bir sınıf bazında genel bir durum değerlendirmesinin yapılabilmesi amacıyla minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapmanın hesaplandığı betimsel istatistik dağılımlarına da yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, ilkokul oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programındaki "Hareket Yetkinliği" ve "Aktif ve Sağlıklı Yaşam" alt öğrenme ve gelişim alanlarındaki hedef davranışların yanı sıra öğrencilerin kişisel, sosyal ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazandırılması hedeflenen davranışların gerçekleşebilme düzeylerinin de "Orta Düzey Yeterlik" şeklinde olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Görme Yetersizliğinden Etkilenen Çocuklar, Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı, Kazanımlar, Öğretmen Görüşleri*

---

### Abstract

---

This study, in which the survey model was utilized, aims to identify the possibility level of learning outcomes of games and physical activities curriculum in primary schools of the visually impaired in Turkey, and accordingly to find out the extent of each outcome for the visually impaired and which outcomes they have difficulty in getting. In line with this purpose, the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods used for discovering and explaining the cases and events, was preferred, and seventy one (71) teachers for the visually impaired, who fulfil a series of criteria to examine all the cases predetermined by the researchers, constitute the sample of the study which is assumed to have the power to represent the population. In the study, the survey developed by the researcher as the data collection tool was used, and descriptive statistical processes were utilized to analyze the data. In this regard, the descriptive statistical distributions, in which the minimum, maximum, arithmetic mean, and standard deviation were calculated, were included in order to calculate the frequency distribution, central tendency, and variability of each outcome as well as to assess the general situation on classroom basis. Findings obtained from the study showed that the possibility level of targeted behaviors for improving the personal, social and thinking skills of students as well as targeted behaviors in "Mobility Skills" and "Active and Healthy Life" sub-learning and development domains within primary school games and physical activities curriculum was as "Medium-Level Competence".

**Keywords:** *Visually Impaired Children, Games and Physical Activities Curriculum, Learning Outcomes, Views of Teachers*

---

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Today, while it is accepted by many researchers that the physical activity is as important as sleep and nutrition in terms of healthy development of the child physically and mentally. In the rapidly developing and changing world, if each of the theories is examined one by one, the importance of games and physical activities is mentioned, regardless of which social, cognitive, cultural or physical need the theory is explained (Fitzgerald, 2009; Gallahue, 1996; Green, 2008; Hopper, Grey and Maude, 2000; Kohl and Cook, 2013). In this context, students should develop the habit of regular participation in games and physical activities since primary school (Kohl and Cook, 2013; Gallahue, 1996; Johnson, Christie and Yawkey, 1999; MEB, 2012; Russ, 2004; Singer, Golinkoff and Hirsh-Pasek, 2006).

As a result of the relevant literature review, there was no study in which teachers' opinions were obtained regarding the status and levels of the achievement of the game and physical activities course curriculum achievements in the primary schools of the visually impaired, which aims to develop the personal, social and thinking skills of the students as well as the target behaviors in the "Mobility Skills" and "Active and Healthy Life" sub-learning and development areas. At this point, based on the importance of the game and physical activities course on each individual's right to education and child development, it is necessary to determine the level at which the goals are achieved in order to contribute to the achievement of the goals of the students affected by visual impairment in the game, physical activities and independent mobility course. In line with this requirement, this research was carried out in order to raise awareness about the accessibility and suitability of the curriculum achievements of the game and physical activities course within the scope of primary school game, physical activities and independent mobility course in the 4+4+4 intermittent education model implemented since the beginning of the 2012-2013 academic year for students affected by visual impairment. In this context, the research aims to determine the level of realization of the curriculum achievements of the game and physical activities course in all primary schools for the visually impaired throughout Turkey and to reveal at what level the students affected by visual impairment can achieve and which goals they have difficulty in obtaining in line with this situation.

### Method

In this research, which was carried out by using the survey model, the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods used for discovering and explaining the cases and events, was preferred, and seventy one (71) teachers for the visually impaired, who fulfil a series of criteria to examine all the cases predetermined by the researchers, constitute the sample of the study which is assumed to have the power to represent the population. In the study, the survey developed by the researcher as the data collection tool was used, and descriptive statistical processes were utilized to analyse the data.

### Findings

In the analysis of their data, descriptive statistical were used and as well as the frequency distributions, central tendency and dispersion measures of each item/goal, descriptive statistical distributions (minimum, maximum, arithmetic mean and standard deviation) were calculated in order to make a general situation assessment on the basis of each class. Findings obtained from the study showed that the possibility level of targeted behaviours for improving the personal, social and thinking skills of

students as well as targeted behaviours in “Mobility Skills” and “Active and Healthy Life” sub-learning and development domains within primary school games and physical activities curriculum was as “Medium-Level Competence”.

## Results and Discussion

Based on the importance of the game and physical activities course on each individual's right to education and child development, it is necessary to determine the level at which the achievements are achieved in order to contribute to the achievement of the goals of the students affected by visual impairment in the game, physical activities and independent action course. In line with this requirement, this research was carried out in order to raise awareness about the accessibility and suitability of the curriculum achievements addressed within the scope of primary school games, physical activities and independent mobility courses in the 4+4+4 intermittent education model, which has been implemented since the beginning of the 2012-2013 academic year, for students affected by visual impairment.

The findings obtained from the research showed that the target behaviours in the “Mobility Skills” and “Active and Healthy Life” sub-learning and development areas in the primary school game and physical activities course curriculum as well as the achievement levels of the behaviours targeted to be gained for the development of the personal, social and thinking skills of the students were as “Medium Level Competence”. Similarly, in the research carried out with students who have normal developmental characteristics in the relevant literature, it is found that some achievements are not fully reached (Mamak, Temel and Kangalgil, 2020; Temel and Kangalgil, 2021). Therefore, it can be said that the moderate achievement of the goals in this research is not only due to the visual impairment of the students. Moreover, in general, it was determined that the visually impaired teachers who participated in the research did not regularly follow the developments in the field. As a matter of fact, 8 (11.3%) of the visually impaired teachers regularly follow the studies in the field of physical education sciences; 63 (88.7%) teachers do not regularly follow up on studies in this area (see Table 1). Based on these results, the fact that teachers of the visually impaired started to take the “Physical Education and Sports in the Visually Impaired” course as compulsory as of the 1998-1999 academic year, that the teachers who graduated before these dates or graduated from another program did not take these courses at all. Moreover, it is thought that the fact that the teachers participating in the research do not receive any seminar and/or in-service training related to the curriculum of the game and physical activities course may have a negative impact on the achievement of the targeted objectives of the course.

## GİRİŞ

Günümüzde, bir çocuğun bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı gelişimi için hareket etme ihtiyacının uyku ve beslenme kadar önemli bir gereksinim olduğu pek çok araştırmacı tarafından kabul edilirken; hızla gelişen ve değişen dünyada kuramların her birinin tek tek incelenmesi durumunda kuram hangi sosyal, bilişsel, kültürel veya fiziksel gereksinim ile açıklanırsa açıklansın oyun ve fiziki etkinliklerin önemine değinilmektedir (Fitzgerald, 2009; Gallahue, 1996; Green, 2008; Hopper, Grey ve Maude, 2000; Kohl ve Cook, 2013). Bu önemden hareketle Mustafa Kemal Atatürk'ün

“Her ulus, çocuklarının sıhhatli ve gülbüz olmaları için yaşadıkları bölgenin sıhhi şartlarını temin etmek, devlet halinde bulunan siyasi teşekküllerin en birinci vazifesidir. Ondan sonra en küçük yaştan en son yaşa, yani insan ömrünün vasati süresince derece derece beden faaliyeti önemli yer tutar ve tutmalıdır da.” (Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 2016)

söylemi hareket eğitiminin yaşam boyu hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemini ve gerekliliğini destekleyici niteliktedir.

Oyun ve fiziki etkinliklerin önemi her geçen gün daha belirgin hale gelirken, bilimsel çalışmalar çocuk sağlığının korunması ve geliştirilmesi noktasında günde en az 1 saat oyun ve fiziki etkinliklere katılımın üzerinde önemle durmaktadır (Green, 2008; Hopper, Grey ve Maude, 2000; Lavin, 2008; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Nitekim bu bağlamda öğrencilerin ilkokuldan itibaren oyun ve fiziki etkinliklere istekli ve düzenli katılım alışkanlığı geliştirmelerinin; fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel vb. gelişim özelliklerinin geliştirilmesi açısından oldukça büyük bir öneme sahip olduğu pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Kohl ve Cook, 2013; Gallahue, 1996; Johnson, Christie ve Yawkey, 1999; MEB, 2012; Russ, 2004; Singer, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2006).

İlgili alanyazında görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarda; aralarında motor becerilerin de yer aldığı farklı gelişim alanlarında gecikmelerin görülebileceği belirtilirken (Tuncer, 2009); motor gelişim alanında görülen gelişimsel gecikmelerin, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun ve aktif yaşam becerilerine de etki edebileceği (Riddick, 1982) ve bu durumun duyuların yeterince uyarılamamasından, motivasyon eksikliğinden, aşırı korumacılık ya da gerçek veya algılanan tehlike korkusundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Warren ve Schneekloth'tan aktaran Retting, 1994). Ayrıca, görme kaybının doğrudan motor ve fiziksel özellik kaybına neden olmadığı ancak bu süreç içerisinde bazı gecikmelerin yaşanabileceği

Yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Murphy ve O’Driscoll’den aktaran Berliner, 1994). Görme yetersizliğinin büyük kas gelişimi üzerindeki olumsuz etkisi ilk olarak bebeğin gördüğü nesnelere yakalamaya çalıştığı ve nesnelere uzandığı dönemlerde görülürken, bu olumsuz etki ilerleyen zamanlarda bebeğin daha uzaktaki nesnelere ulaşmak için emeklemeye ve yürümeye çalıştığı dönemlerde daha belirgin bir şekilde görülmeye başlanmaktadır. Çünkü bebek nesnelere hiç görmediği ya da yetersiz düzeyde gördüğü için nesneye ulaşma çabası göstermemekte, bu da motor gelişimin daha geç ve yavaş olması ile sonuçlanabilmektedir. Görme yetersizliğinden etkilenen bebeklerin giderek artan ve özelleşen motor gelişim süreçlerinde daha az hareket etmeleri, kaslarının yeterince gelişmemesine ve dolayısıyla da ilerleyen zamanlarda duruş ve yürüyüş bozukluklarının oluşmasına zemin hazırlayabilmektedir. Görme yetersizliğinin küçük kas gelişimi üzerindeki olumsuz etkisi ise olağan gelişim gösteren bebeklerdeki el-göz koordinasyonunun yerini görme yetersizliğinden etkilenen bebeklerde kulak-el koordinasyonunun alması olarak açıklanabilir (Baykoç Dönmez, Sümer ve Uyaroğlu, 2011; Tuncer, 2009).

Görme yetersizliğinden etkilenen çocukların bazı kas gruplarının olağan gelişim gösteren akranlarına göre daha az gelişmiş olması hareketlerindeki sınırlılığa bağlanırken, az gelişen bu kasların güçlendirilmesi ve büyümeye ilişkin işlevlerinin yerine getirilmesi noktasında oyun ve fiziki etkinliklerin önemine değinilmektedir (Özer, 2005; Rouse, 2009). Bununla birlikte olağan gelişim özellikleri gösteren çocuklarda olduğu gibi görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarda da psiko-motor becerilerin, gücün, tepkinin ve dikkatin artırılmasında, büyük ve küçük kaslarının denetim altına alınmasında, organlarda eş güdüm ve dengenin, hareketlerde esneklik ve çevikliğin sağlanmasında oyun ve fiziki etkinliklerin önemi ve gerekliliği üzerinde önemle durulmaktadır (Fitzgerald, 2009; Gallahue, 1996; Kohl ve Cook, 2013; Seyrek ve Sun, 1991; Vickerman, 2007).

İlgili alanyazın taraması sonucunda “Hareket Yetkinliği” ve “Aktif ve Sağlıklı Yaşam” alt öğrenme ve gelişim alanlarındaki hedef davranışların yanı sıra öğrencilerin kişisel, sosyal ve düşünme becerilerinin de geliştirilmesini hedefleyen oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının görme engelliler ilkokullarında gerçekleşebilme durum ve düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu noktada oyun ve fiziki etkinlikler dersinin her bireyin eğitim-öğretim hakkından ve çocuk gelişimi üzerindeki öneminden hareketle görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin oyun, fiziki etkinlikler ve bağımsız hareket dersinde hedeflenen amaçlara ulaşmalarına katkıda bulunmak amacıyla kazanımlara ne düzeyde ulaşıldığının belirlenmesini gerekli



kılmaktadır. Bu gereklilik doğrultusunda bu araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı başlangıcından itibaren uygulanmaya konan 4+4+4 kesintili eğitim modelinde ilkökul oyun, fiziki etkinlikler ve bağımsız hareket dersi kapsamında ele alınan oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının görme yetersizliğinden etkilenen öğrenciler açısından amaçlarına ulaşılabilirliği ve uygunluğuna dair bir farkındalık oluşturmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırma oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının Türkiye genelindeki tüm görme engelliler ilkokullarında gerçekleşebilme düzeylerine ilişkin bir durum saptaması yapma ve bu durum saptaması doğrultusunda görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin hangi kazanımları ne düzeyde elde edebildiklerini ve hangi kazanımları elde etmede güçlük yaşadıklarını ortaya çıkarma amaçındadır.

Araştırmada bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının Türkiye’deki görme engelliler ilkokullarında gerçekleşebilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Belirlenen bu problem cümlesi ışığında aşağıda belirtilen alt problemler oluşturulmuştur.

Türkiye’deki görme engelliler ilkokullarında görev yapan görme engelliler öğretmenlerinin görüşlerine göre;

1. Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programında yer alan 1. sınıf kazanımlarının gerçekleşebilme düzeyleri nedir?
2. Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programında yer alan 2. sınıf kazanımlarının gerçekleşebilme düzeyleri nedir?
3. Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programında yer alan 3. sınıf kazanımlarının gerçekleşebilme düzeyleri nedir?
4. Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programında yer alan 4. sınıf kazanımlarının gerçekleşebilme düzeyleri nedir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının Türkiye’deki görme engelliler ilkokullarında gerçekleşebilme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, tarama (survey) modelinden yararlanılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bal (2001) ve Karasar (2014)’a göre tarama modeli,



geniş grupları içeren bir evrenden seçilen örneklem grubu üzerinde yapılan geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Nitekim bu bağlamda, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde var olduğu şekliyle herhangi bir değiştirme ve/veya etkileme çabası içerisinde girilmeksizin, uygun bir biçimde gözlemlenerek tanımlanmaya çalışılır. Araştırmanın amacı doğrultusunda çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evrenin tamamı hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla genel tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür (Karasar, 2014).

### **Araştırmanın Evreni**

Türkiye genelinde Adana, Ankara, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Konya, Niğde ve Tokat olmak üzere toplam 14 ilde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 16 görme engelliler ilkokulu araştırmanın evrenini oluştururken, araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Örnekleme**

Araştırmanın amacına bağlı olarak, bilgi açısından zengin durumların seçilmesiyle birlikte derinlemesine bir araştırmanın yapılmasına olanak sağlayan amaçsal örnekleme yöntemine başvurulmuştur (Arlı ve Nazik, 2004; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Genellikle belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumda çalışılmak istenildiğinde amaçsal örnekleme yöntemleri tercih edilir. Bu bağlamda, bir araştırmada gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumlardan oluşması durumunda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin örnekleme dahil edilmesi istenildiğinde amaçsal örnekleme yöntemleri başlığı altında ölçüt örnekleme tekniğine başvurulur (Büyüköztürk vd., 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle, araştırmanın amacı doğrultusunda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yarar sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğine başvurulmuştur.

Araştırmacılar tarafından önceden belirlenen bütün durumların araştırılması amacıyla öğretmenin total görme yetersizliğinden etkilenmiş olmamasının yanı sıra en az bir (1) yıl mesleki hizmet süresine sahip olması ve çoklu yetersizlikten etkilenen öğrenci performanslarının değerlendirmeye alınmaması gibi bir dizi kriteri karşılayan yetmiş bir (71) görme engelliler öğretmeni, evreni temsil etme gücüne sahip olduğu düşünülen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan görme engelliler öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'den yararlanılarak aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Görme Engelliler Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Bağımsız Değişkenler	Alt Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	48	67,6
	Erkek	23	32,4
Yaş	20 - 25	7	9,9
	26 - 30	12	16,9
	31 - 35	16	22,5
	36 - 40	24	33,8
	41 ve üzeri	12	16,9
Mesleki Hizmet Süresi	1- 5 yıl	18	25,4
	6 - 10 yıl	8	11,3
	11 - 15 yıl	21	29,6
	16 - 20 yıl	15	21,1
	21 yıl ve üzeri	9	12,7
	Mezun Olunan Bölüm	Görme Engelliler Öğretmenliği	63
Diğer		8	11,3
Görme Yetersizliği Durumu	Var	3	4,2
	Yok	68	95,8
Sınıf Bazında Öğretmen Sayısı	1. Sınıf	16	22,5
	2. Sınıf	16	22,5
	3. Sınıf	18	25,4
	4. Sınıf	21	29,6
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	0	0,0
	Hayır	71	100,0
Özel Eğitim Alanındaki Çalışmaların Düzenli Takibi	Evet	35	49,3
	Hayır	36	50,7
Spor Bilimleri Alanındaki Çalışmaların Düzenli Takibi	Evet	8	11,3
	Hayır	63	88,7
Kısaltmalar: n: Kişi Sayısı, N: Toplam Kişi Sayısı, %: Yüzde		N:	71
			100,0

Araştırmaya katılan görme engelliler öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'den yararlanılarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya 48'i (%67,6) kadın, 23'ü (%32,4) erkek olmak üzere toplam 71 görme engelliler öğretmeni dahil edilmiştir. %33,8'lik bir oranla 24 öğretmen, 36-40 yaş grubu olarak yoğunluğun en fazla olduğu grubu oluştururken; %29,6'lık bir oranla 21 öğretmen ise 11-15 yıl mesleki hizmet süresine sahip olarak yoğunluğun en fazla olduğu grubu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan görme engelliler öğretmenlerinin 63'ünün (%88,7) görme engelliler öğretmenliği bölümünden, 8'inin (%11,3) ise diğer bölümlerden mezun oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan görme engelliler öğretmenlerinin 68'inin (%95,8) görme yetersizliğinden etkilenmediği tespit edilirken; 3'ünün (%4,2) ise görme yetersizliğinden etkilendiği tespit edilmiştir. İlkokul kademesindeki Oyun, Fiziki Etkinlikler ve Bağımsız Hareket Becerileri dersinden sorumlu 71 (%84,5) görme engelliler öğretmenin 16'sının (%22,5) 1. sınıf ve aynı oranda 2. sınıfların, 18'inin (%25,4) 3. sınıf ve 21'inin (%29,6) ise 4. sınıfların dersine girdiği saptanmıştır.

## Veri Toplama Yöntemi

Bu araştırma için gerekli olan verilerin toplanmasında öncelikli olarak araştırma problemiyle ilişkili yurt içi ve yurt dışı literatür taraması yapılmıştır. Yapılan bu literatür taraması sonucunda araştırmayla ilgili konuya yardımcı olabileceği düşünülen kavramsal bilgilerden yararlanılarak konu hakkında kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Sonraki aşamada oyun, fiziki etkinlikler ve bağımsız hareket dersi kapsamında ele alınan oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının Türkiye'deki görme engelliler ilkokullarında gerçekleşebilme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik verilerin, araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanması amaçlanmıştır. Bilgi toplama aracı olarak geliştirilen anketin kapsam ve görünüş geçerliliği için 3'ü Eğitim Fakültesi, 1'i Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndan olmak üzere 4 ilgili alan uzmanının görüş ve önerileri dikkate alınmıştır. Değişiklik öngören taslak düzenlemelerden sonra alan uzmanlarının rehberliğinde ankete son şekli verilmiştir. Üç bölümden oluşan anketin birinci bölümünü, kişisel bilgileri belirleyici maddeler; ikinci bölümünü kazanımlara yönelik durum belirleme maddeleri; üçüncü bölümünü ise uygulanmakta olan öğretim programı kazanımlarına yönelik öğretmen görüşleri maddeleri oluşmaktadır. Ayrıca ilgili alanyazında anketin ikinci ve üçüncü bölümüne ilişkin gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri sonucunda iç tutarlık katsayılarının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir (Can Ceylan ve Dalaman, 2017; Dalaman, 2010; Temel ve Kangalgil, 2021).

Alt araştırma problemlerinin çözümüne katkı sağlayacak olan 1, 2, 3 ve 4. sınıf kazanımları, Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2012) doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu öğretim programınca ele alınan kazanımların (1. sınıf 26 kazanım, 2. sınıf 29 kazanım, 3. sınıf 30 kazanım, 4. sınıf 23 kazanım) gerçekleşebilme düzeylerine ilişkin olarak öğretmenlerden beşli likert türü dereceleme (Tamamen, Büyük Ölçüde, Kısmen, Çok Az, Hiç) ölçeğiyle hazırlanan maddelerden yalnızca sorumlu oldukları sınıf düzeyinin değerlendirilmesi istenilmiştir.

Tüm kazanımların gerçekleşebilme düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla anket çalışmasının 2016 yılı mayıs ayı sonunda uygulanması uygun görülmüştür. Bunun yanı sıra görme engelliler okullarında görev yapan öğretmenler arasında görme yetersizliğinden etkilenen öğretmenlerin de olabileceği düşüncesinden hareketle anket uygulamasının bu öğretmenlerle görüşme tekniğinin kullanılarak gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

## Verilerin Analizi

Verilerin anlamlı hale getirilmesinde öncelikle araştırmacı tarafından toplanan anket formları kontrol edilerek eksik veya yanlış doldurulanlar araştırma dışında tutulmuştur. Toplanan ölçeklerden geçerli ve kabul edilebilir nitelikte olanlar ise SPSS 20 (Statistical Package for Social Scientists for Windows Release) paket programında değerlendirilmek üzere kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmaya katılan görme yetersizliğinden etkilenen öğretmenlerin, total görme yetersizliğinden etkilenmiş olmaması başka bir ifadeyle işlevsel görmelerinin olması nedeniyle araştırmada görüşme tekniğine ve dolayısıyla da ses kaydına gerek duyulmamıştır.

5'li likert türü dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenen anketin II. bölümünün puanlandırılmasında ankette yer alan tüm maddelerin olumlu cümle yapısında kurulmuş olması nedeniyle tersi bir puanlamaya gerek duyulmamış Tamamen (5), Büyük Ölçüde (4), Kısmen (3), Çok Az (2), Hiç (1) şeklinde puanlandırılmıştır. Aritmetik ortalamaların değerlendirilme aralıklarının hesaplanmasında en yüksek puanlandırma değeri olan 5'ten, en küçük puanlandırma değeri olan 1 çıkarılmış ve elde edilen 4 sayısı, 5 olan seçenek sayısına bölünmüştür. Bu işlem sonucunda aralık katsayısı .80 bulunmuş ve aşağıda yer alan kazanımların gerçekleşebilme durum seçenekleri ile kazanımlara yönelik öğretmen görüşleri seçeneklerinin aritmetik ortalama değerlendirme aralıkları belirlenmiştir (Toptaş Demirci, Çınar ve Demirci, 2014).

**Tablo 2.** *Kazanımların Gerçekleşebilme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama Değerlendirme Aralıklarının Oluşturulması*

Aralık	Kazanımların Gerçekleşebilme Durum Seçenekleri	Aralığın Değeri	Değerlendirme
1.00 - 1.80 arası	Hiç	"Çok Olumsuz" puan aralığı	Yetersiz
1.81 - 2.60 arası	Çok Az	"Olumsuz" puan aralığı	Alt Düzey Yeterlik
2.61 - 3.40 arası	Kısmen	"Orta" puan aralığı	Orta Düzey Yeterlik
3.41 - 4.20 arası	Büyük Ölçüde	"Olumlu" puan aralığı	Üst Düzey Yeterlik
4.21 - 5.00 arası	Tamamen	"Çok Olumlu" puan aralığı	En Üst Düzey Yeterlik

Aritmetik ortalama değerlendirme aralıklarının oluşturulması aşamasında kullanılan bu renk skalası; bulgular bölümündeki aritmetik ortalama aralıklarının değerlendirilmesi ve kazanımların gerçekleşebilme düzeylerine göre sınıflandırılması aşamalarında, görsel ayırt ediciliğin artırılması amacıyla kullanılmıştır.

Anketin II. bölümünde yer alan "Kazanımlara Yönelik Durum Belirleme Maddeleri" verilerinin anlamlı hale getirilmesinde betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Anketin bu bölümünde yer alan verilerinin analizine ilişkin olarak yapılan betimsel istatistiksel işlemler sırasıyla her bir maddeye/kazanıma ait frekans dağılımları, merkezi eğilim ve değişkenlik ölçüleridir. Anketin II. bölümüne ilişkin son olarak genel bir durum

değerlendirmesinin yapılabilmesi amacıyla sınıflar düzeyinde minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapmanın hesaplandığı betimsel istatistik dağılımlarına yer verilmiştir.

## BULGULAR

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

1. sınıf oyun, fiziki etkinlikler ve bağımsız hareket dersi kazanımlarının gerçekleşebilme düzeylerine ilişkin frekans dağılımları, merkezi eğilim ve değişkenlik ölçüm değerleri Tablo 3'ten yararlanılarak aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.** 1. Sınıf Kazanımlarının Gerçekleşebilme Düzeylerine İlişkin Frekans Dağılımları, Merkezi Eğilim ve Değişkenlik Ölçüm Değerleri

Kazanımlar Madde No	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Çok Az		Hiç		$\bar{X}$	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.			4	25	6	37,5	6	37,5			2,88	0,806
2.			2	12,5	6	37,5	8	50			2,63*	0,719
3.			3	18,8	2	12,5	11	68,8			2,50**	0,816
4.	1	6,3	7	43,8	6	37,5	2	12,5			3,44***	0,814
5.			4	25	10	62,5	2	12,5			3,13	0,619
6.	1	6,3	10	62,5	4	25	1	6,3			3,69***	0,704
7.	1	6,3	8	50	6	37,5	1	6,3			3,56**	0,727
8.			2	12,5	8	50	6	37,5			2,75*	0,683
9.			2	12,5	9	56,3	5	31,3			2,81	0,655
10.	2	12,5	9	56,3	4	25	1	6,3			3,75*	0,775
11.			9	56,3	5	31,3	2	12,5			3,44***	0,727
12.	1	6,3	7	43,8	5	31,3	3	18,8			3,38	0,885
13.			9	56,3	3	18,8	4	25			3,31	0,873
14.	1	6,3	8	50	5	31,3	2	12,5			3,50*	0,816
15.	1	6,3	10	62,5	4	25	1	6,3			3,69***	0,704
16.	1	6,3	7	43,8	5	31,3	3	18,8			3,38	0,885
17.			2	12,5	10	62,5	3	18,8	1	6,3	2,81	0,75
18.			4	25	9	56,3	1	6,3			3,44***	0,814
19.			9	56,3	7	43,8					3,56**	0,512
20.	2	12,5	3	18,8	8	50	3	18,8			3,25	0,931
21.					4	25	7	43,8	5	31,3	1,94*	0,772
22.			2	12,5	5	31,3	8	50	1	6,3	2,50**	0,816
23.	1	6,3	8	50	3	18,8	4	25			3,38	0,957
24.			3	18,8	9	56,3	3	18,8	1	6,3	2,88	0,806
25.	3	18,8	7	43,8	4	25	2	12,5			3,69***	0,946
26.			2	12,5	7	43,8	5	31,3	2	12,5	2,56*	0,892

Tablo 3'te görüldüğü gibi, 10. sırada yer alan "Oyunu belirlenen kurallara göre oynar." K10 kazanımının gerçekleşebilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=3,75$ 'tir. Aritmetik ortalaması "Olumlu" puan aralığında değerlendirilen bu kazanımın gerçekleşebilme durumu "Üst Düzey Yeterlik" şeklinde yorumlanabilir.

21. sırada yer alan "Kültürümüze ait basit ritimli halk dansları adımlarını yapar." K21 kazanımının gerçekleşebilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=1,94$ 'tür. Aritmetik ortalaması "Olumsuz" puan aralığında değerlendirilen bu kazanımın gerçekleşebilme durumu ise "Alt Düzey Yeterlik"

şeklinde yorumlanabilir.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2. sınıf oyun, fiziki etkinlikler ve bağımsız hareket dersi kazanımlarının gerçekleşebilme düzeylerine ilişkin frekans dağılımları, merkezi eğilim ve değişkenlik ölçüm değerleri Tablo 4'ten yararlanılarak aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.** 2. Sınıf Kazanımlarının Gerçekleşebilme Düzeylerine İlişkin Frekans Dağılımları, Merkezi Eğilim ve Değişkenlik Ölçüm Değerleri

Kazanımlar Madde No	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Çok Az		Hiç		$\bar{X}$	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.			4	25	8	50	4	25			3	0,73
2.			3	18,8	5	31,3	8	50			2,69	0,793
3.			2	12,5	7	43,8	7	43,8			2,69	0,704
4.			2	12,5	4	25	10	62,5			2,50***	0,73
5.			2	12,5	8	50	6	37,5			2,75	0,683
6.			2	12,5	4	25	10	62,5			2,50***	0,73
7.					10	62,5	5	31,3	1	6,3	2,56*	0,629
8.			1	6,3	7	43,8	6	37,5	2	12,5	2,44*	0,814
9.			7	43,8	6	37,5	3	18,8			3,25	0,775
10.			4	25	6	37,5	5	31,3	1	6,3	2,81	0,911
11.			7	43,8	7	43,8	2	12,5			3,31	0,704
12.			4	25	8	50	3	18,8	1	6,3	2,94	0,854
13.			4	25	9	56,3	3	18,8			3,06	0,68
14.	3	18,8	6	37,5	7	43,8					3,75*	0,775
15.			2	12,5	6	37,5	8	50			2,63	0,719
16.			1	6,3	6	37,5	9	56,3			2,50***	0,632
17.	1	6,3	9	56,3	6	37,5					3,69*	0,602
18.			8	50	5	31,3	3	18,8			3,31	0,793
19.			6	37,5	7	43,8	3	18,8			3,19	0,75
20.			5	31,3	8	50	3	18,8			3,13	0,719
21.			4	25	8	50	4	25			3	0,73
22.			8	50	4	25	1	6,3	1	6,3	3,56*	1,031
23.					6	37,5	6	37,5	4	25	2,13*	0,806
24.			4	25	7	43,8	5	31,3			2,94	0,772
25.			6	37,5	7	43,8	2	12,5	1	6,3	3,13	0,885
26.	3	18,8	8	50	4	25	1	6,3			3,81**	0,834
27.	4	25	7	43,8	4	25	1	6,3			3,88*	0,885
28.	3	18,8	8	50	4	25	1	6,3			3,81**	0,834
29.					6	37,5	10	62,5			2,38*	0,5

Tablo 4'te görüldüğü gibi, 27. sırada yer alan "Oyun ve fiziki etkinliklerde işbirliğine dayalı davranışlar gösterir." K27 kazanımının gerçekleşebilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=3,88$ 'dir. Aritmetik ortalaması "Olumlu" puan aralığında değerlendirilen bu kazanımın gerçekleşebilme durumu "Üst Düzey Yeterlik" şeklinde yorumlanabilir.

23. sırada yer alan "Kültürümüze ait basit ritimli dans adımlarını küçük grupla yapar." K23 kazanımının gerçekleşebilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,13$ 'tür. Aritmetik ortalaması "Olumsuz" puan aralığında değerlendirilen bu kazanımın gerçekleşebilme durumu "Alt Düzey Yeterlik" şeklinde yorumlanabilir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

3. sınıf oyun, fiziki etkinlikler ve bağımsız hareket dersi kazanımlarının gerçekleşebilme düzeylerine ilişkin frekans dağılımları, merkezi eğilim ve değişkenlik ölçüm değerleri Tablo 5'ten yararlanılarak aşağıda verilmiştir.

**Tablo 5.** 3. Sınıf Kazanımlarının Gerçekleşebilme Düzeylerine İlişkin Frekans Dağılımları, Merkezi Eğilim ve Değişkenlik Ölçüm Değerleri

Kazanımlar Madde No	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Çok Az		Hiç		$\bar{X}$	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.			8	44,4	4	22,2	6	33,3			3,11	0,9
2.			4	22,2	6	33,3	8	44,4			2,78	0,808
3.			4	22,2	4	22,2	7	38,9	3	16,7	2,50**	1,043
4.			3	16,7	5	27,8	8	44,4	2	11,1	2,50**	0,924
5.			4	22,2	8	44,4	6	33,3			2,89	0,758
6.			1	5,6	9	50	8	44,4			2,61	0,608
7.			2	11,1	3	16,7	4	22,2	9	50	1,89*	1,079
8.			7	38,9	7	38,9	4	22,2			3,17	0,786
9.			6	33,3	9	50	3	16,7			3,17	0,707
10.			9	50	6	33,3	2	11,1	1	5,6	3,28	0,895
11.	1	5,6	2	11,1	10	55,6	5	27,8			2,94	0,802
12.					7	38,9	7	38,9	4	22,2	2,17**	0,786
13.			2	11,1	7	38,9	8	44,4	1	5,6	2,56*	0,784
14.	1	5,6	12	66,7	4	22,2	1	5,6			3,72*	0,669
15.	3	16,7	10	55,6	2	11,1	2	11,1	1	5,6	3,67*	1,085
16.	1	5,6	11	61,1	4	22,2	1	5,6	1	5,6	3,56	0,922
17.			6	33,3	7	38,9	4	22,2	1	5,6	3	0,907
18.	1	5,6	7	38,9	6	33,3	4	22,2			3,28	0,895
19.			10	55,6	6	33,3			2	11,1	3,33	0,97
20.			9	50	6	33,3	2	11,1	1	5,6	3,28	0,895
21.	1	5,6	6	33,3	4	22,2	4	22,2	3	16,7	2,89	1,231
22.			2	11,1	5	27,8	5	27,8	6	33,3	2,17**	1,043
23.			5	27,8	10	55,6	1	5,6	2	11,1	3	0,907
24.			9	50	7	38,9	2	11,1			3,39	0,698
25.	6	33,3	9	50	2	11,1	1	5,6			4,11*	0,832
26.	5	27,8	10	55,6	2	11,1	1	5,6			4,06*	0,802
27.	3	16,7	10	55,6	4	22,2	1	5,6			3,83*	0,786
28.			8	44,4	8	44,4	1	5,6	1	5,6	3,28	0,826
29.			1	5,6	7	38,9	3	16,7	7	38,9	2,11*	1,023
30.			3	16,7	9	50	4	22,2	2	11,1	2,72	0,895

Tablo 5'te görüldüğü gibi, 25. sırada yer alan "Bireysel farklılıkları olanlarla oyun ve fiziki etkinlik yapmaya istekli olur." K25 kazanımının gerçekleşebilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=4,11$ 'dir. Aritmetik ortalaması "Olumlu" puan aralığında değerlendirilen bu kazanımın gerçekleşebilme durumu "Üst Düzey Yeterlik" şeklinde yorumlanabilir.

7. sırada yer alan "Seçtiği müzik eşliğinde bir çalışma/dans koreografisi oluşturur." K7 kazanımının gerçekleşebilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=1,89$ 'dur. Aritmetik ortalaması "Olumsuz" puan aralığında değerlendirilen bu kazanımın gerçekleşebilme durumu "Alt Düzey Yeterlik" şeklinde yorumlanabilir.



## Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4. sınıf oyun, fiziki etkinlikler ve bağımsız hareket dersi kazanımlarının gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin frekans dağılımları, merkezi eğilim ve değişkenlik ölçüm değerleri Tablo 6'dan yararlanılarak aşağıda verilmiştir.

**Tablo 6.** 4. Sınıf Kazanımlarının Gerçekleşebilme Düzeylerine İlişkin Frekans Dağılımları, Merkezi Eğilim ve Değişkenlik Ölçüm Değerleri

Kazanımlar Madde No	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Çok Az		Hiç		$\bar{X}$	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.			9	42,9	9	42,9	3	14,3			3,29	0,717
2.			5	23,8	11	52,4	5	23,8			3	0,707
3.			4	19	11	52,4	6	28,6			2,9	0,7
4.			2	9,5	3	14,3	11	52,4	5	23,8	2,10*	0,889
5.			13	61,9	7	33,3	1	4,8			3,57**	0,598
6.			14	66,7	6	28,6	1	4,8			3,62*	0,59
7.			13	61,9	7	33,3	1	4,8			3,57**	0,598
8.			6	28,6	6	28,6	8	38,1	1	4,8	2,81	0,928
9.					6	28,6	5	23,8	10	47,6	1,81*	0,873
10.			3	14,3	3	14,3	4	19	11	52,4	1,90**	1,136
11.			4	19	6	28,6	8	38,1	3	14,3	2,52	0,981
12.					3	14,3	8	38,1	10	47,6	1,67*	0,73
13.			9	42,9	6	28,6	3	14,3	3	14,3	3	1,095
14.	1	4,8	8	38,1	9	42,9	3	14,3			3,33	0,796
15.			8	38,1	6	28,6	4	19	3	14,3	2,9	1,091
16.					5	23,8	9	42,9	7	33,3	1,90**	0,768
17.					11	52,4	7	33,3	3	14,3	2,38*	0,74
18.			9	42,9	9	42,9	3	14,3			3,29	0,717
19.	4	19	13	61,9	4	19					4,00*	0,632
20.	5	23,8	13	61,9	3	14,3					4,10*	0,625
21.	5	23,8	12	57,1	4	19					4,05*	0,669
22.			10	47,6	9	42,9	2	9,5			3,38	0,669
23.			11	52,4	8	38,1	2	9,5			3,43	0,676

Tablo 6'da görüldüğü gibi, 20. sırada yer alan "Küçük grup ve takım oyunlarında arkadaşlarıyla işbirliği yapar." K20 kazanımının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=4,10$ 'dur. Aritmetik ortalaması "Olumlu" puan aralığında değerlendirilen bu kazanımın gerçekleştirilme durumu "Üst Düzey Yeterlik" şeklinde yorumlanabilir.

12. sırada yer alan "Hazırladığı fiziksel uygunluğunu geliştirecek programları uygular." K12 kazanımının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=1,67$ 'dir. Aritmetik ortalaması "Çok Olumsuz" puan aralığında değerlendirilen bu kazanımın gerçekleştirilme durumu "Yetersiz" şeklinde yorumlanabilir.

## Genel Durum Değerlendirmesi

İlkokul oyun, fiziki etkinlikler ve bağımsız hareket dersi kazanımlarının gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik dağılımları Tablo 7 ve 8'den

yararlanılarak aşağıda verilmiştir.

**Tablo 7.** Kazanımlarının Gerçekleşebilme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Dağılımları

KAZANIMLAR	n	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
1. Sınıf	16	55,00	109,00	81,81	14,75
2. Sınıf	16	58,00	110,00	87,31	13,02
3. Sınıf	18	55,00	121,00	90,94	16,00
4. Sınıf	21	55,00	88,00	68,52	10,01
<b>Kısaltmalar:</b>	<b>n:</b> Kişi Sayısı, <b>Min.:</b> Minimum Puan, <b>Max.:</b> Maksimum Puan, <b><math>\bar{X}</math>:</b> Aritmetik Ortalama, <b>Ss:</b> Standart Sapma				

**Tablo 8.** Kazanımların Gerçekleşebilme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilme Aralıkları

AODA	Minimum Puan	Ortanca Puan	Maksimum Puan
1. Sınıf	26x1.00=26.00	26x3.00=78.00	26x5.00=130.00
2. Sınıf	29x1.00=29.00	29x3.00=87.00	29x5.00=145.00
3. Sınıf	30x1.00=30.00	30x3.00=90.00	30x5.00=150.00
4. Sınıf	23x1.00=23.00	23x3.00=69.00	23x5.00=115.00
<b>Kısaltmalar:</b>	<b>AODA:</b> Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilme Aralıkları		

Tablo 7 ve 8'de görüldüğü gibi, kazanımların gerçekleşebilme düzeylerini gösteren ölçeklerden alınan en küçük puanın 55.00; en yüksek puanın ise 121.00 olduğu görülmektedir. Kazanımların gerçekleşebilme düzeylerinin belirlenmesinde ölçek ortanca puanları ile öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılması yoluna gidilmiştir. Kazanımların gerçekleşebilme düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla hazırlanan 5'li likert türü ölçeğinin başlangıç noktası 1.00, orta noktası 3.00 olarak ele alınmıştır.

Bu doğrultuda, 26 maddelik 1. sınıf kazanımlarının yer aldığı ölçekten alınabilecek minimum puan (26x1.00) 26.00, ortanca puan (26x3.00) 78.00, maksimum puan ise (26x5.00) 130.00 olarak belirlenmiştir. 1. sınıf görme engelliler öğretmenlerinin kazanımların gerçekleşebilme düzeylerini gösteren ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması (81.81) belirlenen ölçek ortanca puanına (78.00) yakın bir değerde olduğu için 1. sınıf kazanımlarının gerçekleşebilme düzeylerini orta düzey yeterlik şeklinde yorumlayabiliriz.

29 maddelik 2. sınıf kazanımlarının yer aldığı ölçekten alınabilecek minimum puan (29x1.00) 29.00, ortanca puan (29x3.00) 87.00, maksimum puan ise (29x5.00) 145.00 olarak belirlenmiştir. 2. sınıf görme engelliler öğretmenlerinin kazanımların gerçekleşebilme düzeylerini gösteren ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması (87.31) belirlenen ölçek ortanca puanına (87.00) yakın bir değerde olduğu için 2. sınıf kazanımlarının gerçekleşebilme düzeylerini orta düzey yeterlik şeklinde yorumlayabiliriz.

30 maddelik 3. sınıf kazanımlarının yer aldığı ölçekten alınabilecek minimum puan

(30x1.00) 30.00, ortanca puan (30x3.00) 90.00, maksimum puan ise (30x5.00) 150.00 olarak belirlenmiştir. 3. sınıf görme engelliler öğretmenlerinin kazanımların gerçekleştirilme düzeylerini gösteren ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması (90.94) belirlenen ölçek ortanca puanına (90.00) yakın bir değerde olduğu için 3. sınıf kazanımlarının gerçekleştirilme düzeylerini orta düzey yeterlik şeklinde yorumlayabiliriz.

23 maddelik 4. sınıf kazanımlarının yer aldığı ölçekten alınabilecek minimum puan (23x1.00) 23.00, ortanca puan (23x3.00) 69.00, maksimum puan ise (23x5.00) 115.00 olarak belirlenmiştir. 4. sınıf görme engelliler öğretmenlerinin kazanımların gerçekleştirilme düzeylerini gösteren ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması (68.52) belirlenen ölçek ortanca puanına (69.00) yakın bir değerde olduğu için 4. sınıf kazanımlarının gerçekleştirilme düzeylerini orta düzey yeterlik şeklinde yorumlayabiliriz.

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin her bireyin eğitim-öğretim hakkından ve çocuk gelişimi üzerindeki öneminden hareketle görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin oyun, fiziki etkinlikler ve bağımsız hareket dersinde hedeflenen amaçlara ulaşmalarına katkıda bulunmak amacıyla kazanımlara ne düzeyde ulaşıldığının belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik doğrultusunda bu araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı başlangıcından itibaren uygulanmaya konan 4+4+4 kesintili eğitim modelinde ilkökul oyun, fiziki etkinlikler ve bağımsız hareket dersi kapsamında ele alınan öğretim programı kazanımlarının görme yetersizliğinden etkilenen öğrenciler açısından amaçlarına ulaşılabilirliği ve uygunluğuna dair bir farkındalık oluşturmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmada oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının Türkiye genelindeki tüm görme engelliler ilkokullarında gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin bir durum saptaması yapılarak görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin hangi kazanımları ne düzeyde elde edebildiklerinin ve hangi kazanımları elde etmede güçlük yaşadıklarının ortaya konulması amaçlanmaktadır.

İlgili literatür incelemesi sonucunda alanyazında çoğunlukla olağan gelişim özellikleri gösteren çocuklarla ilgili olarak genel eğitim okullarında oyun ve fiziki etkinlikler öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik araştırmaların yer aldığı görülmektedir (Altun, 2016; Can Ceylan ve Dalaman, 2017; Can ve Çava, 2018; Celayir, 2015; Çivrilkara, Küçükçılıç ve Öncü, 2017; Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015; Kuzu ve Aslan, 2014; Özkan Navdar, 2017; Temel, 2018). Araştırma grubunu kaynaştırma eğitimi, özel eğitim sınıfı ve/veya okulunun oluşturduğu sınırlı sayıdaki çalışmada

(Demirci ve Toptaş Demirci, 2014) ise oyun, fiziki etkinlikler ve bağımsız hareket dersi kapsamında ele alan oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının Türkiye’deki görme engelliler ilkokullarında gerçekleşebilme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulduğu görülmesine karşın, bu ders kazanımlarının gerçekleşebilme durum ve düzeyinin ilkokul sınıflarının tümünde araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamış olması bu araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, ilkokul oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programındaki “Hareket Yetkinliği” ve “Aktif ve Sağlıklı Yaşam” alt öğrenme ve gelişim alanlarındaki hedef davranışların yanı sıra öğrencilerin kişisel, sosyal ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazandırılması hedeflenen davranışların gerçekleşebilme düzeylerinin “Orta Düzey Yeterlik” şeklinde olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde ilgili alanyazında olağan gelişim özellikleri gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmalarda da bazı kazanımların tam anlamıyla gerçekleştirilmediği bulgulanmaktadır (Mamak, Temel ve Kangalgil, 2020; Temel ve Kangalgil, 2021). Dolayısıyla bu araştırmada kazanımların orta düzeyde gerçekleştirilmesinin, yalnızca öğrencilerin görme yetersizliği durumundan kaynaklanmadığı söylenebilmektedir. Üstelik genel anlamda araştırmaya katılan görme engelliler öğretmenlerinin alandaki gelişmeleri düzenli olarak takip etmedikleri saptanmıştır. Nitekim görme engelliler öğretmenlerinin 8’i (%11,3) spor bilimleri alanındaki çalışmaları düzenli olarak takip ederken; 63’ü (%88,7) ise bu alandaki çalışmaları düzenli olarak takip etmemektedir (bkz. Tablo 1). Bu sonuçlardan hareketle görme engelliler öğretmenlerinin “Görme Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor” dersini 1998-1999 öğretim yılından itibaren zorunlu olarak almaya başlamaları, bu tarihlerden önce mezun olan ya da başka bir programdan mezun olan öğretmenlerin ise bu dersleri hiç almamış olmaları, dahası araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programına ilişkin herhangi bir seminer ve/veya hizmet içi eğitim almamalarının dersin hedeflenen amaçlarına ulaşmalarına olumsuz etki edebileceği düşünülmektedir.

Mevcut durumda olduğu gibi oyun, fiziki etkinlikler ve bağımsız hareket dersini görme engelliler öğretmenlerinin yürütmeye devam etmesi durumunda görme engelliler öğretmenlerinin hareket formasyon düzeylerinin artırılması adına hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin verilmesinin yanı sıra öğretim programında yer alan etkinliklerin daha açık ve anlaşılır olmasına katkı sağlayabilecek görsel eğitim setlerinin hazırlanması önerilmektedir. Ayrıca, özel yetenek gerektiren bu dersin beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle birlikte koordineli bir şekilde yürütülmesinin

kazanımların gerekleŒebilme düzeylerine olumlu yönde etki edebileceği dŒnlmektedir.

## KAYNAKÇA

- Altun, M. (2016). İlkokul oyun ve fiziki etkinlikler dersi yeni öğretim programının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi: Kırşehir ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 327-347. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/27423/288455>
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2004). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Gazi.
- Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi (t.y.). *Halk Sağlığı*. <http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-55/osmanlidan-cumhuriyete-gecis-ve-cumhuriyetin-ilk-yillarinda-turkiye-halk-sagligi>
- Bal, H. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve teknikleri*. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Baykoç Dönmez, N., Sümer, A. ve Uyaroğlu, B. (2011). Görme engelli çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (s.218-237).Ertem.
- Berliner, B. K. (1994). *The play behaviors of children with visual impairment compared to sighted peers* [Unpublished master's thesis] Clinical Specialist Department of Occupational Therapy Rush University.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Akademi.
- Can Ceylan, G. ve Dalaman, O. (2017). İlkokul II. sınıf oyun ve fiziki etkinlikler dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 235-254. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40034/476087>
- Can, S. ve Çava, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokulda uygulanan oyun ve fiziki etkinlikler dersinin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 261-273. <https://doi.org/10.24315/trkefd.318132>
- Celayir, İ. (2015). *İlkokul programı oyun ve fiziki etkinlikler dersinin işlevselliğinin ve geleneksel çocuk oyunlarının uygulanabilirliğine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çivril Kara, R., Küçük Kılıç, S. ve Öncü, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 18-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/31879/350394>
- Dağdelen, O. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015(19), 97-128. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.35272>
- Dalaman, O. (2010). *İlköğretim birinci kademedeki beden eğitimi dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirci, N. ve Toptaş Demirci, P. (2014). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde elde ettikleri kazanımların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 25-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inubesyo/issue/8687/108561>
- Fitzgerald, H. (2009). *Disability and youth sport*. Routledge.

- Gallahue, D. L. (1996). *Developmental physical education for today's children*. The United States of America: Brown & Benchmark.
- Green, K. (2008). *Understanding physical education*. Sage.
- Hopper, B., Grey J. ve Maude, T. (2000). *Teaching physical education in the primary school*. Routledge Falmer.
- Johnson, J. E., Christie J. F. ve Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*. Longman.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2014). Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Elâzığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 49-63. <https://doi.org/10.18069/fusbed.28259>
- Kohl, H. W. ve Cook, H. D. (2013). *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. The National Academies.
- Lavin, J. (2008). *Creative approaches to physical education: Helping children to achieve their true potential*. Routledge.
- Mamak, H., Temel, A. ve Kangalgil, M. (2020). Examining the self-efficacy of primary school teachers and the problems encountered in physical education and game course. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 336-358. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.270.16>
- MEB (2012). *Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/ogretimprogrami.pdf>
- Özer, D. (2005). *Engelliler için beden eğitimi ve spor*. Nobel.
- Özkan Navdar, A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretim süreciyle ilgili görüşleri (Rize ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rettig, M. A. (1994). The play of young children with visual impairments: Characteristics and interventions. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 410-420. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1995-14242-001>
- Riddick, B. (1982). *Toys and play for the handicapped child*. Routledge.
- Rouse, P. (2009). *Inclusion in physical education*. Versa.
- Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy*. Lawrance Erlbaum Associates.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (1991). *Çocuk oyunları*. Mey.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M. ve Hirsh-Pasek K. (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University.
- Temel, A. (2018). *İlkokul, oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.



- Temel, A. ve Kangalgil, M. (2021). Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 445-462. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/60215/874865>
- Toptaş Demirci, P., Çınar, I. ve Demirci, N. (2014). Sınıf öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerde beden eğitimi dersi programında ve kaynaştırma eğitiminden kaynaklanan sorunların incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 136-150. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/7322/95816>
- Tuncer, T. (2009). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. A. Ataman (Ed.), *Görme Yetersizliği Olan Çocuklar* (s. 215-228). Gündüz.
- Vickerman, P. (2007). *Teaching physical education to children with special educational needs*. Routledge.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



# EDUCATIONE


## Ortaokul Öğrencilerinin Beceri Temelli (Yeni Nesil) Fen Bilimleri Sorularına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of Secondary School Students' Opinions about Skill-Based (Next Generation) Science Questions




### Yazar Bilgisi/ Author Information

**Hilal KARABULUT**

 Sorumlu yazar, Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Kayseri/Türkiye, [hilalcoskun88@gmail.com](mailto:hilalcoskun88@gmail.com)

**Gözde TOSUNBAYRAKTAR**

 Y.L. Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri/ Türkiye, [gozde.tsnbyrkr@gmail.com](mailto:gozde.tsnbyrkr@gmail.com)

**İ. Afşin KARİPER**

 Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Kayseri/ Türkiye, [akariper@erciyes.edu.tr](mailto:akariper@erciyes.edu.tr)

### Makale Bilgisi/ Article Info

**Makale Türü/ Article Type** : Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi/ Received** : 18.10.2022

**Kabul Tarihi /Accepted** : 31.10.2022

**Yayın Tarihi/Published** : 18.11.2022

### Atıf / Cite

Karabulut, H., Tosunbayraktar, G. ve Kariper, İ.A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin beceri temelli (yeni nesil) fen bilimleri sorularına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *EDUCATIONE*, 1(2), 301-320.

## Özet

Bu çalışmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin beceri temelli fen sorularına yönelik görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda karma araştırma deseni kullanılarak bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın nicel bölümünde tarama deseni kullanılarak bir tutum ölçeği geliştirilmesi hedeflenmiştir. Belirtilen doğrultuda öncelikle 30 maddelik bir aday ölçek hazırlanmıştır. İlgili ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için gerekli uzman görüşü alınmış ve istatistiksel analizler yapılmıştır. Analizler sonucunda iki faktörden oluşan 19 madde içeren bir ölçek elde edilmiştir. Geliştirilen ölçek daha sonra 117 kişiden oluşan ikinci bir öğrenme grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde bilgileri dikkate alınarak tablolaştırılmıştır. Çalışmanın nitel bölümünde ise öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ikinci grupta yer alan 20 katılımcı ile yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Formdan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışma sonuçları katılımcıların yeni nesil soruları zor ve karmaşık bulduklarını işaret etmektedir. Bununla birlikte katılımcılar başarısızlık kaygısı hissettikleri için beceri temelli fen sorularını çözmeye karşı isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** *Alternatif ölçme değerlendirme, Beceri temelli sorular, Yeni nesil sorular, Ölçek geliştirme.*

## Abstract

The aim of this study is to investigate secondary school students' opinions about skill-based science questions. In this context, a study was conducted using a mixed research design. In the quantitative part of the study, it was aimed to develop an attitude scale with survey method. In this direction, first of all, a 30-item candidate scale was prepared. Necessary expert opinion and statistical analyzes were made to ensure the validity and reliability of the relevant scale. As a result of the analysis, a two-factor scale consisting of 19 items was obtained. The developed scale was then applied to a second learning group consisting of 117 participants. Obtained data were tabulated by considering frequency and percentage score. In the qualitative part of the study, a semi-structured interview form was conducted with 20 participants in the second group in order to determine the students' opinions about skill-based questions. The data obtained from the form were subjected to descriptive analysis. The results of the study indicate that the participants found the new generation questions difficult and complex. However, the participants stated that they were reluctant to solve skill-based science questions because they felt anxiety of failure.

**Keywords:** *Alternative assessment and evaluation, Skill-based questions, New generation questions, Scale development.*

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Alternative assessment and evaluation methods have always been on the agenda of our education system. For this reason, our education system is being reshaped in order to train individuals who can adapt to the changing world conditions and to find a response to this change in international exams such as PISA. At this point, new generation skill-based test questions are becoming increasingly important in every field. Skill-based new generation questions can constitute an important milestone in the training of students who can understand, interpret, apply to new situations and reshape what they learn and practice. Unlike the old generation questions, skill-based new generation questions can be effective in ensuring permanent learning and transferring learning to daily life. For the stated reasons, the main purpose of this study is to investigate secondary school students' views on new generation skill-based science questions.

### Method

Within the scope of the study, a mixed research design, in which both qualitative and quantitative research methods are used together, was administered. The quantitative part of the study consists of two steps. In the first step of the study, it was aimed to develop an attitude scale in order to determine students' attitudes towards skill-based questions. In this context, a candidate scale consisting of 30 items was prepared, taking into account the Likert type scale development steps. Expert opinions were taken for the scale created. After the opinions of the experts, the candidate scale took its final form. The candidate scale was applied to the first application group consisting of 300 secondary school students. In order to ensure the validity and reliability of the scale, exploratory and confirmatory factor analyzers were performed and the alpha reliability coefficient was calculated. The attitude scale, whose analyzes were completed, was applied again with a second implementation group consisting of 117 students. The data obtained from the second implementation group were tabulated by taking into account the percentage, frequency and average values. The second step of the study is the qualitative part. A semi-structured interview form was used in the qualitative part of the study. Expert opinions were taken to determine the suitability of the interview form, which includes seven questions, for use. After expert opinion, the number of questions in the interview form was reduced to five.

### Findings

The study consists of two stages. An attitude scale was developed in the quantitative part of the study. The prepared candidate scale was applied to 300 secondary school students. The scale is a four-point Likert scale. The highest attitude score that can be obtained from the scale is 120 points, and the lowest attitude score is 30 points. The data obtained from the candidate scale were transferred to the SPSS package program. Confirmatory and exploratory factor analysis was performed to ensure the validity of the scale. In order to ensure the reliability of the scale, the alpha value was calculated as 0.837. In the last stage, a scale containing 19 items with two factors was obtained. The scale, which took its final form, was applied to the second implementation group consisting of 117 people. Frequency and mean values were calculated for the obtained data. Findings from the second learning group indicated that the participants found the new generation questions enjoyable, contributed to their learning and were effective in permanent learning. However, the participants stated that they wanted to remove skill-

based questions from the High School Entrance Exam. In the second stage of the study, a semi-structured interview was conducted with 20 students. The data obtained from the interview form were subjected to qualitative analysis. Qualitative analyzes support the results of quantitative analysis. Participants stated that they had difficulty in solving skill-based questions and that these questions created anxiety about failure.

### Results and Discussion

When the results of the study are evaluated, it will be seen that the participants are anxious about solving skill-based questions. Participants stated that skill-based tests were difficult, unsolvable and different from the textbook. It is predicted that the basis of this anxiety stems from not solving a sufficient number of skill-based questions and therefore not recognizing such questions. Older generation questions are preferred because they are easier for students.

## GİRİŞ

Çağımızın değişen koşullarına bağlı olarak yaratıcı beceri ve bilgilere sahip olan birey potansiyeline ihtiyaç artmaktadır. (Karakaş, 2015). Teknoloji ve bilgilerin çok hızlı bir şekilde ilerlediği bir çağdayız. Bu gelişmelere uyum sağlayabilen, araştıran, sorgulayan, çevresini tanıyan, teknoloji ve bilimdeki gelişmeleri takip edebilen fen okuryazarı insanların yetiştirilmesinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. (Keçeci & Zengin, 2015). Bilgi ve teknolojinin sürekli arttığı çağımızda amaç; öğrencinin bilgiyi anlayabilmesi, kavrayabilmesi ve gereken yerlerde kendi kendine bağlantılar kurarak bilgiyi kendi kendine üretebilmesidir. Burada yapılmaması gereken ise öğrencilere bilgiye ulaşma yollarının tanıtılmasıdır. Bu becerilerin kazandırıldığı süreçlerden birisi de fen eğitim sürecidir. (Tatar & Kuru, 2006). Buradan hareketle öğrencilerin hem okul dışında hem okul içinde kendilerine öğrenme ve eğitim ortamı oluşturma sürecine fen eğitim ve öğretim süreci diyebiliriz (Balbağ, Leblebicier, Karaer, Sarıkahya & Erkan, 2016).

Güneş ve Karaşah'a (2016) göre etkili ve doğru bir fen eğitiminde öğrenme eksikliklerinin ve kavram yanlışlarının oluşmaması için bilgiyi öğrencilere doğrudan sunmak yerine onlara bilgiye nasıl bulabileceklerini ve tespit ettikleri bu bilgileri gerçek ve günlük hayatın içinde nasıl yapılandıracakları konusunda rehberlik edilmelidir. Bu yol ile öğrencilerin fen bilimleri derslerine ve konularına karşı tutumlarının olumlu yönde evrilmesi sağlanmış olur. Bunun gerçekleştirilmesine yönelik neler yapılabileceğine daha detaylı çalışmalar ile devam edilmelidir. Fen eğitiminin amaçları arasında fen çağına ayak uydurmanın dışında bireylerin teknolojik bütün gelişme ve buluşlarda bilimin gerekli olduğunu bilmesini, öğrenmesini sağlamaktır. (Hançer, Şensoy & Yıldırım, 2003).

Eğitim ve öğretimde ölçme en önemli süreçlerden birisidir. Ölçme süreci öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğine ve öğrenim sürecinin ne yönde değiştirilmesi gerektiğine dair bilgiler verir. Bundan dolayı ölçme sürecinde çeşitli ölçme araçları kullanılmaktadır. Bunlardan birisi çoktan seçmeli başarı testleridir. (Çetin & Çakan, 2010). Öğrencilerin başarılarını ölçmek için Türkiye'deki sınav sistemlerinde çoğunlukla çoktan seçmeli testler kullanıldığı görülmektedir. (Akbulut & Çepni, 2013). Çoktan seçmeli testlerin kullanılma amacı öğrencilerin başarılarını ölçerken zaman ve uygulama açısından kolay ve kullanışlı olmasıdır. (Karadağ, 2021).

Ülkemizin 2023 Eğitim vizyonunda ölçme değerlendirme konusunda süreç ve sonucu birbiriyle bağlantılı duruma getiren bir anlayışın ortaya konulmasından bahsedilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Bununla birlikte öğrencilerin akademik başarılarının tespit edilebilmesi için kullanılan temel ölçütler ile bu ölçütlere ilişkin değerlendirme şekillerinin çeşitlerini artırmak ve eğitim sistemimizdeki bütün ölçme yollarının içeriği, amacı, çeşitlerine bağlı yapısı ve sağlayacağı yararlar bakımından revize edileceği vurgusu yapılmaktadır. (Sanca, Artun, Bakırcı & Okur, 2021). MEB tarafından Yapılan bu revizelerden biriside günümüzde eğitimcilerin kullanmaya başladığı Beceri Temelli (Yeni nesil) sorulardır.

### 1.1. Beceri temelli sorular

Eğitimde yapılan değişikliklerden birisi de ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin liselere yerleşmelerini sağlayan Liselere Geçiş Sistemidir. (LGS) Bu ölçme sınavı 2018 yılından itibaren ülkemizde uygulanmaktadır. Sınavda TIMSS ve PISA'daki gibi beceri temelli sorular yer almaktadır. (Erden, 2010). Bu yeni nesil sorular aracılığıyla öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda tecrübe edinmelerine imkân tanıyan becerilerin de ölçüldüğü bir sınav türü olarak tanımlanabilir (Ormancı, 2019; Kılcan, 2021). Kızıkan ve Nacaroğlu (2019)'a göre sınavlarda sorulan üst düzey öğrenme becerileri gerektiren beceri temelli sorular için bu sorulara uygun eğitim ortamlarının, ders planlarının ve materyallerin oluşturulması gerekmektedir.

Beceri temelli sorular sayesinde öğrenciler stratejik düşünme, analitik düşünme ve eleştirel düşünme becerisi kazanmaktadır. Öğrencilerin yorumlama ve dikkat yeteneklerini geliştirmekte, aynı zamanda soruyu anlama ve sorunun her aşamasını takip etme yeteneği kazanmalarını sağlamaktadır. Bundan dolayı beceri temelli sorular öğrencilerin hayatlarının her alanında sorunların çözümünü daha kolay bulmalarına ve uygulamalarına imkân sağlamış olur. (Rennie & Parker, 1996).

Literatür incelendiğinde beceri temelli testler ile ilgili aşağıdaki çalışmalara rastlanmıştır. Erden (2020) çalışmasında farklı branşlarda görev yapan 101 öğretmenin beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonuçları katılımcıların beceri temelli sorulara ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ve öğrenci ve öğretmenlerin bu soruları çözebilmek için iyi bir okuma alışkanlığı kazanması gerektiğini ifade etmiştir. Bir diğer çalışma Sanca, Artun, Bakırcı ve Okur (2021)'a aittir. Araştırmacılar çalışmalarında beceri temelli soruları Bloom taksonomisine göre sınıflandırmışlardır. Çalışma sonuçları beceri temelli soruların yaratıcılık, okuma becerisi ve üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular olduğunu göstermiştir.

Benzer şekilde Ünsal ve Kaba (2022) çalışmalarında beceri temelli soruların öğretmen ve öğrenciye yansımalarını incelemiştir. Çalışma sonuçları beceri temelli soruların öğrencilerin yorum yapma becerilerini arttırdığını ve problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte araştırmacılar bu tip soruların düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin öz güven kaybetmelerine sebep olabileceğini ve kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olabileceklerini göstermektedir. Şan ve İlhan (2022) çalışmalarında ise fen bilimleri dersi konuları kapsamında hazırlanan beceri temelli (yeni nesil) sorulara ilişkin bir kavramsal çerçeve oluşturmuşlardır. Araştırmacılar üst düzey düşünme becerileri ölçen, iyi düzenlenmiş ve mevcut kazanımlar ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Bütün bu değerlendirmeler sonucunda beceri temelli sorular ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla matematik dersi üzerine ve genellikle öğretmen adayları üzerinde uygulandığından dolayı beceri temelli sorular ile ilgili fen eğitimine yönelik bir ölçek geliştirilmesine gerek duyulmuştur. Bundan dolayı bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerinde soruların beceri temelli sorulara ilişkin tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçe aracı geliştirmek hedeflenmiştir.

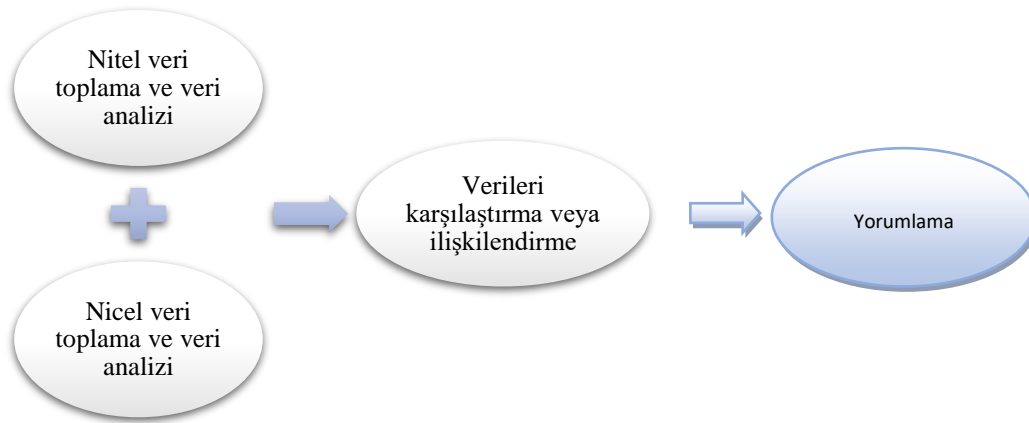
Bu hedefler ile birlikte belirlenen araştırma soruları şu şekildedir:

1. Ortaokul öğrencilerinin yeni nesil (beceri temelli) sorulara ilişkin tutumları nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin yeni nesil (beceri temelli) sorulara ilişkin görüşleri nelerdir?



## YÖNTEM:

Bu çalışmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin yeni nesil (beceri temelli) sorulara ilişkim görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda karma araştırma yönteminin kullanıldığı bir çalışma yürütülmüştür. Karma yöntem, uygulamalarının tek bir çalışma veya birden fazla çalışma içerisinde, nicel ve nitel verilerin toplanması ve analize tabi tutulmasını kapsadığını ifade etmektedir (Zhang & Creswell, 2013). Bu çalışmada Zhang ve Creswell (2013) tarafından belirtilen karma araştırma yöntemi ve yakınsak paralel desen kullanılmıştır.



**Şekil 1** Yakınsak paralel desen

Araştırma nicel ve nitel olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın nicel bölümünde katılımcıların yeni nesil (beceri temelli) sorulara ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla Tezbaşaran (2008)'in likert tipi ölçek geliştirme basamakları göz önüne alınarak bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bu kapsamda verilerinin derlenmesi, analize tabi tutulması ve yorumlanması süreçlerinde nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi işe koşulmuştur. Tarama yönteminde; araştırmaya konu olan olay, olgu, birey ya da nesneyi olduğu şekliyle, temas etmeden veya değiştirmeden tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Gerekli geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin ardından son şeklini alan ölçek farklı bir öğrenme grubuna tekrar uygulanmış ve katılımcıların beceri temelli (yeni nesil) sorulara ilişkin tutumlarının tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşaması olan nitel bölümde ise bir case study-durum çalışması yürütülmüş ve katılımcıların eğitsel dijital oyunlara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Durum çalışmaları bir olayı veya olguyu derinlemesine incelemeye olanak tanıyan nitel bir araştırma şeklidir (Yıldırım & Şimşek, 2012). Bu amaçla yarı yapılandırılmış

bir görüşme formu geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

## 2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kayseri iline bağlı bir ortaokulda eğitim alan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmanın nicel bölümüne 417 öğrenci katılmıştır. Belirtilen öğrencilerden 300 tanesi ölçek geliştirme sürecine katılmıştır. Ölçek geliştirme sürecine katılmayan ve aynı ilçede farklı bir ortaokulda eğitim gören 117 öğrenci ile geliştirilen ölçeğin uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın nitel bölümüne ise araştırmanın nicel bölümünün ikinci aşamasına katılan 186 öğrenci içinden gönüllülük esasına dayanarak 20 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler ile bir yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Katılımcılar seçkisiz (random) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tablo 1'de çalışma grubuna ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 1.** Çalışma grubundaki öğrencilerin dağılımı

Araştırma	Aşama	f
Nicel Çalışma Grupları	Ölçek Geliştirme	300
	Ölçek Uygulama	117
	Toplam: 417	
Nitel Çalışma Grubu	Görüşme formu	20
	Toplam: 20	

## 2.2. Veri toplama araçları

Bu bölümde çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları yer almaktadır. Çalışmanın nicel veri toplama aracı tutum ölçeği, nitel veri toplama aracı ise görüşme formudur.

### 2.2.1 Nicel veri toplama aracı

Araştırmaya ait nicel verilerin toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yeni Nesil (Beceri Temelli) Sorulara İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek geliştirilirken Tezbaşaran (2008) tarafından önerilen likert tipi ölçek geliştirme basamaklarından yararlanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle beceri temelli (yeni nesil) sorular ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda 17 maddelik Kılcan, (2021)'e ait olan “Yeni Nesil Sorulara İlişkin Tutum Ölçeği”nin kullanılması için izin alınarak başlanmıştır.

Daha sonra ölçeğin amacını belirlenmiştir. Bu ölçeğin amacı ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi kapsamında kullanılan “Beceri Temelli (Yeni Nesil)” sorulara

ilişkin tutumlarının belirlenebilmesidir. Bu 17 maddelik ölçeğe literatür taraması yapılarak 13 madde daha yazılmıştır. 30 maddeden oluşan taslak ölçek; kapsam geçerliliği, maddelerin amaca uygunluğu ve dil denetimi bakımından değerlendirilmek üzere, bir ölçme-değerlendirme uzmanı, bir alan uzmanı ve bir filologun görüşüne sunulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin “beceri temelli sorular” kavramını daha iyi anlayabilmesi için ölçekteki sorularda “Yeni Nesil Sorular” kavramı kullanılmıştır.

Bir sonraki aşamada taslak ölçek 300 kişilik örnekleme uygulanmıştır. Burada ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliğin başka bir özellik ile karıştırmadan doğru ölçebilme derecesine bakabilmek için geçerlik analizi (AFA, DFA), bu ölçeğin ölçüm değerlerinin kararlılığını görebilmek için ise güvenirlik analizi (Cronbach Alfa) yapılmıştır. (Ercan & Kan, 2004). Bu hesaplamalar sonucu ölçeğe son hali verilmiştir.

Sonuç olarak 19 maddeden oluşan iki faktörlü bir tutum ölçeği elde edilmiştir (*Faktör 1: Beceri temelli sorulara ilişkin ilgiye yönelik tutumlar, Faktör 2: Beceri temelli soruların yapısı ve içeriğine yönelik tutumlar*). Faktör analizleriyle yapı geçerliliği temin edilen ölçeğin güvenirliği ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha=0,837$  olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değer 0,7'nin üzerinde olduğundan ölçeğin tamamının güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

### 2.3. Nitel veri toplama aracı

Psikoloji başta olmak üzere pek çok farklı alanda bilgi toplamak amacıyla hızla yaygınlaşan yöntemlerden biri de görüşmedir (Brinkmann, 2014). Görüşmeler; bilimsel çalışmalarda zorunlu görüşmeler, anket ile yazılı olarak yürütülen görüşmeler, internet kaynakları kullanılarak yürütülen görüşmeler, telefonla yapılan görüşmeler ya da yüz yüze yürütülen görüşmeler gibi birden farklı şekilde uygulanabilir (Brinkmann, 2014).

Bu araştırmada nitel veri elde etmek amacıyla bir görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunun temel amacı katılımcıların beceri temelli (yeni nesil) sorulara ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu doğrultuda 7 aday sorudan oluşan bir aday form hazırlanmıştır. Formun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü istenmiştir. Bu kapsamda üç alanında uzman öğretim üyesi, iki Fen Bilimleri öğretmeni ve bir Türkçe öğretmenin fikrine başvurulmuştur.

Uzman görüşleri alınması sonrasında sorular yeniden şekillendirilmiş ve iki soru revize edilerek soru sayısı beşe indirilmiştir. Son şeklini alan görüşme formu 20

katılımcıya yazılı bir form şeklinde yöneltilmiştir. Görüşme süreci gönüllülük dikkate alınarak yürütülmüştür.

#### 2.4. Verilerin analizi

Çalışma kapsamında nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Çalışmanın ilk nicel verileri 30 maddeden oluşan ve 300 katılımcıya uygulanan ölçekten elde edilmiştir. Veriler analiz edilirken ölçekte yer alan olumlu maddeler; “Kesinlikle Katılmıyorum=1 puan”, “Katılmıyorum =2 puan”, “Katılıyorum= 3 puan”, “Kesinlikle Katılıyorum= 4 puan” şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz ifadelerde ise bu ifadelerin puanlamaları 4’ten 1’e doğru ters kodlama şeklinde düzenlenmiştir.

Ölçme aracında kullanılan değerlendirme kategorilerini belirlemek için  $(n-1)/n$  ( $4/3=0,75$ ) formülü kullanılmıştır (Metin, 2014). Bu kategoriler ölçek maddelerinden alınan puan 1.00-1.75 aralığında ise o madde “Katılmıyorum”; 1.76- 2.50 aralığında ise “Kısmen Katılıyorum”; 2.51-3.25 aralığında ise “Katılıyorum” ve 3.26-4.00 aralığında ise “Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Ölçek geliştirme aşamasından sonra elde edilen nihai ölçek ise 117 kişi ile ikinci kez uygulanmıştır. İkinci uygulamadan elde edilen verilere ait frekans ve yüzdeler tablolastırılmıştır.

Araştırmanın nitel veri kaynağı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Belirtilen form ile toplanan veriler kendi içlerinde nitel analiz yöntemleri göz önüne alınarak kodlara ve temalara ayrılmışlardır. Bu kapsamda formlara ait kodlar belirlenmiştir. Ardından bu kodlar temalara ayrılmış ve benzer temalar birleştirilmiştir. Nitel analiz tamamlandıktan sonra elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğunu teyit etmek amacıyla Miles ve Huberman (2009) tarafından önerilen benzerlik oranı yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntem ile betimsel analizler birden fazla araştırmacı tarafından yapılır ve analizler arasındaki benzerlik oranının tespit edilir. Bunun yanı sıra katılımcılara ait bazı görüşler doğrudan alıntılanmıştır. Öğrencilere ait ifadeler Ö1, Ö2,.. şeklinde yazılmıştır.

### BULGULAR

Beceri Temelli(Yeni Nesil) sorular ilişkin katılımcı görüşlerini tespit etmek amacıyla yürütülen bu araştırmanın bulguları, araştırmanın alt problemleri göz önüne alınarak iki kategoride sunulmuştur.

#### 3.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Çalışma grubundaki öğrencilerin “Faktör 1:Beceri temelli sorulara ilişkin ilgiye yönelik tutumlar” ölçeğinde bulunan 14 ifadeye ilişkin verdikleri yanıtların yüzde, frekans ve ortalama değerleri Tablo 2’ de verilmiştir.

**Tablo 2.** "Faktör 1:Beceri temelli sorulara ilişkin ilgiye yönelik tutumlar" kategorisinde verdikleri cevapların frekans ve yüzde değeri.

Maddeler	Faktör 1:Beceri temelli sorulara ilişkin ilgiye yönelik tutumlar	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X
		f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Okuldaki fen bilimleri sınavlarında yeni nesil (Beceri temelli) soruları görmek beni bunaltır.	14	12	41	35	42	36	20	17	2,42
2	Yeni nesil (Beceri temelli) fen bilimleri sorularının öğretici olduğunu düşünüyorum.	9	8	26	22	57	48	26	22	2,17
3	Yeni nesil (Beceri temelli) fen bilimleri sorusu çözmek çok eğlencelidir.	23	18	65	55	25	21	9	8	2,96
4	Yeni nesil (Beceri temelli)fen bilimleri sorularının derse olan ilgimi artırdığını düşünüyorum.	21	18	66	56	26	22	10	9	2,94
5	Katıldığım sınavlarda yeni nesil fen bilimleri sorularını görmek beni kaygılandırır.	27	23	37	31	46	39	11	10	2,75
6	İmkânım olsa Liselere Geçiş Sisteminde sorulan yeni nesil sorularını kaldırırım.	29	25	34	30	45	39	13	11	2,74
7	Yeni nesil fen bilimleri sorularının kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını düşünüyorum.	23	20	69	59	21	18	7	6	2,97
8	Yeni nesil sorularının fen bilimleri dersi için gereken becerilerimi artırdığını düşünüyorum.	23	18	72	62	18	15	8	7	3,01
9	Yeni nesil (Beceri temelli) fen bilimleri sorularının derste öğrendiğim konular ile ilgisi yoktur.	29	25	35	31	45	39	12	10	2,76
10	Yeni nesil (Beceri temelli) fen bilimleri soruları daha detaylı düşünmemi sağlar.	9	8	26	22	57	48	26	22	2,17
11	Yeni nesil (Beceri temelli) soruların çözümünde arkadaşlarıma danışırım.	12	10	53	45	39	33	17	15	2,58
12	Yeni nesil (Beceri temelli) fen bilimleri sorularını çözmek için farklı kaynaklardan yararlanırım.	29	25	65	55	20	17	5	4	3,04
13	Yeni nesil (Beceri temelli) fen bilimleri sorularının çözümünü arkadaşlarımla paylaşmaktan zevk alırım.	23	20	55	47	30	26	11	10	2,80
14	Yeni nesil (Beceri temelli) fen bilimleri sorularını çözmek için fen bilimleri kitabından yararlanırım.	24	21	69	59	17	15	10	9	2,97

Tablo 2' de görüldüğü üzere öğrencilerin yeni nesil (beceri temelli) sorulara ilişkin ilgiye yönelik tutumlar faktöründeki ifadelerden aldıkları puan ortalamaları 2.17 ile 3.04 aralığında yer almıştır. Buna göre bu alt ölçekteki 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13 ve 14. maddeler "**Katılıyorum**" kategorisinde yer almaktadır. Öğrencilerin "**Katılıyorum**" kategorisinde görüş bildirdikleri maddeler, "Yeni nesil (Beceri temelli) fen bilimleri sorusu çözmek çok eğlencelidir." ( $\bar{X} = 2.96$ ), "Yeni nesil (Beceri temelli) fen bilimleri sorularının derse olan ilgimi artırdığını düşünüyorum." ( $\bar{X} = 2.94$ ), "Katıldığım sınavlarda yeni nesil fen bilimleri sorularını görmek beni kaygılandırır." ( $\bar{X} = 2.75$ ), "İmkânım olsa Liselere Geçiş Sisteminde sorulan yeni nesil sorularını kaldırırım." ( $\bar{X} = 2.74$ ), "Yeni nesil fen bilimleri sorularının kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını düşünüyorum." ( $\bar{X} = 2.97$ ), "Yeni nesil sorularının fen bilimleri dersi için gereken becerilerimi artırdığını düşünüyorum." ( $\bar{X} = 3.01$ ), "Yeni nesil (Beceri temelli) fen bilimleri sorularının derste öğrendiğim konular ile ilgisi yoktur." ( $\bar{X} = 2.76$ ), "Yeni nesil (Beceri temelli) soruların çözümünde arkadaşlarıma danışırım." ( $\bar{X} = 2.58$ ), "Yeni nesil (Beceri temelli) fen bilimleri sorularını çözmek için farklı kaynaklardan yararlanırım." ( $\bar{X} = 3.04$ ), "Yeni nesil (Beceri temelli) fen bilimleri sorularının çözümünü arkadaşlarımla paylaşmaktan zevk alırım." ( $\bar{X} = 2.80$ ), "Yeni nesil (Beceri temelli) fen bilimleri sorularını çözmek için fen bilimleri kitabından yararlanırım" ( $\bar{X} = 2.97$ ) şeklindedir.

Ortalamalar ve frekanslar incelendiğinde katılımcıların yeni nesil (beceri temelli) soruları eğlenceli ve faydalı bulduğu, ancak bu tür soruları soru çözmekten kaçındıkları görülmüştür.

Öğrencilerin "Faktör 2: Beceri temelli soruların yapısı ve içeriğine yönelik tutumlar" alt faktöründe yer alan beş ifadeye verdikleri yanıtların yüzde, frekans ve ortalama değerleri Tablo 3' te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin "Faktör 2:Beceri temelli soruların yapısı ve içeriğine yönelik tutumlar" kategorisinde verdikleri yanıtların frekans, yüzde ve ortalama değerleri

Maddeler	Faktör 2:Beceri temelli soruların yapısı ve içeriğine yönelik tutumlar	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X
		f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Yeni nesil fen bilimleri sorularını çözmek için ezber yapmak gerektiğine inanıyorum.	27	23	44	38	34	29	13	11	2,74
2	Fen bilimleri dersindeki yeni nesil soruların diğer derslerdeki yeni soruların çözümüne katkı sağladığını düşünmüyorum.	18	15	59	50	34	29	9	8	2,79
3	Yeni nesil fen bilimleri sorularının gerçek hayatta karşılığının olduğunu düşünmüyorum.	16	14	46	39	34	29	23	20	2,50
4	Yeni nesil fen bilimleri sorularını anlamakta zorlanırım.	20	18	45	39	44	38	12	11	2,69
5	Fen bilimleri dersindeki yeni nesil soruların uzun olduğunu düşünüyorum.	33	28	58	50	23	20	5	4	3,05

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin Faktör 2: "Beceri temelli soruların yapısı ve içeriğine yönelik tutumlar" ifadesi ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik tasarlanan ifadelerden alınan puan ortalamalarının 2.50-3.05 aralığında yer aldığı görülecektir. Buna göre bu alt ölçekteki maddeler "**Katılıyorum**", kategorisindedir. Öğrencilerin "**Katılıyorum**" kategorisinde görüş bildirdikleri maddeler, "Yeni nesil fen bilimleri sorularını çözmek için ezber yapmak gerektiğine inanıyorum." ( $\bar{X}=2.74$ ), "Fen bilimleri dersindeki yeni nesil soruların diğer derslerdeki yeni soruların çözümüne katkı sağladığını düşünmüyorum.." ( $\bar{X}=2.79$ ), "Yeni nesil fen bilimleri sorularının gerçek hayatta karşılığının olduğunu düşünmüyorum.." ( $\bar{X}=2.50$ ), "Yeni nesil fen bilimleri sorularını anlamakta zorlanırım." ( $\bar{X}=2.69$ ), "Fen bilimleri dersindeki yeni nesil soruların uzun olduğunu düşünüyorum." ( $\bar{X}=3.05$ ) şeklindedir. Öğrenci ifadeleri incelendiğinde katılımcıların yeni nesil soruları anlamakta zorlandığı, bu tür soruları çözmek için ezber gerektiğini düşündüğü ve diğer dersler ile ilişkilendiremediğini belirttikleri görülmüştür.

### 3.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın 2. alt problemi ortaokul öğrencilerinin yeni nesil (beceri temelli) sorulara ilişkin görüşleri ile ilişkilidir. Bu kapsamda katılımcılara 6 sorgudan



oluşan bir görüşme formu uygulanmıştır. Bu kapsamda 20 öğrenciye ait görüşme formları nitel analize tabi tutulmuş ve elde edilen veriler Tablo 4 te özetlenmiştir.

**Tablo 4.** *Görüşme formuna ilişkin analizler*

Başlık	Tema	Kod	f	%
Eski nesil sorulara ilişkin görüşler	Olumlu imaj	Kolay	15	75
		Kısa	14	70
		Anlaşılabilir	12	60
		Çözülebilir	12	60
		Başarılı hissettiriyor	10	50
Yeni nesil sorulara ilişkin görüşler	Olumsuz imaj	Uzun	19	95
		Anlaşılmaz	13	65
		Zor	12	60
		Çözümsüz	8	40
		Türkçe paragraf sorularına benziyor	4	20
		Bilgi gerektiren	4	20
		Okul kitapları ile ilişkisiz	3	15
		Ders konularından farklı	3	15
		Karmaşık	2	10
		Korkutucu	1	5
Öğrencilerin sınavlarda karşılaşmak istedikleri soru tipleri	Soru tipi	Kaygı verici	1	5
		Kısa cevaplı	18	90
		Boşluk doldurma	14	70
		Çoktan seçmeli	14	70
		Resimli	4	20
Beceri temelli	2	10		

Tablo 4 incelendiğinde görüşme sürecine katılan öğrencilerin eski nesil soruların kolay (75), kısa (%70) ve anlaşılabilir (%60) olduğunu ifade ettikleri görülecektir. Bunun tam aksine katılımcılar yeni nesil beceri temelli soruları uzun (%95), anlaşılmaz (%85) ve çözümsüz (%40) olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte beceri temelli fen sorularının daha çok Türkçe sorularına benzediğini (%20) ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar mevcut okul derslerinde ve ders kitaplarında beceri temelli soru olmadığını (%15) ve bu sebeple beceri temelli soruları çözmekte zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların hangi tip sorularla karşılaşmak istedikleri incelendiğinde kısa cevaplı (%90), boşluk doldurma (%70) ve çoktan seçmeli soruları (%70) tercih ettiği görülmüştür. Katılımcıların sadece %10'u yeni nesil beceri temelli soruları sınavlarda görmek istediklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda örnek katılımcı görüşleri yer almaktadır.

Ö20: *Beceri temelli testleri gördüğümde ilk alıma gelen çok uzun oldukları. Çözemeyeceğimi düşünmekten kendimi alamıyorum. Bazen bir soru bir koca sayfayı kaplıyor. Okul kitaplarındaki sorular beceri temelli değil. Onları çözmek daha kolay.*

Ö7: *Ne kadar uğraşsam da beceri temelli soruların çözümsüz olduğunu hissediyorum. Gerçekten karmaşıklar. Kısa cevaplı sorular veya test sorusu çözerken kendimi daha başarılı hissediyorum. Beceri temelli testlerde ise durum tam tersi. Kaygılanıyorum.*

Görüşme formundan elde edilen bir diğer bulgu katılımcıların hazırladıkları örnek sorular ve bu sorulara verdikleri yanıtlardır. Aşağıda öğrenciler tarafından hazırlanan sorulara ilişkin analizler yer almaktadır.

**Tablo 5.** Katılımcıların hazırladığı örnek sorulara ilişkin analizler

Başlık	Tema	Kod	f	%
Hazırlanan soruların türü	Soru tipi	Eski nesil-Kısa cevaplı	11	55
		Eski nesil-Test	6	30
		Yeni nesil-Açık uçlu	1	5
Öğrencilerin hazırladıkları soruların Bloom taksonomisine göre sıralaması	Basamak	Hatırlama	12	60
		Anlama	5	25
		Uygulama	1	5
		Soru önerisi yok	2	10
		Kolaylık	18	90
Soru hazırlama nedeni	Temel ifadeler	Hızlı soru çözümü	14	70
		Başarı hissi	4	20
		Zorluk	2	10

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin hazırladığı örnek soruların beceri temellerden uzak olduğu ve %85'inin eski nesil sorular ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte hazırlanan soruların %60'ının hatırlama düzeyinde, %25 anlama düzeyinde ve %5'inin ise uygulama düzeyindedir. Öğrencilerin hazırladığı soruları tasarlama

motivasyonları incelendiğinde temel hedeflerinin kolay (%90) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte %20 oranla katılımcılar sorularını başarı hissi üzerinde konumlandırmışlardır. Aşağıda öğrencilerin hazırladığı örnek sorular ve soruya ilişkin görüşleri yer almaktadır.

*Ö3: Soru: Neden Ayın yüzeyinde pek çok krater var ama dünya üzerinde bu kadar fazla krater yok? Cevap: Çünkü Ayın yüzeyinde çok ince bir atmosfer var (Yok kabul edilir). Ama dünyanın kalın bir atmosferi var. Bu sebeple meteorlar Ay yüzeyinde krater oluşturur. Ama dünyaya giren meteorlar sürtünerek parçalanır.*

*Bu soruyu hazırladım çünkü bu sorunun hızlı bir şekilde çözülebileceğini düşünüyorum. Soru biraz zor olabilir ama bence çözülebilir.*

*Ö13: Soru: Boşaltım sistemi organlarını yazını. Cevap: Böbrek, Üreter, Mesane, Üretra.*

*Bu soruyu yazdım çünkü çözülmesi çok kolay. Sınavda böyle sorular sorsalar bizim için daha kolay olur.*

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmanı ile ortaokul öğrencilerinin beceri temelli (yeni nesil) sorulara ilişkin görüşler incelenmiştir Çalışma kapsamında bir tutum ölçeği geliştirilmiş, geliştirilen ölçek farklı bir öğrenme grubuna uygulanmış ve uygulama grubunda 20 öğrenciden beceri temelli sorulara ilişkin görüş alınmıştır.

Çalışma sonuçları öğrencilerin beceri temelli soruları anlamakta zorluk çektiklerini işaret etmektedir. Katılımcılar beceri temelli soruları anlaşılması zor, karmaşık ve uzun bulduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte beceri temelli soruların mevcut ders içerikleri ile yeterince uyumlu olmadıklarını belirten öğrenciler, ayıca okul ders kitaplarında beceri temelli sorular görmediklerini işaret etmektedir. Erden (2020) öğretmenler ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerini almıştır. Araştırmacı çalışma sonuçları öğretmenlerin beceri temelli soruların ders kitaplarında yeterince yer almadığını vurguladıklarını göstermektedir. Araştırmacının elde ettiği bu sonuç mevcut çalışmadan elde edilen öğrenci görüşleri ile paralellik ihtiva etmektedir. Her iki çalışmada da katılımcılar ders kitaplarının bu konuda yetersiz kaldığına işaret etmiştir. Bu çıkarımın nedenleri değerlendirildiğinde katılımcıların beceri temelli soruları yeterince tanımadıkları söylenebilir. Özellikle ders kitabındaki soruların daha çok eski nesil olması öğrencilerin bu görüşünü destekler niteliktedir.

Çalışmanın bir diğer sonucu katılımcıların sınavlarda beceri temelli sorular yerine eski nesil soru tipleri ile karşılaşmak istediklerini göstermiştir. Öğrenciler kısa

cevaplı (%90), boşluk doldurma ve çoktan seçmeli (%70) soruları tercih ederken katılımcıların sadece %10'u yeni nesil sorular ile karşılaşmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebi incelendiğinde katılımcıların eski nesil kazanım testleri çözmek noktasında daha istekli olduklarını ve başarı algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Benzer doğrultuda katılımcılar beceri temelli yeni nesil sorulara ilişkin başarısızlık kaygısı hissetmektedir. Elde edilen bu sonuç Kolomuc ve Karagölge'nin (2021) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar çalışmalarında 7. sınıf öğrencilerine beceri temelli ve kazanım temelli sorular ile değerlendirmiş ve öğrencilerin beceri temelli testlerden elde ettikleri puanın (44) kazanım temelli testlerinden aldıkları puanlara (76) göre düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun sebepleri irdelendiğinde öğrencilerin hissettikleri başarısızlık kaygısının soruları okumalarına engel olduğu öngörülmektedir. Ayrıca bu kaygı öğrencilerin çözüm yollarını aramasını engelleyebilir.

Çalışmanın üzerinde durulması gereken bir diğer sonuç öğrencilerin önerdiği soruların yeni Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmasıdır. Katılımcıların soruları incelendiğinde önerilen soruların %60'ının hatırlama düzeyinde kaldığı görülmüştür. Bu sonuç Çataldere'ye (2022) ait çalışma sonuçları ile uyumludur. Araştırmacı beceri temelli soruların genellikle anlama düzeyinde yığıldığını ön görmektedir. Bu durumun sebepleri incelendiğinde öğrencilerin daha aşına olduğu ve çözümünü yapmakta zorlanmayacakları sorular sorduğu düşünülmektedir.

Çalışma sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde katılımcıların beceri temelli soruları çözmekle ilgili kaygılı olduğu görülecektir. Katılımcılar beceri temelli testleri zor, çözümsüz ve ders kitabından farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kaygının temelini yeterince beceri temelli soru çözmedikleri ve bu sebeple bu tür soruları tanımamalarından kaynaklandığı ön görülmektedir. Eski nesil sorular öğrenciler için daha kolay olması sebebiyle tercih edilmektedir.

## ÖNERİLER

Konu ile ilgili araştırma yapacak olan araştırmacılara yönelik öneriler şunlardır;

1. Bu çalışma kapsamında ortaokul Fen Bilimleri dersine ait beceri temelli sorular ile ilgili bir ölçek geliştirilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda ortaokul müfredatında yer alan diğer derslere ait beceri temelli dersler incelenebilir.
2. Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerin Fen Bilimleri dersi beceri temelli testlerine ilişkin tutumları incelenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda lise müfredatında yer alan derslere ilişkin beceri temelli testler incelenebilir.

3. Ölçek geliştirme sürecinde 300 öğrenciye ulaşılmıştır. Daha büyük bir örneklem ile çalışma tekrarlanabilir.
4. Bu çalışma kapsamında 20 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Daha büyük bir örneklem grubunun görüşleri incelenebilir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmanın 1. yazarı çalışmanı raporlaştırılmasında ve nitel analizlerinde görev almıştır. Çalışmanın 2. yazarı çalışmanın nicel bölümünü yürütmüştür. 3. yazar çalışmaya danışmanlık etmiş ve sürecin bütünlük içinde yürütülmesini sağlamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Yazarlar arasında her hangi bir çatışma durumu oluşmamıştır.

## KAYNAKÇA

- Akbulut, H. İ., & Çepni, S. (2013). Bir Üniteye Yönelik Başarı Testi Nasıl Geliştirilir?: İlköğretim 7. Sınıf Kuvvet Ve Hareket Ünitesine Yönelik Bir Çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/1728/21171>
- Balbağ, M. Z., Leblebiciler, K., Karaer, G., Sarıkahya, E., & Erkan, Ö. (2016). Türkiye’de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 12-23. <https://cutt.ly/FMSKz2B>
- Brinkmann, S. (2014). *Interview*. Encyclopedia of critical psychology.
- Çetin, M. O., & Çakan, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi başarılarının farklı yaklaşımlarla ölçülmesi ve bu yaklaşımlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 1(2), 93-99. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/epod/issue/5807/77244>
- Şan, Ç., & İlhan, N. (2022). Fen bilimleri dersi beceri temelli sorulara (yeni nesil) yönelik kuramsal ve kavramsal çerçeve. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 17-36. <https://doi.org/10.29129/inujse.1089655>
- Ercan, İ., & İsmet, K. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uutfd/issue/35255/391149>
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/742630>
- Güneş, H., & Karasah, Ş. (2016). Geçmişten günümüze fen eğitiminin önemi ve fen eğitiminde son yıllarda yapılan çalışmalar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 122-136. <https://cutt.ly/EMSLEgD>
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 80-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11130/133116>
- Karadağ, N. (2021). Açık ve uzaktan öğrenenlerin sınavlarda çoktan seçmeli soruları boş bırakma davranışlarının incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 172-198. <https://doi.org/10.51948/auad.920055>
- Kızıkan, O., & Nacaroglu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sbe Dergisi*, 9(2), 701-719. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/51363/594949>
- Karakaş, M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Keçeci, G., & Zengin, F. K. (2015). Ortaokul öğrencilerine yönelik fen ve teknoloji tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 143-168. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/34157/377670>

- Kılcan, T. (2021). Yeni nesil matematik sorularına ilişkin tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 170-180. <https://doi.org/10.15659/ankad.v5i2.159>
- Kolomuc, A., & Karagölge, Z. (2021). Comparison of the 7th Grade students' accomplishments in skill and acquisition based assessment-evaluation. *Journal of Science Learning*, 4(2), 134-139. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1292927.pdf>
- Metin, M. (2014) *Nicel veri toplama araçları*, S 161-214, Metin, M (Ed.). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 1 Baskı, Pegem Akademi
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2009). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://cutt.ly/xMSXwvo>
- Ormancı, Ü. (2019). The level of pre-service teachers related to information and communication technologies skills. *Online Science Education Journal*, 4(2), 104-116. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ofed/issue/50430/562161>
- Rennie, L. L., & Parker, L. H. (1996). Placing physics problems in real-life context: Students' reactions and performance. *Australian Science Teachers Journal*, 42(1), 55-58. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.71579>
- Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H., & Okur, M. (2021). Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 219-248. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.859585>
- Ünsal, S., & Kara, S.(2022). Beceri temelli soruların; Özellikleri, öğretmene ve öğrenciye yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30(2), 273-282. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.753717>
- Tatar, N., & Kuru, M. (2006). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 147-158. <https://doi.org/10.24315/trkefd.286947>
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, W., & Creswell, J. (2013). The use of "mixing" procedure of mixed methods in health services research. *Medical care*, 51(8) e51-e57. <https://doi.org/10.1097/mlr.0b013e31824642fd>





# EDUCATIONE

## Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümü Lisans Öğrencilerinin Doğayla İlişki Düzeylerinin Belirlenmesi<sup>1</sup>



Determining The Nature Relatedness Levels of Science Teacher Education and Recreation Undergraduate Students

### Yazar Bilgisi/ Author Information


**Sait BULUT**

 Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye, [saitbulut@akdeniz.edu.tr](mailto:saitbulut@akdeniz.edu.tr)


**Gizem ŞAHİN**

 Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye, [gizemsahin242@gmail.com](mailto:gizemsahin242@gmail.com)

**Hacı Kubilay KİRAZ**

 Yüksek Lisans, Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye, [kubikiraz@gmail.com](mailto:kubikiraz@gmail.com)

**Gülşah ÇOŞKUN**

 Yüksek Lisans, Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye, [coskung07@gmail.com](mailto:coskung07@gmail.com)

### Makale Bilgisi/ Article Info

**Makale Türü/ Article Type** : Araştırma Makalesi/ Research Article

**Geliş Tarihi/ Received** : 27.12.2021

**Kabul Tarihi /Accepted** : 05.11.2022

**Yayın Tarihi/Published** : 28.11.2022

### Atıf / Cite

Bulut, S., Şahin, G., Kiraz, H.K. ve Coşkun, G. (2022). Fen bilgisi öğretmenliği ve rekreasyon bölümü lisans öğrencilerinin doğayla ilişki düzeylerinin belirlenmesi. *EDUCATIONE*, 1(2), 321-339.

<sup>1</sup> Bu çalışma, 1-3 Kasım 2019 tarihleri arasında IX. International Symposium on Ecology and Environmental Problems (ISEEP)'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



## Özet

Bu çalışma, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümü lisans öğrencilerinin doğayla ilişki düzeylerini belirlemek amacıyla tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencileri (135 kişi) ile Rekreasyon Bölümü 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri (110 kişi)'nden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri "Doğayla İlişki Ölçeği" ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde çalışmaya katılan lisans öğrencilerinin doğayla ilişki puanlarının belirlenen bölümlerin yanı sıra cinsiyet, doğa gezisi katılım durumu ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmada bölüm farklılığının perspektif ve deneyim alt boyutlarında, cinsiyet değişkeninin perspektif alt boyutunda, doğa gezisi katılım durumunun ise hem toplam puan hem de özbenlik ve deneyim alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana getirdiği gözlemlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine ait puanlar arasında ise her iki bölümde de anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan 39 lisans öğrencisinin üniversite eğitimine kadar herhangi bir doğa gezisine katılmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çevre ile ilgili teorik derslerin çevreye yönelik olumlu bakış açısını destekleyebileceği, doğa gezilerinin ise doğal çevre etkileşimli sınıf dışı eğitim ortamı oluşturarak bireyin hem özbenliğini hem de deneyimini arttırabileceği düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *Doğa, Doğayla ilişki düzeyi, Lisans öğrencileri, Sınıf dışı eğitim, Doğa eğitimi.*

## Abstract

The aim of this research was to determine the nature relatedness levels of undergraduate students and survey design was made. The sample of this study consists of the 3rd and 4th grade students (135 people) of the Science Teaching Education and the 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students (110 people) of the Recreation Department. The data of this research was obtained the scale named "Nature Relatedness Scale". In the analysis of the data, it was investigated, in addition to the determined departments, whether the scores of the undergraduate students participating in the study differed according to the variables of gender, nature trip participation status and grade level. The analyzing of the data was conducted descriptive statistics, independent sample t-test and one-way ANOVA. In the research, it was observed that the department difference created a significant difference in the perspective and experience sub-dimensions, and the gender variable in the perspective sub-dimension, and the nature trip participation status in both the total score and the self and experience sub-dimensions. It was determined that there was no significant difference between the scores of the grade level variable in both departments. In addition, it was determined that 39 undergraduate students who participated in the research did not participate in any nature trips until their university education. As a result of the research, it is thought that the theoretical courses related to the environment can support the positive perspective on the environment, and nature trips can increase both the self-concept and experience of the individual by creating an out-of-class education environment with natural environment interaction. Suggestions were made about the results obtained.

**Keywords:** *Nature, Nature relatedness level, Undergraduate students, Outdoor education, Nature education*

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The individual's relatedness to nature is the individual's feelings towards nature formed in his inner world. Feeling oneself as a part of nature is called "ecological identity or essence" (Bektaş et al., 2017). It is thought that relatedness to nature is effective in shaping human identity (Bektaş et al., 2017; Clayton & Opatow, 2003; Mayer & Frantz, 2003; Schultz et al., 2004). The nature relatedness may differ depending on the individual's personal characteristics as well as their experiences (Bektaş et al., 2017; Vinning et al., 2008). According to Mayer & Frantz (2004), loving nature creates a relatedness to it, and this relatedness continues in cycles by improving people's sensitivity to the environment. This cycle occurs in the form of people's relatedness to nature and exhibiting environmentally friendly behaviors. Individuals' positive or negative relationship with nature is effective in coping with environmental problems (Gül, 2013), and therefore it is thought that it will be important to examine the factors that may be effective in human-nature relations. It can also be mentioned that the education element is an indispensable shaping factor on the environment, with the idea that creating an attitude and behavior change in individuals towards any subject can be achieved through education (Sabancı, 2011). In this study, when compared in terms of curriculum; It is anticipated that examining the nature relatedness status of undergraduate students of the Science Teacher Education whose the theoretical coursework on the environment is more evident (Environmental Science, Environmental Education), and Recreation Department which deals with the practical course of performing activities related with the natural environment (Orienteering, Winter Camping, Outdoor Sports, Outdoor Recreation) will contribute to the literature in terms of creating a different perspective on the nature relatedness. In this study, it was aim to determine the nature relatedness levels of science teacher education and recreation undergraduate students.

### Sub-Problems

Do the undergraduate students of the Department of Science Teacher Education and Recreation' nature relatedness scores show a significant difference in according to the variables of department, gender, nature trip participation status, grade level?

### Method

Survey design was used in this research, which aims to determine the nature relatedness levels of undergraduate students. The population of this research consists of the students of the Faculty of Education, Department of Science Teacher Education and the students of the Faculty of Sport Sciences, Department of Recreation in a state university in the 2018-2019 academic year. As a sample, 3rd and 4th grade students (135 people) from the Science Teacher Education Program; 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students (110 people) were selected from the Recreation Department. The participants were selected by criterion sampling, one of the purposive sampling methods. Criterion sampling is provided by selecting the elements that meet a desired set of criteria (Büyüköztürk et al., 2018:94). For this reason, the similarity of the undergraduate students participating in the research in terms of environmental activities and education was taken as a criterion. The demographic information of the sample is given in Table 1. The data of the research were obtained with the "Nature Relatedness Scale". Descriptive statistics, independent sample t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the data.

### Findings

It was determined that there was no significant difference between the students of the Department of Science Teacher Education and Recreation according to the total scale score ( $t_{(243)}=-.086$ ,  $p=.932$ ). It was observed that there was no significant difference between the scores of the Science Teacher Education

and Recreation Department in the sub-dimension of self ( $t_{(243)}=-.435$ ,  $p=.664$ ). In the perspective sub-dimension, it was determined that there was a significant difference ( $t_{(243)}=2.939$ ,  $p=.004$ ) in favor of Science Teacher Education ( $\bar{X}:28.60$ ). A significant difference was found in favor of the Recreation Department ( $\bar{X}:22.23$ ) in the comparison of the nature relatedness score of the experience sub-dimension ( $t_{(243)}=-2.150$ ,  $p=.033$ ). It was determined that there was no significant difference between male and female students according to the total scale score ( $t_{(243)}=-.877$ ,  $p=.383$ ). No significant difference was found between the scores of male and female students in the sub-dimensions of self and experience ( $t_{(243)}=-.993$ ,  $p=.323$ ;  $t_{(243)}=.261$ ,  $p=.795$ ). In the perspective sub-dimension, it was determined that there was a significant difference ( $t_{(243)}=-2.231$ ,  $p=.027$ ) in favor of female students ( $\bar{X}:28.22$ ). In the analysis performed to compare the nature relatedness scores belonging to the nature trip participation status variable, it was determined that there was a significant difference ( $t_{(243)}=-4.406$ ,  $p=.000$ ) between the students who answered "no" and the students who answered "yes" according to the total scale score, in favor of the students who answered "yes" ( $\bar{X}:79.44$ ). It was observed that there was a significant difference ( $t_{(243)}=-4.654$ ,  $p=.000$ ) between the scores of students who answered "no" and answered "yes" in the sub-dimension of self in favor of those who answered "yes" ( $\bar{X}:32.82$ ). In the perspective sub-dimension, no significant difference was found in terms of the scores of students who answered "no" and "yes" ( $t_{(243)}=-1.579$ ,  $p=.116$ ). It was determined that there was a significant difference ( $t_{(243)}=-4.384$ ,  $p=.000$ ) between the scores of the students who answered "no" and "yes" in the experience sub-dimension, in favor of those who answered "yes" ( $\bar{X}:22.09$ ). In the analysis performed to compare the nature relatedness scores belonging to the grade level variable, Science Teacher Education students (3rd and 4th grades) and Recreation Department students (1st, 2nd, 3rd and 4th grades) were compared in terms of total scores. No significant difference was detected ( $t_{(133)}=.355$ ,  $p=.723$ ;  $F=1.25$ ,  $p=.295$ ).

## Results and Discussion

In the literature, there are various studies on the lessons taught in out-of-class environments. In this study, it is understood that the students of the Recreation Department are more experienced in nature experiences than the students of the Science Teacher Education Department. In addition, although recreational activities include activities that people do in their spare time for entertainment and sports, there are forests etc. where natural life can be observed. It can be thought that activities carried out in areas cause individuals to get to know and interact with the natural environment they are in. This situation can also be considered as outdoor recreation from recreational activities; It is possible to be intertwined with nature in open areas such as natural life, forest, camping areas (Kılıç & Şener, 2013). For this reason, it is thought that increasing the number of out-of-class practices may positively affect students in terms of establishing a nature relatedness, as it will increase the possibility of experiencing the natural environment interactive out-of-class educational environments and benefit the self of individuals. The significant difference in favor of women in the perspective sub-dimension can be explained by the fact that female students reject negative items more and have a more positive perspective towards the environment. There are various studies that reach similar results (Özgün & Özgün, 2019). On the contrary, Karakaya et al. (2017) found a significant difference in favor of men. In terms of grade level, no significant difference was found between the total nature relatedness scores. This can be interpreted as the class level variable does not have a significant effect on being related to nature. Also, It should be considered as an issue that should be considered that the 39 participants participating in the research did not take any nature trips until their university education and did not participate in any environmental activities during the undergraduate period. Generally; As a result of the research, it is thought that the theoretical lessons about the environment can support a positive perspective on the environment, and nature trips can increase both the self-concept and the experience of the individual by creating an out-of-class education environment with natural environment interaction. Suggestions were made about the results obtained.

## GİRİŞ

Doğa, kendi kuralları ile sürekli olarak gelişen ve değişen canlı, cansız tüm varlıkları içine alan tabiat olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2005). Tüm canlıları içinde barındıran doğada yaşamının temellerini atan insan varlığının da doğayla ilişkisi yadsınamaz bir gerçektir (Gül, 2013). İnsan bulunduğu doğal çevreye uyum sağlayabilen bir varlık olup belli bir doğal denge dahilinde yaşamını sürdürür (Bener ve Babaoğul, 2008; Koçak ve Balcı, 2010). İnsanın hayatını devam ettirebilmesi için doğanın çeşitli unsurlarının vazgeçilmez bir faktör olduğu bilinmektedir (İstanbulu, 1980).

Doğal kaynaklar, hem insanın hissiyatına etki ederken hem de rekreasyonel faaliyetler gerçekleştirilmesinde önem taşımaktadır (İstanbulu, 1980). Doğanın sağladığı tüm faydalara rağmen insanların doğaya karşı olumsuz davranışları devam etmekle birlikte insanlar sürekli olarak da doğaya yönelmektedirler. Bu yönelim doğa ile insan arasında güçlü bir bağ olduğunu gösterir (Fromm 1964'ten aktaran Sarıçam vd., 2015). Doğaya bağlılık, doğayla insan arasındaki ilişkiyi anlamak için öne sürülmüştür. Doğaya bağlılık kavramı temelinde, bireyin doğaya duyduğu önemi ve doğadaki tüm canlılar ile kurulan ilişkiyi bulundurur. Doğaya bağlılık yalnızca doğadan duyulan sevinci değil aynı zamanda doğanın bir bütün olarak değerini anlamaktır. Bu şekilde doğanın sadece güzelduyusunu değil aksine bütün niteliklerini kavramayı kapsamaktadır (Nisbet vd., 2009). Bektaş vd. (2017)'e göre bir bireyin doğaya bağlılığı, bireyin iç dünyasında oluşan doğaya yönelik hisleridir. İnsanın kendini doğanın bir parçası olarak hissetmesi "ekolojik kimlik veya öz" olarak isimlendirilir. Doğaya bağlılığın, insan kimliğinin şekillenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir (Bektaş vd., 2017; Clayton & Opatow, 2003; Mayer & Frantz, 2003; Schultz vd., 2004). Doğayla ilişki bireyin kişisel özelliklerine bağlı olduğu kadar deneyimlerine göre de farklılık gösterebilir (Bektaş vd., 2017; Vinning vd., 2008). Bell (1997), doğayla iç içe yaşamın medeniyetten uzak olma hissini ve doğadaki deneyimi arttırabileceğini düşünmektedir. Doğaya dayalı deneyimlerin yaşandığı aktiviteler, fiziksel aktivitelerin tek başına sağladığı yararların ötesinde bireyleri zihinsel ve psikolojik yönden iyi kılar (Martyn & Brymer, 2016; Mitchell, 2013). Buna bağlı olarak; doğa ile ilişkinin kesilmesi insanların mutsuzluğuna sebep olabilir (Nisbet vd., 2011). Mayer & Frantz'a göre (2004) doğayı sevmek ona karşı bir bağlılık oluşturur ve bu bağlılık insanların çevreye yönelik duyarlılığını geliştirerek döngü halinde devam eder. Bu döngü insanların doğaya bağlanması ile çevre dostu davranışlar sergilemesi şeklinde olmaktadır. İnsan ve doğa arasındaki ilişkinin araştırılması ile insanların içinde

bulduğu çevreye yönelik davranışlarının nasıl oluştuğuna dair ışık tutulabilecektir (Deretarla-Gül ve Polat, 2018; Nisbet vd., 2009).

Bireylerin çevre konuları ile ilgili terimleri kavrayabilmesi ve çevreye karşı olan sorumluluklarını edinmesi için etkili bir ortamda alınacak eğitimin öneminin vurgulanmasına yönelik fikirler öne sürülmektedir. Doğa ile ilgili konuların, günlük yaşamla ilişkilendirilerek uygulamaya geçirilmesi üzerinde durulmuş olup bu da gezi ve etkinliklerin birlikte olduğu çevre eğitimi ile sağlanabilir (Erentay ve Erdoğan, 2012). Örneğin, Fen Bilimleri öğretim programında da görülen doğa uygulamaları, öğrencilerin doğaya yönelik olan davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir (Özdemir ve Uzun, 2006). Bu sebeple öğrencilerin teorik derste öğrendiklerini pratik olarak uygulama ve gezilerde görmeleri önerisinde bulunulmuştur (Sinan vd., 2014). Programlanan bir doğa eğitimi ile zaman olarak sınırlı olsa da öğrencilerin doğaya yönelik olan davranışlarında, idrak, hassasiyet ve eleştiri özelliği taşımalarına katkı sağlanabilir (Demirsoy, 2012; Durmuş ve Yapıcıoğlu, 2015). Nisbet vd. (2009)'un bireylerin doğayla ilişkilerinde; doğada geçirilen zamanın, çevreye yönelik tutum, davranışın ve bireyin kişisel özelliklerinin etkili olduğu sonucuna ulaşmaları buraya kadar bahsedilen doğayla ilişkiye yönelik literatürleri doğrular niteliktedir. İncelenen bu çalışmalar doğrultusunda; bireylerin doğa dostu davranışlar sergileyerek çevre sorunlarıyla baş edebilmeleri (Gül, 2013) konusunda bireylerin doğayla olumlu ya da olumsuz yöndeki ilişkisinin etkili olduğu, bu sebeple de insan-doğa ilişkilerinde etkili olabilecek unsurların incelenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Bireylerde herhangi bir konuya yönelik tutum, davranış değişikliği oluşturmanın eğitim ile sağlanacağı (Sabancı, 2011) fikri ile de eğitim unsurunun çevre üzerinde de vazgeçilmez bir biçimlendirme faktörü olduğuna değinilebilir. Bu çalışmada öğretim program ve müfredatları bakımından karşılaştırıldığında çevre konusunda teorik ders işleyişi daha belirgin olan (Çevre Bilimi, Çevre Eğitimi) Fen Bilgisi Öğretmenliği ve doğal çevreyle iç içe faaliyetler gösterme konusunda uygulamalı ders (Oryantiring, Kayak Kampı, Doğa Sporları, Açık Alan Rekreasyonu) işleyişini ele alan Rekreasyon Bölümü lisans öğrencilerinin doğayla ilişki durumlarının irdelenmesinin doğayla ilişki konusunda farklı bir bakış açısı oluşturabileceği açısından alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümü lisans öğrencilerinin doğayla ilişki düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.



### Alt amaçlar

Araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümü Lisans öğrencilerinin doğayla ilişki puanları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümü Lisans öğrencilerinin doğayla ilişki puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümü Lisans öğrencilerinin doğayla ilişki puanları doğa gezisi katılım durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümü Lisans öğrencilerinin doğayla ilişki puanları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### YÖNTEM

#### Araştırmanın Modeli

Tarama araştırmaları araştırılmak istenen grup veya grupların belirli özellikleri hakkında bilgi edinmek için kullanılan araştırma türleridir (Büyüköztürk vd., 2018:15). Bu yüzden lisans düzeyindeki öğrencilerin doğayla ilişki düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada betimsel (tarama) model kullanılmıştır.

#### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri ve Spor Bilimleri Fakültesi Rekreasyon Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise Fen Bilgisi Öğretmenliği Programından 3. ve 4. sınıf öğrencileri; Rekreasyon Bölümünden 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri seçilmiştir. İstenen bir dizi kriteri sağlayan elemanların seçilmesi ile ölçüt örnekleme sağlanır (Büyüköztürk vd., 2018:94). Bu sebeple araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin çevreye yönelik faaliyet gösterme ve eğitim görme durumları yönünden benzerlik göstermesi bir ölçüt olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir.

Örneklemin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.



**Tablo 1.** Bölüm, Cinsiyet ve Doğa Gezisi Katılım Durumuna Ait Betimsel İstatistik Tablosu

	Değişkenler	F	%
Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	135	55.10
	Rekreasyon	110	44.90
Cinsiyet	Kadın	175	71.43
	Erkek	70	28.57
Katılım Durumu	Hayır	39	15.92
	Evet	206	84.08
Toplam		245	100.00

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemini oluşturan lisans öğrencilerinin %55.10’unu Fen Bilgisi Öğretmenliği (N=135), %44.90’ını Rekreasyon Bölümü öğrencileri (N=110) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin %71.43’ü (N=175) kadın, %28.57’si (N=70) erkektir. Tabloya göre; %15.92’si (N=39) hayır, %84.08’i (N=206) evet cevabı vermiştir. Araştırmanın örneklemini 245 lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması amacıyla ölçek kullanım izni, Etik Kurul İzni (Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 01.03.2021 tarih ve 84 sayılı onayı) ve uygulama izni (Eğitim Fakültesi izni) alınmıştır.

*Doğayla İlişki Ölçeği:* Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Nisbet vd. (2009) tarafından geliştirilen; Çakır vd. (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan doğayla ilişki ölçeği 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; doğayla ilişki-özbenlik, doğayla ilişki-perspektif ve doğayla ilişki-deneyim olmak üzere 3 alt boyuta sahiptir. Ölçek 5’li likert tipi ölçektir. Bu ölçeğin puanlaması ise; “5=Kesinlikle Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım,” 2=Katılmıyorum, 1=Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde hesaplanmıştır. Faktör analizi sonucunda alt boyutların ölçek maddelerini %44.71 oranında açıkladığı üç faktörün iyi uyum verdiği tespit edilmiştir (RMSEA= 0.078; CFI= 0.94; GFI= 0.87;  $\chi^2/sd= 4.78$ ) (Çakır vd., 2015). Bu çalışmada Cronbach Alpha değeri; 0.83 olarak hesaplanmış olup ölçeğe ait boyutlar arası Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla; doğayla ilişki-özbenlik boyutu 0.78 doğayla ilişki-perspektif boyutu 0.63 ve doğayla ilişki-deneyim boyutu 0.65 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle normallik testi yapılarak Kolmogorov-Smirnov, Shapiro Wilk, skewness ve kurtosis değerlerine bakılmıştır. Çalışmada örneklem büyüklüğünün 35’ten fazla olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına (McKillup, 2012: 321-322), 35’ten az örneklem büyüklüğüne sahip durumlarda Shapiro-Wilk

değerlerine (Shapiro & Wilk, 1965) dikkat edilmektedir. Bölüm, cinsiyet, doğa gezisi katılım durumu, sınıf değişkenleri ile doğayla ilişki puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına karar vermek için nicel verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

## BULGULAR

**Tablo 2.** Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümü Lisans Öğrencilerinin Doğayla İlişki Alt Boyutları Puanları-Bölüm Değişkeni Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Bölüm	N	$\bar{X}$	SD	DF	t	p
Doğayla ilişki-özbenlik	Fen Bilgisi Öğretmenliği	135	32.14	4.20	243	-.435	.664
	Rekreasyon	110	32.40	4.86			
Doğayla ilişki- perspektif	Fen Bilgisi Öğretmenliği	135	28.60	4.61	243	2.939	.004*
	Rekreasyon	110	26.82	4.84			
Doğayla ilişki-deneyim	Fen Bilgisi Öğretmenliği	135	21.09	4.03	243	-2.150	.033*
	Rekreasyon	110	22.23	4.24			
Toplam	Fen Bilgisi Öğretmenliği	135	78.17	9.79	243	-.086	.932
	Rekreasyon	110	78.29	10.87			

\*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde bölüm değişkenine ait olan doğayla ilişki puanlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna bakıldığında; Rekreasyon Bölümü öğrencilerinin puanlarının lehine bir durum görülse de ölçek toplam puanına göre Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümü öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $t_{(243)}=-.086$ ,  $p=.932$ ). Ayrıca doğayla ilişki puanlarının ve alt boyutlarına ait puanları bölüm değişkeni ile karşılaştırmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna bakıldığında; özbenlik alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü ve Rekreasyon Bölümü puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ( $t_{(243)}=-.435$ ,  $p=.664$ ) görülmüştür. Perspektif alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümleri puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu ( $t_{(243)}=2.939$ ,  $p=.004$ ) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünün ( $\bar{X}$ :28.60) perspektif boyutuna ait puanının Rekreasyon Bölümü puanından ( $\bar{X}$ :26.82) daha fazla olduğu görülmüştür. Deneyim alt boyutuna ait Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümleri puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu ( $t_{(243)}=-2.150$ ,  $p=.033$ ) ve Rekreasyon Bölümünün ( $\bar{X}$ :22.23) deneyim boyutuna ait puanının Fen Bilgisi Öğretmenliği puanından ( $\bar{X}$ :21.09) daha fazla olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.** Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümü Lisans Öğrencilerinin Doğayla İlişki Puanları-Cinsiyet Değişkeni Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SD	DF	t	p
Doğayla ilişki-özbenlik	Erkek	70	31.77	5.12	243	-.993	.323
	Kadın	175	32.45	4.22			
Doğayla ilişki- perspektif	Erkek	70	26.72	5.05	243	-2.231	.027*
	Kadın	175	28.22	4.63			
Doğayla ilişki-deneyim	Erkek	70	21.72	4.81	243	.261	.795
	Kadın	175	21.56	3.87			
Toplam	Erkek	70	77.24	11.66	243	-.877	.383
	Kadın	175	78.62	9.67			

\*p&lt;.05

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet değişkenine ait olan doğayla ilişki puanlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna bakıldığında; ölçek toplam puanına göre erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ( $t_{(243)}=-.877$ ,  $p=.383$ ) ve kadın öğrencilerin puanlarının ( $\bar{X}:78.62$ ) lehine bir durum olduğu görülmüştür. Ayrıca doğayla ilişki puanlarının ve alt boyutlarına ait puanları cinsiyet değişkeni ile karşılaştırmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna bakıldığında; özbenlik alt boyutunda erkek ve kadın öğrenci puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $t_{(243)}=-.993$ ,  $p=.323$ ). Perspektif alt boyutunda erkek ve kadın öğrenci puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu ( $t_{(243)}=-2.231$ ,  $p=.027$ ) ve kadın ( $\bar{X}:28.22$ ) perspektif boyutuna ait puanının erkek öğrencilerin puanından ( $\bar{X}:26.72$ ) daha fazla olduğu görülmüştür. Deneyim alt boyutuna ait kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $t_{(243)}=.261$ ,  $p=.795$ ).

**Tablo 4.** Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümü Lisans Öğrencilerinin Doğayla İlişki Puanları-Doğa Gezisi Katılım Durumu Değişkeni Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Katılım Durumu	N	$\bar{X}$	SD	DF	t	p
Doğayla ilişki-özbenlik	Hayır	39	29.30	5.14	243	-4.654	.000*
	Evet	206	32.82	4.15			
Doğayla ilişki- perspektif	Hayır	39	26.69	4.69	243	-1.579	.116
	Evet	206	28.00	4.79			
Doğayla ilişki-deneyim	Hayır	39	19.02	4.18	243	-4.384	.000*
	Evet	206	22.09	3.97			
Toplam	Hayır	39	71.82	11.01	243	-4.406	.000*
	Evet	206	79.44	9.69			

\*p&lt;.05

Tablo 4 incelendiğinde doğa gezisi katılım durumu değişkenine ait olan doğayla ilişki puanlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna bakıldığında; ölçek toplam puanına göre “hayır” cevabı veren öğrencilerle “evet”

cevabı veren öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu ( $t_{(243)}=-4.406$ ,  $p=.000$ ) ve “evet” cevabı veren öğrencilerin puanlarının ( $\bar{X}:79.44$ ) “hayır” cevabı veren öğrencilerin puanlarına ( $\bar{X}:71.82$ ) göre daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca doğayla ilişki puanlarının ve alt boyutlarına ait puanları doğa gezisi katılım durumu değişkeni ile karşılaştırmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna bakıldığında; özbenlik alt boyutunda “hayır” cevabı veren ve “evet” cevabı veren öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ( $t_{(243)}=-4.654$ ,  $p=.000$ ) ve “evet” ( $\bar{X}:32.82$ ) cevabı veren öğrencilerin “hayır” cevabı veren öğrencilerin puanından ( $\bar{X}:29.30$ ) daha fazla olduğu görülmüştür. Perspektif alt boyutunda “hayır” ve “evet” cevabı veren öğrenci puanları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $t_{(243)}=-1.579$ ,  $p=.116$ ). Deneyim alt boyutunda “hayır” cevabı veren ve “evet” cevabı veren öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ( $t_{(243)}=-4.384$ ,  $p=.000$ ) ve “evet” ( $\bar{X}:22.09$ ) cevabı veren öğrencilerin “hayır” cevabı veren öğrencilerin puanından ( $\bar{X}:19.02$ ) daha fazla olduğu görülmüştür.

**Tablo 5.** Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Doğayla İlişki Puanları-Sınıf Düzeyi Değişkeni Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Bölüm	Sınıf	N	$\bar{X}$	SD	DF	t	p
Fen Bilgisi Öğretmenliği	3. Sınıf	66	78.48	9.21	133	.355	.723
	4. Sınıf	69	77.88	10.37			

\* $p<.05$

Tablo 5 incelendiğinde Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine ait olan doğayla ilişki puanlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna bakıldığında; elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $t_{(133)}=.355$ ,  $p=.723$ ).

**Tablo 6.** Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümü Rekreasyon Bölümü Öğrencilerinin Doğayla İlişki Puanları-Sınıf Düzeyi Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	SD	DF	F	p
Rekreasyon	1. Sınıf	19	80.15	9.15	108	1.25	.295
	2. Sınıf	22	74.81	11.71			
	3. Sınıf	32	77.68	11.64			
	4. Sınıf	37	78.29	10.35			

\* $p<.05$

Tablo 6 incelendiğinde Rekreasyon öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine ait olan doğayla ilişki puanlarını karşılaştırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna bakıldığında; elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $F=1.25$ ,  $p=.295$ ).

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Lisans öğrencilerinin bölüm değişkenine ait olan doğayla ilişki puanlarını karşılaştırmak için yapılan analizde toplam ölçek puanına göre Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümü öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Aksine; Karakaya vd. (2017), Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında okuyan öğretmen adaylarının doğayla ilişkilerini çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Özgün vd. (2018) de Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının doğayla ilişki düzeylerinin ve ekoloji bilgilerinin belirlenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında bölüm değişkeni açısından toplam doğayla ilişki puanlarının Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Benzer olarak ise; Özgün ve Özgün (2019), Sınıf ve Okul Öncesi öğretmen adaylarının doğa ile ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının doğayla ilişkilerinin okudukları bölüm değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kahyaoğlu vd. (2008) de ilköğretim öğretmen adaylarının (Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği) çevreye yönelik tutumlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında program/bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edememişlerdir. Doğayla ilişki alt boyutlarına ait puanları, bölüm değişkeni ile karşılaştırmak için yapılan analizde özbenlik alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümü puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Perspektif alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rekreasyon Bölümleri puanları açısından Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deneyim alt boyutuna ait doğayla ilişki puanı karşılaştırmalarında ise Rekreasyon Bölümü lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak; Özgün vd. (2018), Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği adaylarının doğayla ilişki düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında bölüm değişkeni açısından doğayla ilişki perspektif alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Özgün ve Özgün (2019), Sınıf ve Okul Öncesi öğretmen adaylarının doğayla ilişkilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında ise bölüm değişkeni açısından perspektif alt boyutunda Okul Öncesi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Konu ile ilgili incelenen çalışmalar yorumlanacak olursa karşılaştırılan bölümlere göre farklılık oluşup oluşmaması değişkenlik göstermekle birlikte elde edilen bulgular doğrultusunda ders müfredatında doğal çevre ile iç içe olunabilecek uygulamalı dersleri (Oryantiring, Kayak Kampı, Doğa Sporları, Açık Alan Rekreasyonu) içeren Rekreasyon Bölümü ile

bir dönem boyunca alınan teorik çevre dersini içeren Fen Bilgisi Öğretmenliği arasında toplam puanda ve özbenlik alt boyutunda anlamlı farklılığın oluşmaması alınan ders teorik de olsa uygulamalı da olsa doğayla ilişkili olmanın alınan eğitimin çeşidi ve süresine bağlı olmayabileceği fikrini akla getirmektedir. Aksine Can (2012) çevreye yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında az ders saatinde çevre konularına yeterince değinilememesinden yakınmıştır. Buldur vd. (2018)'in TÜBİTAK projesi kapsamında yaptıkları çalışmada ise gerçekleştirilen doğa eğitiminin süresinin kısa olmasından yakınmalarına rağmen uygulamaya yönelik zaman kısıtlamaları gibi zorunluluktan ötürü sınırlılık oluşsa da eğitim sonunda çevreye yönelik duyuşsal özellik ve çevre bilincinin artabileceği sonucuna da ulaşılmıştır. Perspektif (çevreye yönelik bakış açıları) alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin lehine bir sonuçla karşılaşılması bu programın öğrencilerinin olumsuz maddeleri daha çok reddettilerini söylenebilir. Ayrıca doğayla ilişki kurmada teorik dersin etkili olabileceğini gösterebilirken Rekreasyon Bölümü öğrencilerinin uygulamalı derslerde doğaya bakış açısını yapılan aktivitelerin sadece eğlence amaçlı mı yoksa doğaya bağlılığı hissederek hareket etme yönünden daha çok sorgulamaya yöneltebilir. Çünkü rekreasyonun ne amaçla yapıldığı düşünülecek olursa Türk Dil Kurumu [TDK] (t.y.)'ye göre insanların eğlence ve spor amacıyla boş zamanlarında gerçekleştirdikleri faaliyetlerdir. Deneyim alt boyutunda Rekreasyon Bölümü öğrencilerinin lehine elde edilen farklılığı doğal çevre ile etkileşimin oluşturduğu, bu bölümün öğrencilerinin sınıf dışı ortamlarda daha çok yer aldığı söylenebilir. Bu durum rekreatif faaliyetlerden açık alan rekreasyonu olarak da ele alınabilir; doğal yaşam, orman, kamp alanları gibi açık alanlarda doğa ile iç içe olunabilir (Kılıç ve Şener, 2013).

Cinsiyet değişkenine ait olan doğayla ilişki puanlarını karşılaştırmak için yapılan analizde toplam ölçek puanına göre erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Aksine; Karakaya vd. (2017) Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında cinsiyet değişkeni bakımından erkeklerin lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Özgün vd. (2018), Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği adaylarının doğayla ilişki düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında cinsiyet değişkeni bakımından toplam doğayla ilişki puanlarının kızların lehine anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmişlerdir. Özgün ve Özgün (2019) da, Sınıf ve Okul Öncesi öğretmen adaylarının doğayla ilişkilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Kahyaoglu vd. (2008) ise yaptıkları çalışmalarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edememişlerdir. Özbenlik ve deneyim alt boyutlarında da erkek ve kadın



öğrenci puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Perspektif alt boyutunda ise erkek ve kadın öğrenci puanları açısından karşılaştırma yapıldığında kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Özgün, vd. (2018), Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği adaylarının doğayla ilişki düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen adaylarının doğayla ilişki düzeylerinde özbenlik alt boyutunda ve benzer olarak ise perspektif alt boyutunda kızların lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Özgün ve Özgün (2019) de Sınıf ve Okul Öncesi öğretmen adaylarının doğayla ilişkilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında cinsiyet değişkeni bakımından özbenlik ve benzer olarak perspektif alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine doğayla ilişki düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen ve çalışmanın sonuçlarını destekleyen araştırmalarda perspektif alt boyutunda kadınlar lehine ortaya çıkan anlamlı farklılık kadın öğrencilerin olumsuz maddeleri daha çok reddettikleri, çevreye yönelik daha olumlu bir bakış açısına sahip olabilecekleri ile açıklanabilir.

Doğa gezisi katılım durumu değişkenine ait olan doğayla ilişki puanlarını karşılaştırmak için yapılan analizde toplam ölçek puanına göre “hayır” cevabı veren öğrencilerle “evet” cevabı veren öğrenciler arasında “evet” cevabı verenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Aksine; Karakaya vd. (2017), Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında doğa etkinliğine katılma durumu değişkeni yönünden anlamlı farklılık tespit edememişlerdir. Demirel vd. (2009), doğada yapılan rekreasyonel aktivitelere katılımın çevreye yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirme çalışmalarında doğa sporları etkinliklerine katılım değişkenleri yönünden üniversite öğrencilerinin (BESYO, diğer) çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edememişlerdir. Benzer olarak ise; Özgün ve Özgün (2019), Sınıf ve Okul Öncesi öğretmen adaylarının doğayla ilişkilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında ise doğada bulunma sıklığı değişkeni yönünden anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni açısından da anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Doğayla ilişki puanlarının ve alt boyutlarına ait puanları, doğa gezisi katılım durumu değişkeni ile karşılaştırmak için yapılan analizde özbenlik alt boyutunda “hayır” cevabı veren ve “evet” cevabı veren öğrencilerin puanları arasında “evet” cevabını verenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Perspektif alt boyutunda “hayır” ve “evet” cevabı veren öğrenci puanları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Deneyim alt boyutunda “hayır” cevabı veren ve “evet” cevabı veren öğrencilerin puanları arasında “evet”



cevabını verenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak; Özgün ve Özgün (2019), Sınıf ve Okul Öncesi öğretmen adaylarının doğayla ilişkilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında doğada bulunma sıklığı değişkeni yönünden özbenlik ve deneyim alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni açısından aynı iki alt boyutta anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Bu faaliyetin sağlıklı yaşam, psikolojik rahatlama, özgür alan oluşturma vb. yararları olabileceği konusunda araştırmalar yürütülmüş (Kılıç ve Şener, 2013) olup elde edilen bulgular doğrultusunda doğa ile iç içe olmanın bireyin özüne dönmesi konusunda ortam oluşturarak kendine olan inançlarını arttırabileceği ve bireye bilgi ve beceri kazandırabileceği düşünülebilir.

Sınıf düzeyi değişkenine ait olan doğayla ilişki puanlarını karşılaştırmak için yapılan analizde Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri (3. ve 4. sınıflar) ve Rekreasyon Bölümü öğrencileri (1, 2, 3. ve 4. sınıflar) kendi bölümleri arasında kıyaslanmış olup toplam doğayla ilişki puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, sınıf düzeyi değişkeninin doğayla ilişkili olma konusunda anlamlı bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bulgunun aksine; Karakaya vd. (2017), Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında sınıf düzeyi değişkeni yönünden anlamlı farklılık tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak; Literatürde sınıf dışı ortamlarda işlenen derslere yönelik çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte bu çalışmada Rekreasyon Bölümü öğrencilerinin doğa deneyimleri konusunda Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine göre daha tecrübeli oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca rekreatif faaliyetler insanların her ne kadar boş zamanlarında eğlence ve spor amaçlı yaptığı etkinlikleri içerse de doğal yaşamın gözlemlenebildiği orman vb. alanlarda gerçekleştirilen faaliyetler, bireylerin içerisinde buldukları doğal çevreyi tanımaları ve etkileşime girmelerine sebebiyet verdiği düşünülebilir. Bu sebeple, doğal çevre etkileşimli sınıf dışı eğitim ortamlarının deneyimleme olanağını arttıracığı ve bireylerin özbenliklerine fayda sağlayacağı için sınıf dışı uygulamaların sayısının arttırılmasının doğayla ilişki kurma bakımından öğrencileri olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

## ÖNERİLER

Sınıf dışı uygulamaların sayısının arttırılmasıyla doğayla pozitif ilişki kuran öğrenci sayısı arttırılabilir. Bu çalışma daha geniş ya da doğayla ilişki konusunda fikir verebileceği düşünülen farklı örneklerle yapılabilir. Ayrıca doğayla ilişki düzeylerine bireylerin ne gibi özelliklerinin etki edebileceği ayrıntılı olarak araştırılabilir. Çevreye yönelik olumlu bakış açısına sahip olma (perspektif) durumları

bakımından kadın öğrenciler lehine elde edilen sonucun sebepleri derinlemesine araştırılabilir. Araştırmaya katılan 39 katılımcının üniversite eğitimine kadar herhangi bir doğa gezisinde bulunmaması ve lisans döneminde yapılan çevreye yönelik hiçbir faaliyete katılmaması-katılmaması üstünde düşünülmesi gereken bir konu olarak görülmelidir. Karşılaşılan bu durumun sebepleri araştırılabilir. Bu doğrultuda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise eğitim kademelerinde doğa gezilerinin arttırılması, öğrencilerin gezilere katılma konusunda teşvik edilmeleri ve doğa gezisine daha önce katılmayan öğrencilerin öncelikli olarak tespit edilip doğayla ilişki kurmaları konusunda okul yöneticilerine, müdür ve öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Temel eğitim ve ortaöğretim hizmetlerinin planlanması sürecinde doğayla ilişkiyi arttıracak faaliyetlerin etkili bir şekilde ele alınması öğrencilerin geziye katılmama-katılmama durumlarını azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

1. Yazar %35
2. Yazar %35
3. Yazar %15
4. Yazar %15

#### **Çatışma Beyanı**

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## KAYNAKÇA

- Bektaş, F., Kural, B., & Orçan, F. (2017). Doğaya bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(1), 77-86. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bsd/issue/53472/711733>
- Bell, S. (1997). *Design for outdoor recreation*. (First Edition). Taylor & Francis <https://doi.org/10.4324/9780203362334>
- Bener, Ö., & Babaoğlu, M. (2008). Sürdürülebilir tüketim davranışı ve çevre bilinci oluşturmada bir araç olarak tüketici eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 5(1), 1-10. <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/surdurulebilirtuketimdavranisi.pdf>
- Buldur, S, Bursal, M, Yücel, E., & Yalçın-Erik, N. (2018). Disiplinler arası bir doğa eğitimi projesinin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal özelliklerine ve çevre bilinçlerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 284-303. <https://doi.org/10.15869/itobiad.498087>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, H. (2012). *İlköğretim bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, dünya görüşü ve çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Clayton, S., & Opatow, S. (2003). *Identity and the natural environment: The psychological significance of nature*. MIT Press.
- Çakır, B., Karaarslan, G., Şahin, E., & Ertepinar, H. (2015). Doğayla ilişki ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. *İlköğretim Online*, 14(4), 1370-1383. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.95299>
- Demirel, M., Gürbüz, B., & Karaküçük, S. (2009). Rekreatyonel aktivitelere katılımın çevreye yönelik tutum üzerindeki etkisi ve yeni ekolojik paradigma ölçeğinin geçerliliği ve güvenilirliği. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 47-50. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_0000000155](https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000155)
- Demirsoy, A. (2012). *Doğaperest*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Deretarla-Gül, E., & Polat, P. (2018). *Anasınıfına devam eden çocuklar ve annelerinin doğaya yakınlık (biyofili) seviyelerinin incelenmesi*. II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi, 4-5 Mayıs 2018, Adana. [https://kongre.akademikiletisim.com/files/multi2018/Egitim\\_Bilimleri.pdf](https://kongre.akademikiletisim.com/files/multi2018/Egitim_Bilimleri.pdf)
- Durmuş, Y., & Yapıcıoğlu, A. E. (2015). Kemaliye (Erzincan) ecology based nature education project in participants' eyes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1134-1139. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.365>
- Erentay, N., & Erdoğan, M. (2012). *22 adımda doğa eğitimi*. ODTÜ Yayıncılık.
- Gül, F. (2013). İnsan-doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 17-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pausbed/issue/34728/383950>
- İstanbul, T. (1980). Dünya Yaban hayatı Vakfı'nın yaban hayatının korunmasındaki çalışmaları. *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 30(1), 30-35. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/175734>

- Kahyaoğlu, M., Daban, Ş., & Yangın, S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 42-52. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47957/606768>
- Karakaya, F., Avgın, S. S., Gömlek, E., & Balık, M. (2017). Nature relatedness of pre-service teachers. *Turkish Journal of Education*, 6(2), 79-87. <https://doi.org/10.19128/turje.291015>
- Kılıç, M., & Şener, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin rekreasyon etkinliklerine katılımlarındaki sosyolojik etkenler ve yapısal kısıtlamalar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 220-227. <https://doi.org/10.5961/jhes.2013.080>
- Koçak, F., & Balcı, V. (2010). Doğada yapılan sportif etkinliklerde çevresel sürdürülebilirlik. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 2(2), 213-222. [https://doi.org/10.1501/Csaum\\_0000000037](https://doi.org/10.1501/Csaum_0000000037)
- Matyn, P., & Brymer, E. (2016). The relationship between nature relatedness and anxiety. *Journal of Health Psychology*, 21(7), 1436-1445. <https://doi.org/10.1177/1359105314555169>
- Mayer, F. S., & Frantz, C. M. (2004). The nature connectedness scale: a measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 503-515. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.10.001>
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists*. Cambridge University Press.
- Mitchell, R. (2013). Is physical activity in natural environments better for mental health than physical activity in other environments?. *Social Science & Medicine*, 91, 130-134. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.04.012>
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale linking individuals' connection with nature to environmental concern ve behavior. *Environment ve Behavior*, 41(5), 715-740. <https://doi.org/10.1177/0013916508318748>
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2011). Happiness is in our nature: exploring nature relatedness as a contributor to subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 12, 303-322. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9197-7>
- Özdemir, O., & Uzun, N. (2006). Yeşil sınıf modeline göre yürütülen fen ve doğa etkinliklerinin anasınıfı öğrencilerinin çevre algılarına etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1), 12-20. <http://acikerisim.mu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12809/7508>
- Özgün, B. B., Kahraman, S., & Özgün, V. (2018). Öğretmen adaylarının doğayla ilişki düzeyleri ve ekoloji bilgileri arasındaki ilişki. International Conference On STEM and Educational Sciences, 3-5 May 2018, Muş.
- Özgün, B. B., & Özgün, V. (2019). Doğayla ilişkinin önemi: sınıf ve okul öncesi öğretmen adayları örneği. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 7, 37-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67223/1049149>
- Sabancı, A. (2011). *Eğitimin temel kavramları*. E. Toprakçı (Ed.), Eğitim Bilime Giriş (s.14). Ütopya Yayınevi.

- Sarıçam, H., Şahin, S. H., & Soyuçok, E. (2015). Doğa ile ilişkili olma ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Psychiatry and Psychological Researches*, 4, 38-57. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/dogayla-iliskili-olma-dio-6-olcegi-toad.pdf>
- Schultz, P. W., Shriver, C., Tabanico, J., & Khazian, A. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 31-42. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00022-7](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00022-7)
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611. <https://doi.org/10.2307/2333709>
- Sinan, O., Şardağ, M., Salifoğlu, A., Çakır, C., & Karabacak, Ü. (2014). İlköğretim öğrencilerinin fen tutumları ve özyeterliliklerinin incelenmesi. *NEF-EFMED*, 8(1), 68-100. <https://doi.org/10.12973/nefmed.2014.8.1.a4>
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (t.y.). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. TDK Yayınları.
- Vinning, J., Merrick, M. S., & Price, E. A. (2008). The distinction between humans and nature: Human perceptions of connectedness to nature and elements of the natural and unnatural. *Human Ecology Review*, 15, 1-11. <https://www.jstor.org/stable/24707479>




# EDUCATION

Eğitimde Yönetici Yetkinlikleri  
Administrator Competence in Education



## Yazar Bilgisi/ Author Information

Münir ŞAHİN

 Dr. Öğretim Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat/Türkiye, [munir.sahin@gop.edu.tr](mailto:munir.sahin@gop.edu.tr)

## Makale Bilgisi/ Article Info

**Makale Türü/ Article Type** : Derleme Makalesi / Review Article  
**Geliş Tarihi/ Received** : 29.10.2022  
**Kabul Tarihi /Accepted** : 21.11.2022  
**Yayın Tarihi/Published** : 09.12.2022

## Atıf / Cite

Şahin, M. (2022). Eğitimde yönetici yetkinlikleri. *EDUCATION*, 1(2), 340-361.

---

**Özet**

---

Hammaddesini toplumdaki alan ve çıktısını topluma veren, insani değerlerin, kültürün aktarıldığı, bilimin ve bilginin gelişip uygulama alanı bulduğu toplumsal kurumlardan biri olan okulların etkili yönetimleri okulların ve toplumun geleceği için önemlidir. Başarılı bir yönetici ile okulların başarılı olması mümkündür. Eğitim yöneticilerini başarılı olabilmeleri için bazı yetkinliklere sahip olmaları beklenmektedir. Okul yöneticilerinin teknik, kavramsal ve insani boyutta tanımlanmış birçok yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Okul yönetiminde yönetici değerleri söz konusu olduğunda duygusal, mesleki ve teknik yeterliliklerle birlikte yöneticinin sergilediği kültürel ve insani değerlerin önemli olduğu unutulmamalıdır. Okul yöneticisi yetkinliklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada literatür taraması yapılarak, yerli ve yabancı kaynaklar ışığında, 21.yüzyıl okul yöneticilerinden beklenen yetkinler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin sahip olması beklenen birçok yetkinlik alanının olduğu görülmüş ve bu yetkinlik alanları öğretim liderliği, yönetim işleri, çevre ile ilişkiler, mesleki kültüre ilişkin yetkinler, aile ve toplum katılımına yönelik yetkinler, yasal ve etik yetkinlikler ve mali yetkinlikler olarak sınıflandırılmıştır. **Anahtar Kelimeler:** *Eğitim yöneticisi yetkinlikleri, okul yöneticisi, eğitim yönetimi*

---

**Abstract**

---

Effective management of schools, which is one of the social institutions where human values and culture are transferred, and where science and knowledge find place for development and application, is important for the future of schools and society. It is possible for schools to be successful with a successful administrator. Educational administrators are expected to have certain competencies in order to be successful. School administrators need to have many competencies defined in technical, conceptual and human dimensions. When it comes to administrator values in school management, it should not be forgotten that the cultural and human values displayed by the administrator are important along with emotional, professional and technical competencies. In this study, which aims to determine the competencies of school administrators, literature review was conducted, and the competencies expected from the 21st century school administrators were tried to be determined in the light of domestic and foreign sources. In this context, it has been seen that there are many competence areas that school administrators are expected to have, and these competence areas are classified as instructional leadership, administrative affairs, relations with the environment, competences related to professional culture, competences for family and community participation, legal and ethical competences and financial competences.

**Keywords:** *Education administrator competencies, school administrator, educational administration*

---



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The school administrator's view of management, management styles determine the quality of education and organizational values in the school. Achieving the purpose of the school and maintaining a qualified education are directly related to the qualifications of the school administrator. The vision and values shared in the school can also be reflected in the goals of the school and the learning goals of the teachers and students at the school. Şişman (2010) sees management as the process of making decisions and taking action so that the organization can achieve its goals. It is also possible to define the abilities and energies of people as guiding actions and principles in order to achieve common goals. As a matter of fact, Erdoğan (2010) defines management as the effective and efficient use of material, human and time resources for the organization to achieve its goals. School administrators should be equipped with different knowledge and abilities than other employees in the school.

### Method

In this study, which aims to determine the competencies of school administrators, literature review was conducted, and the competencies expected from the 21st century school administrators were tried to be determined in the light of domestic and foreign sources.

### Findings

It has been seen that there are many competence areas that school administrators are expected to have, and these competence areas are classified as instructional leadership, administrative affairs, relations with the environment, competences related to professional culture, competences for family and community participation, legal and ethical competences, and financial competences.

**Competent in instructional leadership:** As educational institutions, schools are learning organisations. The instructional leader should be able to reveal the knowledge and skills of the employees in order to ensure that the school achieves its goals. The instructional leader should create a positive learning environment, manage instruction, define the school's mission, give feedback, control learning activities, and evaluate the curriculum and activities

**Competence in administrative affairs:** School administrators have to comply with the regulations in the Journal of Announcements no. 2508 published in 2000 and arranged according to the type of institution. The Ministry of National Education Regulation on Primary Education Institutions and Regulation on Secondary Education Institutions regulate the methods and principles regarding the duties and functioning in public and private primary education institutions affiliated to the Ministry of National Education. Within the scope of this regulation, the limits of the administrative duties of school administrators are also defined.

**Competence in human resources management:** One of the duties and management processes of school administrators is to plan the use of human and material resources in the school in accordance with the goals of the school. The responsibility of using the resources correctly and effectively is the duty of the school administrator.

**Planning and management information systems competency:** One of the duties and management processes of school administrators is to plan the use of human and material resources in the school in accordance with the goals of the school. The responsibility of using the resources correctly and effectively is the duty of the school administrator (Teyfur, 2000). The planning of educational activities and the competencies for the effective use of management information systems will provide important advantages to the manager.

Competence to ensure family and community participation: Information meetings and courses should be organized so that families have the necessary knowledge and skills about their important role in the education of children, and families should be encouraged to participate in these meetings (Şahin, 2022).

Competencies related to school culture: The school administrator should create a school culture that encourages success for all students and employees and reflects the expectations of the staff (Balyer, 2016). The school administrator should have a vision that is committed to the mission and core values of the school, makes collaborative decisions, has cultural sensitivity, keeps two-way communication channels open. The school administrator should encourage and secure adherence to core values.

Competence on law and ethical issues: The school administrator should have a good command of the regulations and legal regulations of the Ministry of Education regarding educational activities and should be able to ensure the continuation of educational activities in accordance with the education policies of the country. School administrators must understand and act in accordance with the Constitution and the MEB's regulations, regulations and laws regarding education, personnel and student affairs, school rules, ethical rules, collective agreements

Competence in financial systems: Çelikten (2004) stated in his study that financial affairs are at the forefront of the subjects that school administrators spend the most time on in Turkey. School administrators spend a significant part of their time searching for resources. It is necessary to develop the physical facilities and technological infrastructure of the school, to purchase the materials and equipment needed by the school, to provide heating and cleaning expenses, to provide security, to provide teachers and other human resources to the school. So school administrators must be able to use financial system properly to meet the school needs effectively.

## Results and Discussion

It is seen that the understanding of "teaching is the essence of the profession" and the perspective of "successful teachers can be successful managers" still do not change in Turkey (Recepoğlu & Kılıç, 2014). It is seen that more than being a teacher is expected in order to be a manager abroad and in many developed countries. In countries such as Finland, which have achieved significant success in the field of education, while trying to increase and develop managerial competencies with postgraduate education in fields related to education and management, in less developed countries such as Greece and Turkey, the definition of education manager is made through teaching. Although decisions were made in many Education Councils to recognize education management as a professional career and to equip administrators with education alternatives differentiated from teaching such as master's degree, it is seen that these have not been implemented yet. For this reason, there is a need for policy makers to define school management as a professional career acquired depending on certain trainings and competencies as soon as possible.

## GİRİŞ

Okul başta ulusal olmak üzere evrensel düzeyde eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için kurulmuş temel sistemlerden birisidir. Başaran (1982) okulu açık bir sistem olarak tanımlamaktadır. Açık bir sistem olan okulun eğitim hedeflerini gerçekleştirebilmesi için okul yöneticilerinin okulun kuruluş amacı, vizyon ve misyonuna uygun görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri beklenir. Okul yöneticisinin yöneticiliğe bakışı, yönetim stilleri okuldaki eğitimin kalitesini ve örgütsel değerleri belirler. Okulun amacına ulaşması ve nitelikli bir eğitimin sürdürülebilmesi de okul yöneticisinin sahip olduğu yeterliliklerle doğrudan ilgilidir. Okulda paylaşılan vizyon ve değerlerin okulun amaçlarına, okuldaki öğretmen ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine de yansıtılmaktadır. Şişman (2010) yönetimi örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için kararlar alma ve harekete geçme süreci olarak gösterir. Ortak amaçlara ulaşabilmek için insanların sahip oldukları yetenekleri ve enerjilerini yönlendirici eylemler ve ilkeler olarak da tanımlamak mümkündür. Nitekim Erdoğan'da (2010) yönetimi, örgütün hedefine ulaşması için madde, insan ve zaman kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde kullanması olarak tanımlamaktadır.

Okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken değerlerin olduğu, örgüt üyelerinin neyi iyi ya da kötü olarak değerlendirdiklerinin paylaşılan bu değerlere göre değişebildiği ifade edilmektedir. Okul yöneticisinin tutum ve davranışlarının değerler çerçevesinde şekillendiğini, başkalarının davranışlarını değerlendirme ve algılama biçiminin yöneticinin değerleriyle ilgili olduğu görülmektedir. Değerlerin yöneticilerin ilkeli ve tutarlı olmalarına, değişen durumlara uyum sağlamalarına zemin hazırladığı ifade edilmektedir (Şişman, 2007). Okul yönetiminde yönetici değerleri söz konusu olduğunda duygusal, mesleki ve teknik yeterliliklerle birlikte yöneticinin sergilediği kültürel ve insani değerlerin önemli olduğu unutulmamalıdır. Yönetim bilgi ve becerisine sahip olmak, doğruluk, dürüstlük, önyargılı olmamak, hayatın baskılarında kurtulabilme becerisi, adalet, meslek onuru gibi değerler okul yöneticisinin sahip olması gereken değerler olarak belirtilmektedir (Torlak, 2007). Benzer değerleri ifade eden Aslanargun (2012) ise yönetsel değerleri; adalet, çalışkanlık, yasalara uymak ve güven olarak belirlemektedir.

Stronge (1993) okul yöneticilerinin yönetsel sorumlulukları kadar liderlik ve öğretmenlik gibi sorumluluklarının da olduğunu belirtmektedir. Bazı araştırmacıları ise (Nomnian ve Arpattananon, 2018) okul yöneticilerinin temel yeterliliklerinin stratejik düşünme ve yenilik, yönetsel liderlik, öğretim liderliği, kişisel mükemmellik ve paydaş katılımını sağlayabilme becerisi olarak belirlemektedirler. Yirmi birinci

yüzyıl eğitim yöneticilerinin öğrenme ve öğretmede yetkin, verilere dayalı karar verebilen, sorumluluk sahibi ve mesleki gelişimlerini sürdürebilen öğretim liderleri olmaları beklenmektedir (Yavuz, 2006). Okul yöneticilerinin okuldaki diğer çalışanlardan daha farklı bilgi ve yeteneklerle donatılmış olması gerekir. Bu bilgi ve yetenekler sosyal hizmet uzmanı, motive edici olma, rehber olma, vizyoner liderlik, öğretim liderliği, ekonomist olma, zaman yöneticisi, avukat, vizyon ve misyon geliştirici gibi yeterliklerdir (Başaran, 1996; Hale ve Moorman, 2003; Trail, 2000).

Yetkinlik, kişiye belirli bir rolü oynama gücü veren özellikler olarak ifade edilmektedir (Bursalıoğlu, 1981). Yeterlilik yapılması gereken görevi yerine getirmeye ilişkin güç ve kapasite olarak ifade edilir (Şişman, 2000). Mesleki yeterlilik ise meslek standartlarına uygun bir şekilde eğitim programlarından işgücünün sertifikalanmasıdır. Mesleki yeterlilikler değişen durumlara, talebe, kültürel değişime göre gözden geçirilerek geliştirilmelidir. Kişinin mesleğini en iyi şekilde yapabilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar mesleki yeterlilik olarak ifade edilmektedir. Belli bir alanda yetkin olmak, o alan ile ilgili işleri önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirebilecek bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmak anlamına geldiği belirtilmektedir (Töremen ve Kolay, 2003). Okulu belirlenen hedeflere ulaştırmak için okul yöneticilerinin sahip olması gereken yetkinlikleri inceleyen çok sayıda araştırmacı bulunmaktadır (Açıkalın, 1995; Aydın, 1994; Başaran, 1996; Bursalıoğlu, 1991; Kaya, 1993; Tanrıoğen, 1988). Bu araştırmacılar okul yöneticisi için önceden belirlenmiş yetkinliklerin hayati önem taşıdığını vurgulamaktadırlar.

### OKUL YÖNETİCİSİ YETKİNLİKLERİ

Karşılaşılan sorunlara alternatif çözümler üretebilen okul yöneticileri farkındalığı yüksek ve nitelikli yöneticiler olarak tanımlanmaktadır (Bush, 2007). Okuldan ve eğitim etikliklerinden beklentilerin artmasına paralel olarak okul yöneticilerinin daha işbirlikçi ve liderlik özelliklerini öne çıkaran bir tutum içinde olmalarının gerektiği ifade edilmektedir. Gümüşeli (2001) okul yöneticilerinin sergilemeleri gereken yönetsel özellikler olarak örgütsel öğrenme, personel geliştirme, liderlik, etkili iletişim, motivasyon, işi kolaylaştırma, bilgi paylaşımı, ilgi ve anlayışı saymaktadır. Okul yöneticilerinin okulda olumlu bir atmosfer oluşturması, çalışanlara güven vermesi, okulda paylaşılan değerler oluşturabilmesi gerekir. Okul yöneticileri kendilerinden beklenen davranışları sergileyemediklerinde daha katı ve otoriter bir tutum içine girerlerken, beklentileri karşılayan yöneticiler çalışanlarla daha fazla iş birliği kurdukları, iletişime açık, ekip çalışmalarını destekleyen daha demokratik bir tutum

sergiledikleri görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 404; Kouznes ve Posner, 2011, s. 42).

İçinde bulunduğumuz çağda bilgi üretemeyen toplumların, bilgi üreten toplumların arka bahçesi, üretim yerleri ve ucuz pazarları haline gelmesi kaçınılmazdır. Soruna bu anlamda bakıldığında bilgi üretimi alt sistemlerine sahip okulların (Akçay ve Başar, 2004) önemi artmış ve artacaktır. Etkili bir yönetim için okul yöneticilerinin yetkinlikleri ve liderlik becerileri geliştirilmelidir. Bir işin gerektirdiği niteliklere sahip olmak, istenilen performansın uygun ve tutarlı olması için kritik önem taşımaktadır (Dubois ve Rothwelle, 2004). Eğitim yöneticileri okulların her türlü yönetiminden, ihtiyaçların karşılanmasından, sorunların çözümünden ve amaçlar doğrultusunda eğitim öğretim etkinliklerinin sürdürülmesinden sorumludurlar. Okuldaki bütün işlerin yasal karar vericisi konumunda olan okul yöneticilerinin görevlerini etkili ve uygun bir şekilde yerine getirebilmeleri için bazı yetkinliklere sahip olmaları gerekir.

Okul müdürlerinin yöneticilik yeterlik düzeylerini öğretmen ve müdürlerin algılarına göre belirlemeyi amaçlayan bir çalışmada Mentеше (2021), okul yöneticilerinin beklenildiği gibi yüksek düzeyde yönetsel yetkinlik sergilediklerini ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen ve müdürlerin okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığı ve akademik camia buna büyük önem vermesine ve bu konuda önemli miktarda bilgi ve veri tabanının birikmiş olmasına rağmen; Türkiye'de okul yönetiminin bir meslek olarak tanımlanmaması ve bu yönde sürdürülebilir bir politikanın henüz oluşturulmamış olması önemli bir sorun olarak önemini korumaktadır.

Okul yöneticilerinin yerine getirmeleri gereken görevler ve yeterlikler YÖK ve Dünya Bankası tarafından belirlenmiş mesleki yeterliklerdir (Mentеше, 2021). Bu yeterlilikler incelendiğın okul yöneticilerinin teknik, kavramsal ve insani boyutta tanımlanmış birçok yeterliliğe sahip olması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1991; Yıldırım, 2007). Bu yetkinlikler MEB'in 2023 vizyonunda yer almaktadır (MEB, 2018). Bu yeterlilikleri Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse (2012) 5 boyut altında vermektedir:

1. Etkin bir şekilde çalışma ve insanlarla etkili iletişim kurabilme,
2. Eğitim öğretime uygun okul binası ve çevresini hazırlayabilme,
3. Mesleğe hizmet etme,
4. Okuldaki organizasyonları etkili bir şekilde yönetebilme,
5. Eğitim Programları Geliştirme.

Okul yöneticilerinin bu yeterlilikleri ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin ulusal ve uluslararası çok sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir (Ağaoğlu vd., 2012; Baran, 2015; Bursalıoğlu, 1981; Dönmez, 2002; Önder ve Küpeli, 2017; Sevinç, 2017; Töremen ve Kolay, 2003; Yavuz, 2006; Yıldırım ve Aslan, 2008). Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) veri tabanında bulunan 45 tam metin makale üzerinde yapılan derleme çalışmasında Erçetin ve Eriçok (2016) öne çıkan yeterlilikleri idari, liderlik, iletişim, değişim yönetimi, teknolojik yeterlilikler, insan kaynakları yönetimi, duygusal-sosyal yeterlilikler ve çatışma yönetimi olarak sıralamışlardır. Sezer ve Akan (2018) ise okul yöneticilerinin yönetsel özelliklerine ilişkin yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerinde görmek istedikleri bazı davranışları belirledikleri görülmektedir. Bu davranışlar resmiyet, hoşgörülü, tedbirli, düzenli, baskın, samimi, yenilikçi, hırslı, mantıklı, ilkeli, adaletli, donanımlı olmak, etkili iletişim kurabilen, motive edici, ileriye görebilen, vizyon sahibi, güvenilir, ekip kurucu, tutarlı, dinamik ve kararlılık şeklinde belirlendiği görülmektedir.

İlgili literatürde özellikle yöneticilerin belirli yetkinliklerini ölçmek için geliştirilmiş ölçme araçlarının varlığı dikkat çekmektedir (Eichinger ve Lombardo, 2003; Morical, 1999). 1950'lerde geliştirilen ölçme araçları ile "görev ve yapı" ile "değerlendirme ve destek" arasındaki bağlantı tanımlanmaya çalışılmıştır. Psikometrik araçların geliştirilmesi, yetkinliklerin tanımlanması ve geliştirilmesi için çok önemlidir. Koontz ve Einrich (1998), nitelikli yöneticilerin okul gibi bütün diğer örgütlerin hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşmasında önemli bir role sahip olduklarını belirtmektedir. Buna göre yöneticilerin yetkinlikleri bilinmeli ve ölçülmelidir. Bu anlamda yöneticilerin yetkinliklerinin belirlenmesi sürecinde etkin bir şekilde kullanılması için geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının olması, yani önceden belirlenmiş yetkinlikleri standart bir şekilde ölçebilen araçlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye'de de okul yöneticileri ve liderlik konusuna odaklanan, lider ve yönetici özelliklerini belirlemek için yönetici ve öğretmen görüşlerinden hareket eden çok sayıda çalışma (Açıkalin, 1977; Balyer, 2016; Dönmez, 2002; Ağaoğlu vd. 2012; Baran, 2015; Menteşe, 2021; Önder ve Küpeli, 2017; Özdemir, Sezgin ve Kılıç, 2015; Şahin, 2017) olmasına rağmen, ulusal düzeyde belirlenmiş ve okul yöneticisi yetkinlikleri olarak yöneticilerden beklenen yetkinlikler henüz yeterli düzeyde bulunmamaktadır. Okul yöneticisi olmak için lisans düzeyinde eğitim almış olmak ve öğretmen olmak yeterli eğitim ölçütü olarak görülürken, okul yöneticiliği bir mesleki kimliğe de sahip değildir (Özdemir, Sezgin ve Kılıç, 2015). Bu nedenle de eğitim yöneticileri için literatürde yer alan ve akademik çalışmalar ile desteklenen yetkinliklerin, teorik olarak



beklenildiği, ancak uygulamada olmayan yetkinlik ve yeterlilik alanları oldukları görülmektedir.

Başarılı liderlerin yetkinliklerine ilişkin olarak literatürde çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Gratton, 2011; Martin ve Schmidt, 2010; Bergstrom, 2012). Bu çalışmalar genelde ortak yetkinlik alanlarına vurgu yaparlar. Ortak olarak belirlenen bazı lider yetkinlik alanlarının kavramsal yetkinlikler (zeka, teknik), yönetsel yetkinlikler (işleri iyi yapma vb.), liderlik yetkinlikleri (iş gören gelişmesine destek olma ve koçluk), kendini tanıma yetkinliği ve kendi kendini yönetme yetkinlikleri (duygusal zeka), kişiler arası ilişkileri etkin bir şekilde devam ettirme yetkinliği (müzakere etme, etkili iletişim, çatışma yönetimi) ve ekip oluşturma yetkinliği (ekip oluşturma, akıl hocalığı yapma, olası sorunlara çözüm üretme ve işbirliği) olduğunu görülmektedir.

Örgütlerin kalite güvencesinde başarıya ulaşmasında en önemli rolü üstlenen kişi yöneticidir. Okul yöneticileri, okulları ve öğrencileri iyi niteliklerle yönetmek ve donatmak için bilgi ve kapasitelerini kullanabilmelidir. Ancak sınırlı kaynaklara sahip küçük okulların yöneticileri kalkınmaya daha fazla önem vermelidir. Profesyonel yönetici olarak rollerini verimli bir şekilde geliştirmek ve ülkedeki insanların gelişimine azami fayda sağlamak için idari yeterlilikler konusunda eğitilmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Prasertcharoensuk ve Promprakone, 2014). Eğitim yöneticileri için kılavuz liderlik standartlarını belirleyen PRAC (2021), bazı anahtar yeterlilik alanları belirlemiştir. Çalışmaya göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği, yönetim işleri, çevre ile ilişkiler, mesleki kültüre ilişkin yetkinliğe sahip olmaları gerekir.

### **Öğretim Liderliği Yetkinliği**

Eğitim kurumları olarak okullar öğrenen örgütlerdir. Öğretim liderinin okulun hedeflerine ulaşmasını sağlayabilmek için çalışanların bilgi ve becerilerini ortaya çıkarabilmesi gerekir. Öğretim liderinin olumlu bir öğrenme ortamı oluşturması, öğretimi yönetebilmesi, okulun misyonunu tanımlayabilmesi, dönüt verebilmesi, öğrenme etkinliklerini kontrol edebilmesi, öğretim programını ve etkinlikleri değerlendirebilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Şişman, 2002; Weber, 1996). Öğretim lideri, etkili öğretme ve öğrenmeyi okullaştırmanın odak noktası haline getiren ortak bir vizyon geliştirerek tüm öğrencilerin öğrenmesini, gelişmesini ve tüm personelin başarısını desteklemelidir. Öğretim liderliği göstergeleri arasında müfredat bilgisi, öğretim, öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretimin değerlendirilmesi, karar verme için veri ve öğrenci başarısı için veri toplama yer almaktadır (Şişman, 2002). Küresel



rekabet ortamı, bilgi teknolojileri, hızlı ve esnek örgüt yapıları, grupların ve çalışan ihtiyaçlarındaki farklılaşmanın yöneticilerin yetkinliklerini şekillendirmede etkili olduğu görülmektedir (Barrett ve Beeson, 2002). Okul yöneticileri bu değişimi okula, okuldaki çalışanlara, öğretim materyallerine yansıtabilmesi için öğretim lideri olarak yeni bilgi ve becerileri edinmesi gerekmektedir.

Öğretim lideri bu bağlamda okuldaki tüm öğretmenlerin standartlara uygun, tutarlı, iyi yapılandırılmış, öğrencilerin kimlik ve yaşam deneyimlerinin çeşitliliğini, içerik bilgisini, beceri gelişimini, kültürel yeterliliği ve sosyal-politik farkındalığını destekleyen kültürel açıdan duyarlı metinlere, ödev ve öğretim uygulamalarına dayalı eğitim yapmalarını sağlayabilmelidir (Balyer, 2016). Öğretim lideri okulun tüm alanlarında öğretim uygulamalarının öğrencilerin sınıf düzeyi ile uyumlu, onların beklentileri yansıtan, farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan, ilgi alanlarından ve hazır bulunuşluk düzeylerinden yararlanabilen, kültürel olarak duyarlı ve bireyselleştirilmiş bir eğitimin olmasını sağlayabilmelidir. Öğretim lideri olarak okul yöneticisi, öğretmenlerin resmi ve gayri resmi değerlendirme yöntemlerini kullanmalarını sağlar. Her öğrencinin öğrenmesini, gelişimini, bilgi, beceri, zekâ ve sosyo-politik gelişiminin ölçülmesini sağlayacak gerekli düzenlemeleri yapabilir. Öğretim lideri resmi düzenlemelere, yasal prosedürlere uygun olarak denetim ve değerlendirmelerin yapılmasını sağlayabilmelidir. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları içerik bilgisine sahip olmaları, beceri gelişimi ve kültürel yeterliliği elde etmeleri için okulda gerekli düzenlemeleri yapabilmelidir.

### **Standart Yönetim İşlerinde Yetkinlik**

Okul yöneticileri 2000 yılında yayınlanan 2508 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan ve kurum türüne göre düzenlenmiş yönetmeliklere uymak durumundadırlar. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği MEB'e bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev ve işleyiş ile ilgili yöntem ve ilkeleri düzenlemektedir. Bu yönetmelik kapsamında okul yöneticilerinin idari görevlerinin sınırları da tanımlanmaktadır. Yönetmeliğin ikinci maddesine göre "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarının amaç ve ilkelerine, yönetim, personel, eğitim-öğretim, öğrenci, güvenlik, sağlık ve donatım işleri ile bu okullardaki kayıt-kabul, sınıf geçme, sınavlar ve devam-devamsızlık konularına ilişkin yöntem ve ilkeler" yer almaktadır (MEB, 2000a). Okul yöneticilerinin uymaları gereken yasal çerçeve sadece bu yönetmelik ile sınırlı değildir. Anayasa, 657 sayılı Memurlar Kanunu gibi daha birçok yasal düzenlemenin sınırları içinde hareket etmek, okuldaki işleyişi, çalışanların davranışlarının

denetlenmesini yasa ve yönetmeliklere göre okuldaki eğitim-öğretim işlerinin yürütülmesini sağlamak durumundadır. Okul yöneticilerinin yasa, yönetmelik ve mevzuat ile belirlenen standart yönetim işlerine ilişkin yeterli bilgi ve becerilere sahip olması, yasalara uygun karar ve uygulamalar gerçekleştirmelerinin istendiği görülmektedir (MEB, 2000a).

Okul yöneticisi okuldaki öğretim etkinliklerinin müfredata ve programa uygun bir şekilde yapılması için güvenli, verimli ve etkili bir öğrenme ortamı sağlamayabilmesi için kaynakları uygun bir şekilde kullanmalı, öğrencilerin ve çalışanların etkili bir şekilde öğrenmelerini, gelişmelerini, başarı olmalarını desteklemeli ve onları teşvik etmelidir. Bunu yaparken okul kültürünü, iklimi, yönetim becerilerini, bilgi yönetimi sistemlerini, yasa, etik ve eğitim politikalarını kullanabilmelidir. Öğrencilerin geçmişlerini, kimliklerini, zekâ ve onurları da dahil olmak üzere tüm güvenlik, sağlık, sosyal, duygusal ihtiyaçlarını karşılayan etkili planlar, prosedürler, rutinler ve sistemler geliştirebilmesi ve uygulayabilmesi gerekmektedir. Çalışanların sosyal, duygusal refahlarını artıran, öğrencilerin ve öğretmenlerin geçmiş deneyimlerini onurlandıran ve eğitim desteği sağlayan bir tutum sergileyebilmesi gerekir. Okulun fiziki alanlarının çeşitliliğini sağlamalı ve okulun başarısını artırmaya yönelik etkinlikler düzenlemelidir (Wang ve Lin, 211). Okula ilişkin çevrenin ön yargılarını kaldırabilecek politika ve prosedürleri uygulayarak bu ön yargıları kaldırma becerisine sahip olmalıdır. Okul çevre ilişkileri açısından okulun toplumun bir parçası olduğu, girdisini toplumdaki aldıkları ve yine çıktısını da topluma verdiği düşünüldüğünde okulun çevre ile olan ilişkileri önemlidir (Şahin, 2021).

### **İnsan Kaynakları Yönetimi**

Bersgrom (2012) değişimin başarılı bir şekilde yönetilebilmesi için çalışanların mesleki gelişiminin teşvik edilmesini, örgütsel etkinliğin sürdürülmesini ve örgütsel kapasiteyi artırarak örgütün rekabet ortamında daha avantajlı bir yer edinmesini sağlamamanın önemli bir yetkinlik olduğunu belirtmektedir. Bir eğitim örgütü olarak okuldaki insan kaynaklarının yönetimine ilişkin uygulamalarda başarı, çalışanların temel yetkinlikleri ve kapasitelerinin iyi yönetilmesi okulun daha avantajlı bir yere sahip olmasını sağlayacak ve okulu hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaştırabilecektir (Wang ve Lin, 2011). Örgütler için olduğu kadar okullar içinde insan kaynakları yönetiminde yönetici yetkinliğinin okulun başarıya ulaşması için önemli olduğu görülmektedir.

Okuldaki insan kaynağının yetiştirilmesi, geliştirilmesi, diğer çalışanlar ile bütünleşmeyi sağlayacak okul kültürünün oluşturulması ve çalışanların

değerlendirilmesi, çalışanların bilgi ve yeteneklerinin en üst düzeyde okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanmalarının sağlanması önemli bir yönetsel yetkinliktir. Bu bağlamda Çalık ve Şehitoğlu (2006) okul yöneticilerinin çalışanlar arasında yapıcı bir rekabet ortamı oluşturmaları gerektiğine, çalışanların kararlara katılmasının sağlanmasına, çalışanların değerlendirilmesinde şeffaf olmaya, katılımcı ve açık iletişime dayalı ilişkilerin kurulduğu bir okul ikliminin oluşturulmasının önemli olduğuna işaret etmişlerdir. Ancak aynı çalışma da Türkiye’de okul yöneticilerinin çalışanları değerlendirme de açık olmadıklarını, yapıcı rekabet oluşturamayıp okuldaki personeli yeterli düzeyde kararlara katmadıklarını ifade etmektedir.

Okul yöneticisinin okulun misyonunu paylaşan, etkili bir kariyer geliştirme, etkili ve özverili çalışanları okulda tutma, çalışanlar arasında uyumun sağlanması noktasında gerekli becerilere sahip olması gerekir. Öğretmenler genelde merkezi olarak okullara atandıkları için işe alma konusunda Türkiye’de okul yöneticilerinin etkileri bulunmamaktadır. Ancak diğer personelin görevlendirilmesi, çalışanların kontrolü, denetimi ve okulun işlerinde etkili bir şekilde görevlerini yapmalarını sağlamaktan sorumludur. Okuldaki bütün çalışanların yasal sınırlar içinde okulda bulunmaları ve verilen görevleri yapmalarının denetim ve kontrolü okul yöneticilerine aittir. Okulun temizliğinden kantin çalışanlarına, öğretmenlerin derslere zamanında başlamalarından öğrencileri ders aralarında kullanacakları alanların kontroline kadar insan kaynaklarının yönetiminde önemli sorumlulukları bulunur. Okul yöneticilerinin çalışanların eğitim ihtiyaçlarını okulun amaç ve ihtiyaçlarına uygun olarak yerine getirmelerine yardımcı olmaları, onları teşvik etmeleri gerekmektedir.

### **Planlama ve Yönetim Bilgi Sistemleri Yetkinliği**

Okul yöneticilerinin görevlerinden ve yönetim süreçlerinden birisi de okuldaki insan ve madde kaynaklarının okulun amaçlarına uygun olarak kullanılmasının planlamasının yapılmasıdır. Kaynakların doğru ve etkili kullanılması sorumluluğu okul yöneticisinin görevi olduğu belirtilmektedir (Teyfur, 2000). Okulun eğitim öğretim amaçlarını gerçekleştirmesi için gereken girdilerin sağlanması ve bunların uygun ve etkili kullanımının kararlaştırılması gerekmektedir. Yöneticilerin okulu amacına ulaştırabilmek için planlama yapmaları gerektiğine işaret edilmektedir (Açıkalin, Şişman ve Turan, 2011). Eğitim öğretim etkinliklerinin planlanması, yönetim bilgi sistemlerinin etkili kullanılmasına yönelik yetkinlikler yöneticiye önemli avantajlar sağlayacaktır. Okul yöneticisinin öğrencilerin okuldaki kurslara erişimlerini sağlayabilmesi, eşit öğrenme ve öğretimin sağlanması için diğer çalışanlar ile iş birliği

içinde planlama yapması, okul veri sistemlerini kullanabilmesi gerekir. Arslan ve Küçüker (2015) çalışmalarında okul yöneticilerinin planlama konusunda özellikle uygulamada sorunlar yaşadıklarını ve yeterli olmadıklarını göstermektedirler.

Türkiye’de okullarda ve diğer kamu kurumlarında stratejik plan hazırlaması 2003 yılında yürürlüğe giren 5018 sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu ile yasal dayanağa kavuşmuştur. 2006 yılında MEB tarafından da okullarda stratejik planlamanın yapılması, yıllık amaç ve hedefler ile performans göstergelerine dayalı stratejik plan hazırlanması gerekmektedir. Yönetmelikler ile MEB eğitim kurumlarındaki planlama etkinliklerini düzenlemiştir. Ancak Arslan ve Küçüker (2015) okul yöneticilerinin planlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, hizmet içi eğitimler ile planlama ve stratejik planlamaya ilişkin kavramsal ve uygulama yönünden yöneticilerin eğitim alarak yetkinlik kazanmaları gerektiğini belirtmektedirler.

Bilişim teknolojilerindeki yenilikler ile birlikte her alanda olduğu gibi yönetim işlerinin işleyişi de değişmektedir. Yönetim bilgi sistemleri bir örgüt içindeki karar verici konumunda bulunan yöneticilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenmiş veri tabanlarıdır. Diğer bir ifade ile yöneticilerin daha etkili kararlar verebilmelerinde onlara ihtiyaç duydukları bilgiyi sağlayan, bu amaç için tasarlanmış bilgi sistemleridir (O’Brien, 1990). Eğitim alanında yönetim bilgi sistemleri de eğitim yöneticilerinin karar vermelerini kolaylaştıracak farklı bilgi düzeylerinde, yer ve zamanlarda bilgi elde etmek için kurulmuş iletişim kanalları, bilgisayar depolama araçları ve diğer elektronik ağ sistemlerinin kullanımı olarak düşünülmelidir (Bayrakçı, 2007). MEB son yıllarda bilgi sistemlerini yaygınlaştırmaya yönelik yoğun çalışmalar yürütmektedir. Altıntaş (2004) bilgi toplumu olamayan ve bilgi teknolojilerini kendi sistemlerine uyarlayamayan ülkelerin kendilerine dünyada yer bulmakta zorlanacaklarını ifade ederken, bilgi teknolojilerindeki yetkinliklerin ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bilgi teknolojilerinde zirvede bir yer edinebilmek için devletlerin teknolojiyi çağdaş yönetim teknikleriyle birlikte vatandaşa hizmette ön plana çıkaran yeni yapılanmalara gittikleri görülmektedir. Ülkemizde de bilgi teknolojilerinin e-ticaret, e-devlet, e okul gibi çok farklı alanlarda uygulandığını görmek mümkündür.

Gelişen teknoloji ile birlikte bilginin toplanma, depolanma, dağıtılma, işlenme ve kullanılma şekillerinde de radikal değişiklikler yaşanmıştır. Artık mail yerine e-postalar kontrol edilmekte, evrak arşivler yerine e-arşivlerde belge aranmakta, fiziki kütüphaneler yerine e-kütüphaneler yer almakta, ilan tabloları yerine web duyuruları kullanılmakta, personel ve öğrenci işleri için dosyalar tutmak yerine veri tabanları

kullanılmaktadır (Şahin, 2021). Daha onlarcasını sayacağımız ve yöneticilerin işlerini de kolaylaştıran yönetim bilgi sistemleri işlerin daha hızlı yapılmasında, kararların daha nitelikli verilmesinde yöneticilere önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Ayrıca yönetim bilgi sistemleri kaynakların daha etkili kullanılmasını da sağlamaktadır. Daha az personel ile daha fazla bilgi, belge işleri yapılabilir. Yirmi birinci yüzyıl yöneticilerinin yönetim bilgi sistemlerini kullanma konusunda yetkin olmaları herhangi bir yetkinlikten çok çağın bir gerekliliği haline gelmiştir.

### **Aile ve Toplum Katılımını Sağlamaya Yönelik Yetkinlikler**

Eğitimde, okuldaki etkinliklere ailenin ve diğer paydaşların katılımı okuldaki bütün çocuklar için eğitim çıktılarının geliştirilmesinde önemli role sahiptir. Eğitim öğretim ortamı olarak sınıflar ve okul ilk akla gelmesine rağmen okulda ve sınıflarda öğrenilen bilgilerin ve davranışların uygulama alanı okulun dışındaki sosyal ve kültürel ortamdır. Bu kültürel ortamın okuldaki eğitimi desteklemesi veya engelleyici özelliklere sahip olması eğitimin başarısı için kilit rol oynamaktadır. Okul yöneticisi, aileler, toplum kuruluşları, okulun ve bölgenin misyonunu destekleyen diğer paydaşlarla etkili ortaklıklar yoluyla tüm öğrencilerin öğrenmesini ve büyümesini ve tüm personelin başarısını teşvik edecek katılımı sağlayabilmelidir (Şahin, 2017). Aileler okul topluluğunun birer doğal üyeleridir. Ailelerle düzenli ve etkili bir iletişimin kurulması gerektiği ifade edilmektedir.

Ailelerin çocukların eğitimindeki önemli rolleri konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları için bilgilendirme toplantıları ve kursların düzenlenmesi sağlamalı ve ailelerin de bu toplantılara katılması teşvik edilmelidir (Şahin, 2022). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesini ve akademik kararlarını aileler ile paylaşmaları için onlarla iş birliği içinde çalışmalarını gerekir. Okul yöneticisinin ve öğretmenlerin aileler ve diğer paydaşlarla iki yönlü, düzenli kültürel ve dilsel iletişim kurmaları gerektiği belirtilmektedir (Şahin, 2017).

Şahin (2017) hazırlamış olduğu doktora tezinde aile ve toplumun dışında önemli bir çevresel unsurunda sosyal medya olduğuna dikkat çekmiştir. Sosyal medyanın okulun sosyal çevresi kadar öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebileceğine, yanlış kullanıldığında eğitimde başarısızlığı getireceğine, doğru kullanıldığında da eşsiz bir bilgi kaynağı olduğuna vurgu yapılmıştır. Ayrıca aynı çalışmada, aile katılımının öğrenci başarısını önemli derecede artırdığı belirtilmektedir. Aile katılımı ile anne babaların okulun yükümlülüklerini yerine getirmesinde çocuklarının okullarını desteklemeleri, çocukların gelişimlerine destek olmaları, istenen davranışları okul dışında da modelleyerek öğrencilere doğru model davranışları

göstermeleridir. Ailelerin ödev ve ders çalışma konusunda öğrencileri gözlemleyerek ihtiyaç duyduklarında onlara yardımcı olmaları, okulu düzenli ziyaret ederek öğrenci hakkında bilgi alma ve okulu gerektiğinde bilgilendirme gibi konular da aile katılımı kapsamında değerlendirilebilir.

### **Okul Kültürüne İlişkin Yetkinlikler**

Okul yöneticisinin tüm öğrenciler ve çalışanlar için başarıyı teşvik eden, personelin beklentilerini yansıtan bir okul kültürü oluşturmaları gerekir (Balyer, 2016). Okul yöneticisinin okulun misyon ve temel değerlerine bağlı, işbirlikçi karar veren, kültürel duyarlılığa sahip, çift yönlü iletişim kanallarının açık tutan ve paylaşılan bir vizyona sahip olması gerekir. Okul yöneticisi temel değerlere bağlılığı teşvik etmeli ve güvence altına almalıdır. Kararlarda öğretmen, öğrenci, diğer personel, aileler ve toplumun diğer üyeleri ile iş birliği içinde plan yapılmasını, karar alınmasını sağlayabilmeli ve bu süreçleri okulun amaçlarına uygun olarak yönetebilmelidir. Katılımcıların anlamlı katkılar sunmalarını desteklemelidir.

Okul yöneticisi kültürel olarak duyarlı bir çevrenin oluşturulmasını sağlayabilmeli, çalışanların mesleki gelişimini sağlayacak, personel ve öğrencilerin güçlü yanlarını ortaya çıkaracak etkileşimi artırıcı bir çevrenin oluşmasını teşvik etmelidir. Çift yönlü iletişim kanallarını kullanarak öğrenci odaklı öğretmen, personel, öğrenciler, veli ve diğer toplumun üyeleri ile etkili iletişim kurabilmelidir. Sürekli öğrenen bir okul kültürünün oluşması için yeniliklerin peşinden giden, güncel araştırmalardan ve uygulamalardan faydalanabilen okul yöneticilerine ihtiyaç vardır (Şahin, 2022). Etkili okul kültürü oluşturan bir okul yöneticisinin çalışanları, öğrencileri, aileleri ve topluluk üyelerini ortak bir eğitim vizyonu geliştirmeye ve uygulamaya teşvik etmesi gerekir.

### **Yasa, Etik ve Eğitim Politikalarında Yetkinlik**

Okul yöneticisinin eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin MEB'in yönetmeliklerine, yasal düzenlemelere hâkim olması, ülkenin eğitim politikalarına uygun bir şekilde eğitim öğretim etkinliklerinin sürdürülmesini sağlayabilmesi beklenmektedir. Okul yöneticilerinin Anayasanın ve MEB'in eğitim öğretim, personel ve öğrenci işleri ile ilgili düzenleme, yönetmelik ve yasaları, okulun kurallarını, etik kuralları, toplu sözleşmeleri anlaması ve bunlara uygun hareket etmesi gerekir. Yasalara uygun olarak verilmiş yetkileri, yönergelerde yapılan değişiklikleri öğrenmesi, yapılan değişiklikleri takip etmesi ve okulun işleyişini bunlara uygun olarak düzenlemesi gerekmektedir (MEB, 2000b).



Etik ahlaki olarak iyi-kötü, doğru ve yanlış ile ilgili insanların davranışlarında kullandıkları kuralların ve ilkelerin bütünü olarak tanımlanabilir (Hatcher, 2004). Etik yönetici ise çalışanların ikilemde kaldıkları durumda en etik olana karar verme gücü olanıdır. Eğitim yönetiminde yöneticinin çalışanlara etik değerleri aktarabilmesi ve kendisinin de örnek davranışlar sergileyerek model olması önemlidir. Yaptıkları işlerde etik değerlere uymaları, politika ve uygulamalarının uyum içinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Helvacı, 2010).

Yönetimde en önemli işlerden birisi karar vermedir ve bunun için eğitim yöneticisinin yeterli bilgi ve belgeye göre hareket etmesi, mevcut yasalara uygun karar vermesi gerekmektedir. Yöneticiler motivasyon düzeyleri yüksek olduğunda, risk almaktan korkmadıklarında daha hızlı kararlar verebilirken, motivasyonu düşük yöneticilerin karar verme sürecini uzattıklarının görüldüğü ifade edilmiştir (Şahin, 2022). Okul yöneticilerinin mevcut yasa ve politikalara, mesleki etik ilkelere göre davranmaları beklenmektedir.

### **Mali Sistemlere İlişkin Yetkinlik**

Okul yöneticilerinin 2000 yılında çıkarılan 2508 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan İlköğretim ve Ortaöğretim için ayrı ayrı düzenlenen yönetmeliklere göre öğrenci, personel işleri, fiziksel ortam, çevre, okul geliştirme ile birlikte mali sorumlulukları da bulunmaktadır. Okul yöneticisinin okulun giderleri için uygun bütçe ve kaynak çalışması yapabilmesi, yasal sınırlar içinde kaynakların okulun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde etkili kullanımını sağlayabilmesi, yeterli düzeyde ekonomi ve piyasa bilgisine sahip olması gerekmektedir. Yöneticinin gelişme kararı ve uygulamalardaki yetkinliği örgütün başarısı ile doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir (King, Fowler ve Zetihaml, 2001).

Çelikten (2004) çalışmasında Türkiye'de okul yöneticilerinin en fazla zaman ayırdıkları konuların başında mali işlerin geldiğini belirtmektedir. Okul yöneticileri zamanlarının önemli bir kısmını kaynak aramakla geçirmektedir. Okulun fiziki olanaklarının, teknolojik alt yapısının geliştirilmesi, okulun ihtiyaç duyduğu malzeme ve donanımın alınması, ısınma, temizlik giderlerinin sağlanması, güvenliğin sağlanması, okula öğretmen ve diğer çalışan insan kaynağının sağlanması gerekmektedir. MEB, 2508 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan yönetmelik ile okul yöneticilerine okulun kütüphane, derslik, laboratuvar gibi alanların öğretime hazır bulundurulması, teknolojik alt yapının geliştirilerek okula kazandırılması, okulun bakımı, temizliği, korunması, güvenlik önlemlerinin alınması, okul bina ve tesislerinin kullanıma uygun olması, ihtiyaç duyulan ders araç ve gereçlerinin temin edilerek



verimli kullanımının sağlanması için gerekli önlemlerin alınması, sağlık taramasının yapılması, gelir-gider ve bütçe ile ilgili yönetmelik ve mevzuata göre görevleri bulunduğu ifade edilmektedir (MEB, 2000b).

## SONUÇ

Okul yöneticilerinin toplumun etik değerleri ile uyumlu, genel ahlaka uygun hareket etmeleri, eğitim yönetimi ve örgüt yönetimine ilişkin bilgi ve beceriler açısından yetkin olmaları, insani değerleri önemsemeleri, okulda öğretmenler ve öğrenciler için verimli bir çalışma ortamının oluşturulmasını sağlamaları gerekmektedir. Olumlu okul ikliminin bulunduğu okullarda öğrenci başarısı artarken çalışanların iş doyumunu da artacak, okul terkleri azalacak ve öğretmenler daha az okul değişikliği tercihinde bulunacaklardır. Yasalara ve yönetmelikler okul yöneticisinin çalışma alanını ve çerçevesini belirlemektedir. Bu yasal düzenlemeleri uygun bir şekilde okuldaki yönetim işleri sürdürülürken, okulun ham maddesinin ve öznesinin insan olduğu unutulmamalıdır. İnsan söz konusu olduğunda, okul yöneticisinin iletişim becerisi, sosyalleşme, olumlu okul kültürü önemli unsurlar olarak görülmelidir. Olumlu bir okul kültürü, okuldaki bütün çalışanları ve öğrencileri olumlu etkileyecektir.

Okul yöneticilerinin iyi bir öğretim lideri olmaları, sağlıklı öğretim ortamlarının oluşturulmasını sağlayacağı gibi, öğrenci başarısını artırmaya yönelik düzenlemelerin daha kolay anlaşılmasını da sağlayacaktır. Okul girdisini toplumdaki gibi çıktısını da topluma geri vermektedir. Bu çerçevede okulun çevresi ile etkili bir iletişim kurması, iş birliği ve dayanışma içinde olması, aile gibi okulun diğer paydaşlarını okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde yönlendirebilmesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin okuldaki çalışanların ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemesi ve onların başarılarını ödüllendirmesi, olumlu bir mesleki kültür geliştirebilmesi, öğretmenleri sorunları ve gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme yetkinliğine sahip olması gerekmektedir.

Akıllı, esnek, özverili, yeniliğe açık, anlayışlı, çalışanların yeteneklerini geliştirmeye istekli yöneticiler okulun amaçlarına daha kolay ulaşmasını sağlayabilirler. Hızla değişen ve gelişen Türkiye gibi ülkelerde nitelikli okul yöneticilerine duyulan ihtiyaç her gün biraz daha artmaktadır. Özellikle farklı toplumsal beklenti ve istekler okul yöneticilerinin sahip olması gereken nitelikleri çeşitlendirmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin yetkinliklerine verilen önem artmaktadır. Okulların başarısında eğitilmiş ve nitelikli okul yöneticilerinin rolü daha fazla kabul edilmektedir. Çalışanları bilgi ve niteliklerini okulun amaçların doğrultusunda yönlendirebilen okul

yöneticileri, okulu sadece öğrencileri için değil bütün bir toplum için sosyal bir etkinlik alanı haline getirebilmektedir.

Okul yöneticilerinin çalışanların bilgi, beceri ve uzmanlıklarını örgütün amaçlarına uygun olarak kullanması önem kazanmaktadır. Colins (2001) örgütsel etkinlik ile yönetici davranışı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmasında örgüt yöneticilerinin liderlik vasıflarına sahip olmasının önemli bir özellik olduğunu tespit etmiştir. Okul yöneticilerinin bu bağlamda iyi birer öğretim lideri olmaları, insan kaynakları uzmanı olmaları, okul kültürü ve mesleki kültür açısından yetkinliklere sahip olmaları gerekir. Aile ve toplumun diğer üyeleri ile uyum içinde çalışabilmek için öğretmenlerin ve toplumun üyelerinin okul ile iş birliği içinde çalışmalarını teşvik etmesi gerekmektedir. Planlama ve karar alma aşamalarında okul yöneticisinin paylaştırılmış karar alma süreçlerini kullanarak, okulun iç ve dış paydaşlarıyla birlikte ve uyum içinde hareket edebilmesi bütünüyle okul yöneticisini iletişim yetkinliklerine ve yönetsel becerilerine bağlıdır.

Okullar geçmişe göre hizmet ve eğitim çıktısı bağlamında daha evrensel bir işlev görmektedirler. Teknolojik gelişmeler, insan gücündeki değişkenlik, toplumun beklentileri gibi nedenler okulları sürekli bir kapasite ve yetkinlik geliştirme arayışı içinde olmaya zorlayabilmektedir. Bu ise ancak yöneticilerin yönetim süreçlerini yeniden tanımlamaları, iş tanımı, iş analizi ve iş özelliklerini yeniden tanımlamaları ile mümkün görünmektedir.

Türkiye’de “öğretmenlik mesleğin özüdür” anlayışı ve “başarılı öğretmen başarılı yönetici olabilir” bakış açısının halen değişmediği görülmektedir (Recepoğlu ve Kılıç, 2014). Yurt dışında ve gelişmiş birçok ülkede yönetici olabilmek için öğretmen olmaktan daha fazlasının beklendiği görülmektedir. Finlandiya gibi eğitim alanında önemli başarılar elde eden ülkelerde eğitim ve yönetim ile ilgili alanlarda yüksek lisans düzeyinde eğitimler ile yönetici yetkinlikleri artırılmaya ve geliştirilmeye çalışılırken, Yunanistan gibi daha az gelişmiş ülkelerde ve Türkiye’de eğitim yöneticisinin tanımlaması öğretmenlik üzerinden yapılmaktadır. Yapılan birçok Eğitim Şurasında eğitim yönetimin bir mesleki kariyer olarak tanınması ve yüksek lisans gibi öğretmenlikten farklılaştırılmış eğitim alternatifleri ile yöneticilerin donatılması yönünde kararlar çıksa da günümüzde bunların henüz uygulanmadığı görülmektedir. Bu nedenle politika yapıcıların bir an önce okul yöneticiliğini belirli eğitimlere ve yetkinliklere bağlı olarak elde edilen bir mesleki kariyer olarak tanımlamalarına ihtiyaç bulunmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Açkılın, A. (1977). *Milli eğitim müdürlerinin yeterlikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Açkılın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2011). *Bir insan olarak okul müdürü*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/715/371>
- Akçay, C. ve Başar, M. A. (2004). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (38), 170–197. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10359/126821>
- Altıntaş, H. (2002). *Sanal bürokrasiden e-devlete teorik yaklaşımlar, I*. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi, Kocaeli Üniversitesi, İİBF Yayını, İzmit.
- Arslan, G. ve Küçüker, E. (2016). Okul müdürlerinin planlama etkinlikleri ve stratejik planlamada karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 24(2), 839-856. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22590/241300>
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin atanmaları sürecinde idari yargı kararları ve öne çıkan değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 347-376. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10323/126578>
- Balyer, A. (2016). School principals' administrative competency: Teachers' views. *Journal of Educational Research*, 1(1), 16-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yjer/issue/65845/1025826>
- Baran, H. (2015). *Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi lisansüstü programının okul yöneticisi yeterlikleri bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Barrett, A., & Beeson, J. (2002). *Develop leaders for 2010*. The Conference Board of Canada.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, I. (1996). *Eğitim yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayrakçı, M. (2007). Türkiye'de eğitim yönetimi bilgi sistemleri ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 395-420. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108309>
- Bergstrom, E. J. (2012). *A comparison of the leadership competencies of leaders in manufacturing, hospitals, and community banking industries in the State of Pennsylvania* [Unpublished dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses database.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). Eğitimde yenileşme ve demokratik liderlik. Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 669-674. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000688](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000688)
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391– 406. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150205.pdf>

- Çalık, C. ve Şehitoğlu, E.T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim*, 35(170), 2006, 94-111. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36942/422508>
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135. <https://bit.ly/3Fh2TGr>
- Colins, J. (2001). *Good to great* (L. Cinemre, Çev.). Boyner.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29(29), 27-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10368/126898>
- Dubois, D. D., & Rothwell, W. J. (2004). *Competency-based human resource management*. Davies-Black.
- Eichinger, R. W., & Lombardo, M. M. (2003). Knowledge summary series: 360-degree assessment. *Human Resource Planning*, 26(4), 34-44.
- Erçetin, Ş. Ş., & Eriçok, B. (2016). Yayınlarda yer alan okul yöneticilerinin yeterliklerinin analizi (Ulakbim 2004-2016). *Electronic Turkish Studies*, 11(14). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9696>
- Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve okul yönetimi*. Alfa Yayıncılık.
- Gratton, L. (2011). The end of the middle manager. *Harvard Business Review*, 89(4), 36-47. <https://hbr.org/2011/01/column-the-end-of-the-middle-manager>
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(28), 531-548. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10369/126911>
- Hale, E. L., & Moorman, H. N. (2003). *Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations*. Institute for Educational Leadership. Education Research Council, Edwardsville, Illinois.
- Hatcher, T. (2004). Environmental ethics as an alternative for evaluation theory in for profit business context. *Evaluation and Program Planning*, 27 (3), 357 - 363. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2004.04.009>
- Helvacı, M. A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 2 (1), 391-410. <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/108>
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. K. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Nobel Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi, kuram ve Türkiye'deki uygulamalar*. Set Ofset Matbaacılık Ltd.
- King, A. W., Fowler, S. W., & Zeithaml, C. P. (2001). Managing organizational competencies or ompetitive advantage: The middle-management edge. *The Academy of Management Executive*, 15(2), 95-106. <https://doi.org/10.5465/ame.2001.4614966>
- Koontz, H., & Eincrich, H. (1998). *Management*. McGraw-Hill.

- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2011). *Credibility: How leaders gain and lose it? Why people demand it?* John Wiley & Sons Inc.
- Martin, J., & Schmidt, C. (2010). How to keep your top talent. *Harvard Business Review*, 88(5), 54-61.
- MEB (2000a). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. <https://bit.ly/3UKPTrT>
- MEB (2000b). Milli eğitim bakanlığı ilköğretim okulları müdürlüğü görev tanımı. *Tebliğler Dergisi*, 2508.
- MEB, (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://bit.ly/3Y6ZaUr>
- Menteşe, S. (2021). School principals' levels of administrative competences based on the perceptions of principals and teachers. *The European Educational Researcher*, 4(1), 43-62. <https://doi.org/10.31757/euer.413>
- Morical, K. E. (1999). A product review: 360 assessments. *Training & Development*, 53(4), 43-47. <https://bit.ly/3hdJZrY>
- Nomnian, S., & Arphattananon, T. (2018). School administrators' competencies for effective English language teaching and learning in Thai government primary schools. *IAFOR Journal of Education*, 6(2), 51-69. <https://doi.org/10.22492/ije.6.2.04>
- O'brien, J. A. (1990). *Management information systems—A Managerial end user perspective*. Richard D. Irwin, Inc.
- Önder, E. ve Küpeli, B. (2017). Ortaöğretim okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin (Burdur Örneği) *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1564-1581. <https://cutt.ly/W1Dewd7>
- Özdemir, S. Sezgin, F., & Kılıç, D.Ö. (2015). School administrators' leadership competencies according to the views of school administrators and teachers. *Education and Science*, 40(177), 365-383. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3717>
- PRAC (2021). *Guidelines for the preparation of administrative leaders: Professional standards and indicators for administrative leadership*. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education.
- Prasertcharoensuk, T.& Promprakone, D. (2014). Relationship between administrators' competencies and internal quality assurance, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 808-814. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.302>
- Sezer, Ş. ve Akan, D. (2018). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri, kültüre bağlı yönetsel değerleri ve kendilerinden beklenen evrensel liderlik değerleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 729-737. <https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/582426>
- Sevinç, N. (2017). *Okul yöneticilerinin yönetsel deneyimlerinin yöneticilerin yeterlikleri ve entelektüel liderliği üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. On sekiz Mart Üniversitesi.
- Stronge, J. (1993). Defining the principalship: Instructional leader as middle manager, *NASSP Bulletin*, 77(553), 1-7 <https://doi.org/10.1177/019263659307755>
- Şahin, M. (2017). *Okulun çevre unsuru olarak sosyal medyaya ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şahin, M. (2021). Social media in the eye of parents, *Education Quarterly Reviews*, 4(3), 169-183.  
<https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.03.328>
- Şahin, M. (2022). *The importance of team leadership in education*, (Ed. Mustafa Kahyaoğlu) Multidisciplinary Perspectives in Educational and Social Sciences II. İKSAD Publishing House.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanrıöğen, A. (1988). *Okul yöneticilerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Teyfur, M. (2000). İlköğretim Okulları ve Yönetici Yetiştirme Sorunu. Pamukkale Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 168-177. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114924>
- Torlak, Ö. (2007). Yönetimde ahlak ve sorumluluklar. *Eğitime Bakış*, 3(8), 34-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10323/126578>
- Türemen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(03.07). [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/160/toremen-kolay.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/toremen-kolay.htm)
- Trail, K. (2000). Taking the lead: The role of the principal in school reform. *Connections*, 1(4), 1-8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451604.pdf>
- Wang, W. C., & Lin, C. H. (2011). Types of competitive advantage and analysis. *International Journal of Business and Management*, 6(5), 100-104. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v6n5p100>
- Weber, J. (1996). *Leading the instructional programme*. In S. Smith & P. Piele (eds.), *School leadership*, 253–278. Clearinghouse Educational Management.
- Yavuz, M. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılama düzeyleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Konya Selçuk Üniversitesi.
- Yıldırım, N. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin yeterlilikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma (Tokat ili örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, N. ve Aslan, B. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma (Tokat ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 238–255. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6138/82350>





# EDUCATIONE


## Web 2.0 Araçlarının Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerine ve Başarılarına Etkisinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması<sup>1</sup>

Examining The Effect of Web 2.0 Tools on The Foreign Language Vocabulary Learning Strategies and Success of 8<sup>th</sup> Grade Students: A Mixed Method Study




### Yazar Bilgisi/ Author Information

Murat SALMAN

 Sorumlu yazar, Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Mersin/Türkiye, [muratslman@hotmail.com](mailto:muratslman@hotmail.com)

Cenk AKAY

 Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Mersin/Türkiye, [cenkakay35@hotmail.com](mailto:cenkakay35@hotmail.com)

### Makale Bilgisi/ Article Info

**Makale Türü/ Article Type** : Araştırma Makalesi / Research Article  
**Geliş Tarihi/ Received** : 15.10.2022  
**Kabul Tarihi /Accepted** : 28.12.2022  
**Yayın Tarihi/Published** : 28.12.2022

### Atıf / Cite

Salman, M. ve Akay, C. (2022). Web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerine ve başarılarına etkisinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *EDUCATIONE*, 1(2), 362-388.

<sup>1</sup> Bu çalışma Murat SALMAN tarafından Cenk AKAY danışmanlığında hazırlanan 'Web 2.0 Araçlarının Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerine ve Başarılarına Etkisinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması' başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.



## Özet

Bu araştırmanın amacı, yabancı dilde kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme başarıları ve kelime öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Araştırma karma yöntem ile yürütülmüştür ve araştırmada müdahale deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında öğrenimlerine 8.sınıfta devam eden ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 65 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 33'ü deney grubunda 32'si kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmanın deneysel işlem süreci 8 hafta sürmüştür. 8.sınıf İngilizce ders kitabında yer alan "In The Kitchen" ve "On The Phone" ünitelerinin kelimeleri deney grubunda Web 2.0 araçları ile kontrol grubunda ise programda tavsiye edilen şekilde genel öğretim yöntemleri ile verilmiştir. Nicel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Kelime Başarı Testi ve "Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği" (YDKÖSÖ) kullanılmıştır. Nitel veriler ise gözlem, görüşme ve açık uçlu soru formları kullanılarak elde edilmiştir. Nicel veri analizinde betimleyici istatistikler sunulmuş ve bağımlı-bağımsız gruplarda t testi kullanılmıştır. Nitel veri analizinde ise içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Analizler sonucunda deney ve kontrol grubunun kelime öğrenme başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kelime Öğretimi, Web 2.0 Araçları, Ortaokul Öğrencileri, Kelime Öğrenme Stratejileri

## Abstract

This study aims to investigate the effects of using Web 2.0 tools in foreign language vocabulary teaching on secondary students' vocabulary learning achievements and vocabulary learning strategies. The research was carried out with mixed method and the intervention design was used in the research. The study group of the research consisted of 65 secondary school students continuing their education in the 8<sup>th</sup> grade and learning English as a foreign language in the 2021-2022 academic year. 33 of these students were in the experimental group and 32 of them were in the control group. The experimental process of the research lasted for 8 weeks. The vocabulary of the units "In The Kitchen" and "On The Phone" in the 8<sup>th</sup> grade English textbook was taught with Web 2.0 tools in the experimental group and with the general teaching methods recommended in the program in the control group. Vocabulary Achievement Test developed by the researcher and Foreign Language Vocabulary Learning Strategies Scale (FLVLSS) were used to collect quantitative data. Qualitative data were obtained by using observation, interview and open-ended question forms. In the quantitative data analysis, descriptive statistics were presented and dependent-independent groups t-test was used. In the qualitative data analysis, content analysis technique was conducted. As a result of the analysis, a significant difference was found between the vocabulary learning achievements of the experimental and control groups in favour of the experimental group. There was no significant difference in the level of using vocabulary learning strategies of the experimental and control group students.

**Keywords:** Vocabulary teaching, Web 2.0 tools, Secondary school students, Vocabulary learning strategies

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

English, which remains a global language, has become the most learned and taught foreign language today. The common use of English, especially as a technology language, attracts more attention. It is learned and taught as a foreign language in almost every part of the world. Studies have been carried out for many years to make a more effective and efficient language learning and teaching process. Over time, new methods and techniques have been found to accelerate the language learning process, and they are constantly updated. Today, the widespread use of the internet has allowed more individuals to benefit from web tools. The use of Web 2.0 tools in teaching process is becoming increasingly popular, and this situation is more common for the foreign language learning and teaching.

Technological devices and the internet have become quite widespread today and new generations adapt to technology more quickly. The effect of technology felt in all areas of life also affects learning and teaching processes. Foreign language learning methods and strategies are also affected by these developments and are reshaped accordingly. For more effective and faster language learning, web-based applications, which also attract the attention of learners have become more popular. In this sense, Web 2.0 tools have a good function and help a more effective language learning. They have an important role, especially in foreign language vocabulary learning. This study will be effective in understanding how Web 2.0 tools are effective on secondary school students' vocabulary learning progress and their vocabulary learning strategies.

This study aims to investigate whether the use of Web 2.0 tools in teaching English vocabulary to 8<sup>th</sup>-grade students has a significant effect on students' vocabulary learning strategies and achievements. It is aimed to reveal the level of vocabulary learning strategies that students use in a foreign language and to reveal whether there are changes in the level of using these strategies at the end of the vocabulary teaching process with Web 2.0 tools. Also, making an in-depth analysis by reaching students' opinions about the use of Web 2.0 tools in vocabulary teaching activities and evaluating these opinions is aimed.

### Method

This research was carried out with mixed method. According to Creswell (2019:2), the mixed method is a research approach in which the researcher collects both quantitative data (closed-ended) and qualitative data (open-ended) to understand research problems and draws conclusions by integrating these data. In this study, a mixed method was used due to the need to collect descriptive qualitative data on students' opinions about Web 2.0 use, as well as measuring the effect of Web 2.0 tools on English vocabulary learning success and vocabulary learning strategies with quantitative data.

### Findings

The research findings show that there is a significant difference in favour of the post-test mean score between the pre-test and post-test scores of the experimental group students in the vocabulary achievement test. Also, vocabulary achievement test post-test scores of the experimental and control groups are statistically significant in favour of the experimental group. These results show that the experimental group, which was taught vocabulary using Web 2.0 tools, was more successful in vocabulary learning than the control group, which was taught vocabulary with general teaching methods. At the end of the application process, there was no significant difference between the vocabulary learning strategy use levels of the experimental group and the control group.

## Results and Discussion

The post-test mean scores obtained from the English vocabulary achievement test show that there is a significant difference between the experimental group and the control group in favour of the experimental group. Considering this result; it can be said that the use of Web 2.0 tools in English vocabulary teaching has a more significant effect on students' vocabulary learning success compared to vocabulary teaching using general teaching methods. Anlamış (2018) reached similar findings in her study in which she examined the effect of vocabulary teaching with video presentations taken by students using mobile phones in English vocabulary teaching on vocabulary success, and the results she reached overlap with the results of this study.

According to the other result obtained in the study, there was no significant difference between the experimental group and the control group in terms of the post-test scores of the foreign language vocabulary learning strategies scale. At the end of the application process, the levels of using vocabulary learning strategies of the experimental group and the control group were similar and at a moderate level. In this context, it can be said that the use of Web 2.0 tools or general teaching methods in English vocabulary teaching does not have a significant effect on students' vocabulary learning strategies.

## GİRİŞ

Toplumlar arası ilişkilerin oldukça arttığı dünyamızda topluma uyum sağlamak için her bireyin en az bir yabancı dil bilmesi gerekmektedir. Küresel bir dil olma özelliğini koruyan İngilizce günümüzün en çok öğrenilen ve öğretilen yabancı dili haline gelmiştir. Yüzyıllardan beridir ticaret dili olarak İngilizce kullanılmaktadır ve İngilizce toplumları birleştiren bir ortak araç olmuştur. İngilizcenin özellikle teknoloji dili olarak da kullanılması daha fazla ilgi görmesini sağlamaktadır. Dünyanın neredeyse her köşesinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenilmekte ve öğretilmektedir. Daha etkili ve verimli bir dil öğrenme ve öğretme süreci yapılabilmesi için uzun yıllardan beridir çalışmalar yapılmaktadır. Zaman içinde dil öğrenme sürecini hızlandıracak yeni yöntem ve teknikler bulunmuştur ve bunlar sürekli güncellenmektedir. Teknolojideki gelişmelerden faydalanılmakta, teknoloji ve internet tabanlı uygulamalar yabancı dil öğrenme sürecine dahil edilmektedir. Özellikle internetin yaygınlaşması daha fazla bireyin web araçlarından faydalanmasına olanak sağlamıştır. Web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim sürecinde kullanılması giderek popüler hale gelmektedir ve bu durum yabancı dil öğrenme süreci için daha çok karşımıza çıkmaktadır.

Bir insanın yürüyebilmesi için nasıl ki ayaklar kritik önemde ise hedef dilde konuşmak, yazmak, okumak ve anlamak için de kelime son derece önemlidir (Yıldız ve Mirioğlu, 2019). Kelime öğrenimi ve kelime öğrenme stratejileri, dil öğrenme sürecinin temel unsurlarından biridir (Çevik, Orakcı, Aktan, Toraman ve Ayçiçek, 2018). Kelime bir dili oluşturan anlamlı tek öğeler, deyimler ve söz öbekleri dahil her şey olabilir (Şener, 2015). Dolayısıyla her dili oluşturan çok sayıda kelime vardır ve o

dilde kendimizi doğru ifade edebilmek ve karşımızdakini anlayabilmek için iyi bir kelime bilgisine sahip olmamız gerekir. Kelime öğrenirken önümüze uzun kelime listeleri çıkmakta ve bu bazen çok yorucu ve bıktırıcı olabilmektedir. Etkili ve kalıcı bir kelime öğrenimi yapmak için zamanla değişik stratejiler geliştirilmiştir. Fakat bu stratejilerin tercih edilmesi ve kullanılması bireyden bireye değişebilir. Her birey kendi farklılıklarına ve tecrübelerine göre değişik bir strateji tercih edebilir. Ayrıca kelime öğreniminin nasıl yapılması gerektiği küçük yaşlardan itibaren öğrencilere öğretilmelidir ve onların değişik kelime öğrenme etkinlikleri ile sürece aktif bir şekilde dahil edilmeleri sağlanmalıdır.

Yabancı dil öğrenmenin en önemli bileşenlerinden biri olan kelimeler, düşüncelerimizi oluşturmamızı ve onları ifade etmemizi sağlar. Zihnimizde kelimelerin olmayışı düşüncelerimizi ifade etmede sıkıntı yaşamamıza sebep olur (Dikmen, Akmençe ve Temur, 2020). Öğrencilerden yabancı dil öğrenme süreçlerini yansıtmaları istendiğinde genellikle kelime konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini kabul ederler (Yaprak, Hayta ve Yaprak, 2013). Yapılan araştırmalar (Anlamış ve Akay, 2019; Eren, 2015; Işık ve Semerci, 2016) yabancı dil öğrenen kişilerin genellikle kelime bilgisinin ne kadar önemli olduğunun farkında olduklarını ve kelime öğrenme stratejilerini sıklıkla kullandıklarını göstermiştir. Bu stratejiler arasında kavrama ve kararlılık stratejileri popüler olan stratejiler olarak öne çıkmaktadır (Aydın Yıldız, 2018; Dikmen, Akmençe ve Temur, 2020).

Günümüzde teknoloji ve internet kullanımı oldukça yaygınlaşmıştır ve yeni nesiller teknolojiye çok hızlı uyum sağlamaktadır. Hayatın her alanında hissedilen teknoloji etkisi öğrenme ve öğretme süreçlerini de etkilemektedir. Yabancı dil öğrenme yöntem ve stratejileri de bu gelişmelerden etkilenmekte ve buna göre yeniden şekillenmektedir. Daha etkili ve hızlı bir dil öğrenimi için öğrenenlerin de ilgisini çeken web tabanlı uygulamalar daha fazla ön plana çıkmaktadır. Özellikle yabancı dilde kelime öğreniminde ve öğretiminde kullanılan çok yararlı web araçları geliştirilmiştir ve bunların kullanımı her geçen gün daha çok karşımıza çıkmaktadır. Eski yöntem ve stratejilerin istenilen etkiyi tam olarak oluşturamadığı anlaşılmıştır ve teknoloji meraklısı yeni nesillere bir şey öğretirken yeni araçların kullanılması gerekmektedir. Bu anlamda Web 2.0 araçları iyi bir işleve sahiptir ve daha etkili bir dil öğrenimine yardımcı olmaktadır.

Günümüz öğrencileri teknolojiyle iç içe olan bireylerdir ve öğrenme-öğretme ortamlarında yeni teknolojilerin kullanılması öğrencilerin farklı zeka alanlarına

(görsel zeka, sözel zeka, kişisel zeka vb.) göre bilgiyi içselleştirmeleri açısından son derece önemlidir (Korkmaz, Vergili, Çakır ve Uğur Erdoğan, 2019). Web 2.0 araçları öğrencileri öz düzenleme konusunda motive etmekte ve onları başarılı olmaları ve öğrenme hedeflerini değerlendirebilen bağımsız bireyler olarak yetiştirmeleri konusunda desteklemektedir (Aşıksoy, 2018). Bireyler yabancı dil öğrenme sürecinde çeşitli araçlardan doğru şekilde yararlanmalı, hızla gelişen dijital teknoloji kullanımına önem vermelidirler (Yalçın, 2020). Ayrıca mobil cihazlar sayesinde İngilizce öğretmenleri, öğrencilerinin kelime öğrenme süreçlerini hızlandırmakta ve onların İngilizce çalışma motivasyonlarını arttırabilmektedirler (Körlü, 2017).

Kelime konusu yabancı dil öğrenme sürecinin en önemli bileşenlerinden biridir ve öğrenenlerin en çok zorlandığı kısımdır. Hedef dilde iletişim kurabilmek için iyi bir kelime bilgisine sahip olmak gerekir. Etkili ve kalıcı bir kelime çalışması yapmak için dil öğrenenlerin kullandığı değişik kelime öğrenme stratejileri bulunmaktadır. Bu stratejilerin kullanım sıklığı ve hangilerinin daha fazla tercih edildiği kalıcı bir kelime öğrenimi için oldukça önemlidir. Dil öğrenen bireylerin kullanmış olduğu yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini inceleyen birçok ulusal çalışma bulunmaktadır (Çevik vd., 2018; Yıldız ve Mirioğlu, 2019; Şener, 2015; Aydın Yıldız, 2018; Yaprak, Hayta ve Yaprak, 2013). Bu çalışmaların birçoğunun büyük yaş grupları üzerinde yapıldığı görülmektedir ve ortaokul seviyesindeki öğrencilerin kullanmış olduğu stratejileri ortaya koymanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Teknolojik araçların giderek daha fazla öğrenme ve öğretme etkinliklerinde kullanılması bireylerin işini kolaylaştırmaktadır. Özellikle Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımının ne kadar etkili olduğu konusu birçok araştırmacının ilgisini çekmektedir. Son zamanlarda popüler hale gelen kelime öğretiminde Web 2.0 uygulamalarının kullanımı araştırılmaya değer bir konudur. Yabancı dilde kelime öğretme sürecinde Web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır (Aşıksoy, 2018; Korkmaz vd., 2019; Körlü, 2017;). Fakat bu çalışmaların önemli bir kısmında sadece bir tane Web 2.0 aracının kelime öğretme sürecindeki etkileri araştırılmıştır. Birden fazla Web 2.0 aracının kelime öğretme sürecinde kullanımının incelendiği çalışma yok denecek kadar azdır. Bu anlamda İngilizce kelime öğretiminde dört farklı Web 2.0 aracının kullanıldığı bu çalışmanın sonuçlarının alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerine İngilizce kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri ve başarıları üzerinde

anlamalı bir etkisinin olup olmadığını araştırmaktır. Öğrencilerin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını ortaya koymak ve Web 2.0 araçları ile yapılan kelime öğretimi sürecinin sonunda bu strateji kullanma düzeylerinde değişiklikler olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca kelime öğretme etkinliklerinde Web 2.0 araçları kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerine ulaşip bu görüşleri değerlendirerek derinlemesine bir analiz yapılması hedeflenmiştir. Araştırmanın problemi; 'Yabancı dilde kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme başarısı ve kelime öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri nelerdir?' şeklindedir.

Alt problemleri ise;

1. Web 2.0 araçları kullanılarak kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin, kelime öğrenme başarısı ve kullandıkları kelime öğrenme stratejileri açısından ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Genel öğretim yöntemleri ile kelime öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin, kelime öğrenme başarısı ve kullandıkları kelime öğrenme stratejileri açısından ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Web 2.0 araçları kullanılarak kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile genel öğretim yöntemleriyle kelime öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin İngilizce kelime etkinlikleri ve Web 2.0 araçlarıyla yapılan kelime öğretimine yönelik görüşleri nasıldır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karma yöntem ile yürütülmüştür. Karma yöntem Creswell (2019:2)'e göre araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı ve bu verileri birbiriyle bütünleştirerek sonuçlar çıkardığı araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada Web 2.0 araçları kullanımının İngilizce kelime öğrenme başarısı ve kelime öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin nicel verilerle ölçülmesinin yanı sıra Web 2.0 kullanımı hakkında öğrenci görüşlerine ilişkin açıklayıcı nitel veri toplama ihtiyacından dolayı karma yöntem kullanılmıştır.



Karma yöntemde üçü basit desen diğer üçü de gelişmiş desenler olmak üzere toplam altı desen vardır (Creswell, 2019:6). Bu araştırma karma yöntemin gelişmiş desenlerinden müdahale deseni ile yürütülmüştür. Creswell (2019:43), müdahale desenini bir deney veya müdahale gerektiren bir programın yürütülmesiyle buna nitel veriyi ekleyerek bir araştırma yapmak şeklinde açıklamaktadır. Müdahale deseninin tercih edilmesinde Web 2.0 uygulamalarının İngilizce kelime öğrenme başarısında bir kontrol grubu ile karşılaştırarak etkisini incelemek ve Web 2.0 araçları kullanımına yönelik müdahale öncesi süreçte ve sonrasında öğrencilerin detaylı görüşlerini alma ihtiyacından doğmuştur.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mersin ili Toroslar ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 8.sınıf seviyesindeki 2 şubede öğrenim gören toplam 65 (32 erkek, 33 kız) öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi; zaman, para ve işgücü gibi birtakım sınırlılıklar nedeniyle araştırmacının örnekleme kolay ulaşabileceği ve uygulama yapabileceği birimlerden seçmesidir (Büyüköztürk, 2012). Çalışmaya katılan öğrencilerin 33'ü deney grubunda 32'si ise kontrol grubunda yer almıştır. Araştırma için seçilen bu sınıfların seviyelerinin birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 65 öğrenciden nicel veri, deney grubundaki 33 öğrenciden ise nitel veri toplanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

#### **Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği (YDKÖSÖ)**

Araştırmada kullanılan "Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği (YDKÖSÖ)", Kocaman ve Kızılkaya-Cumaoğlu (2014) tarafından Oxford (1990)'un "Dil Öğreniminde Strateji Ölçeği"nin alt boyutları temel alınarak geliştirilmiştir. Toplam 32 maddeden oluşan ölçeğin bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, tamamlayıcı stratejiler, üst-bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler olmak üzere altı tane alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin açıklanan toplam varyansı %41,02 olarak bulunmuştur ve geçerlik çalışmaları kapsamında verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Uyum indeksleri ( $\chi^2/df = 2.36$ , RMSEA=.052, CFI=.96, SRMR=.054) değerlendirilerek modelin uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa değeri .89 bulunmuştur ve alt boyutlarına



ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .62 ile .89 arasında değişmektedir. 5'li likert tipindeki ölçek kapsamında belirlenen 32 maddeye öğrencilerin "hiçbir zaman", "nadiren", "ara sıra", "çoğu zaman" ve "her zaman" seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı seçerek cevap vermeleri istenmiştir. Bu çalışma kapsamında kelime öğrenme stratejileri ölçeği 8.sınıf öğrencilerinden oluşan 65 kişilik çalışma grubuna uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin ön test sonuçlarına göre Cronbach Alfa değeri .89 ve son test sonuçlarına göre Cronbach Alfa değeri .88 olarak hesaplanmıştır.

### **Kelime Başarı Testi**

Araştırmacı tarafından, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgilerini ölçmek amacıyla ön test-son test olarak kullanılmak üzere bir çoktan seçmeli kelime başarı testi hazırlanmıştır. Bunun için 8.sınıf İngilizce ders kitabında yer alan "In The Kitchen" ve "On The Phone" ünitelerinin kazanım ve hedeflerine uygun kelimeler belirlenmiştir. Daha sonra her kazanım için 3 madde olmak üzere toplam 42 maddeden oluşan bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan bu test maddelerinin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla ortaokulda görev yapan 5 İngilizce öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca 42 maddeden oluşan bu test toplam 304 ortaokul 8.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Test maddelerinin güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksini belirlemek amacıyla sonuçlar analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda madde ayırt edicilik indeksi düşük olan maddeler (0.30'un altında olan maddeler) testten çıkarılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksine bağlı maddenin değerlendirilmesi şu şekildedir: 0.40 ve daha büyük olan maddeler çok iyi, 0.30-0.39 arası maddeler oldukça iyi ama yine de geliştirilebilir, 0.20-0.29 arası maddeler düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerekir, 0.19 ve daha küçük olan maddeler çok zayıf mutlaka çıkarılmalı şekildedir (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). Bu değerlendirme sonuçlarına göre toplam 22 madde testten çıkarılmış ve geriye 20 madde kalmıştır. Kelime başarı testinin KR20 değeri 0,683 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin test puanları her soru beş puan olmak üzere toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

### **Görüşme, Gözlem ve Açık Uçlu Sorular Formları**

Öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme sürecinde teknoloji ve Web 2.0 araçları kullanımı ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından açık uçlu soru formları hazırlanmıştır. Bu formlar deney grubunda yer alan öğrencilere (N=33)

deney öncesi, deneysel işlem sürecinin ortasında (dördüncü hafta) ve deney sonrası olmak üzere 3 kez uygulanmıştır. Birinci formda 3 tane açık uçlu soru, ikinci ve üçüncü formlarda 2'şer tane soru bulunmaktadır. Formlar hazırlanırken ilgili literatür taraması yapılarak taslak formlar hazırlanmış ve daha sonra kapsam geçerliliğini sağlamak için eğitim programları ve öğretim bölümü alanında uzman 3 öğretim görevlisine formlar sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda formlarda son düzenlemeler yapılmış ve araştırmada kullanılabilir hale getirilmiştir.

Deneysel işlem sürecini yürütmekte olan araştırmacı, öğrencileri süreç boyunca derslerde gözlemlemiş ve gerekli notlar almıştır. Öğrencilerin Web 2.0 araçlarına göstermiş oldukları ilgi ve derse katılımlarındaki değişiklikler gözlemlenmiştir. Ayrıca zaman zaman ders sonlarında bu araçların kullanımı ile ilgili öğrencilerle yapılandırılmamış görüşmeler yapılmış, öğrencilerin bu araçları kullanarak hazırlamış oldukları çalışmalar konusunda görüş alış-verişinde bulunulmuştur.

### Verilerin Analizi

Nicel veri analizinde deney grubu ve kontrol grubuna uygulanan YDKÖSÖ ve kelime başarı testi ön test-son test sonuçları değerlendirilmiştir. Son hali 20 sorudan oluşan kelime başarı testinde her soru 5 puandır ve öğrencilerin testten aldıkları puanlar 0-100 arasında değişmektedir. Öğrencilerin bu testlerden aldıkları puanlar ve ön test-son test puanları arasındaki puan farkları hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilere ön test-son test olarak uygulanan kelime öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır. Kelime öğrenme stratejileri ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 160'tır. Yapılan istatistiksel işlemler sosyal bilimlerde istatistiksel hesaplamalar yapan bir program kullanılarak analiz edilmiştir.

Nicel verilerin çözümlenmesinde; ortalama, standart sapma, yüzde, çarpıklık ve basıklık katsayıları gibi betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel istatistikte amaç; evrenin çeşitli karakteristiklerini veya niteliklerini ortaya çıkararak özet bilgilere ulaşmak ve bu bilgiler aracılığı ile evreni, kısa ve anlamlı biçimde betimleyebilmektir (Şahin, 2016). Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testinden faydalanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun test sonuçları t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi kullanılarak deney ve kontrol grubunun başarı testi sonuçları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. YDKÖSÖ verileri incelenmiş ve ölçekten alınan ön test-son test toplam puanlara bakılarak öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanma

düzeylelerine bakılmıştır. Web 2.0 araçları kullanımının bu stratejileri kullanma düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin dağılımının belirlenmesi amacı ile normallik testi yapılmıştır. Örneklem 30'dan büyük olması nedeni ile Kolmogorov -Smirnov tekniği (Ak, 2008) kullanılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Deney grubu öğrencilerinin İngilizce kelime etkinlikleri ve Web 2.0 araçlarıyla yapılan kelime öğretimine yönelik görüşleri nasıldır?” sorusuna yönelik öğrenci görüşlerini almak amacıyla açık uçlu soru formları kullanılarak veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerine açık uçlu soru formları ile deney süreci başlamadan önce, deneysel işlem süreci devam ederken ve deney sürecinin sonunda olmak üzere üç kez başvurulmuştur. Ayrıca öğrenciler, Web 2.0 araçlarıyla haftada bir yapılan 40 dakikalık kelime derslerinde gözlemlenmiş ve notlar alınmıştır. Ders sonlarında öğrencilerin Web 2.0 araçlarını kullanarak hazırlamış oldukları çalışmalar hakkında değerlendirmede bulunulmuş ve öğrenciler ile fikir alışverişi yapılmıştır. Toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden içerik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi yapılırken toplanan veriler arasında birbiriyle alakalı olanlar belirli temalar ve kodlar çerçevesinde gruplara ayrılır ve daha anlaşılır olacak şekilde düzenlenip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242).

## BULGULAR

Araştırmanın bulguları alt problemlere göre başlıklar halinde verilmiştir

### Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Web 2.0 araçları kullanılarak kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin, kelime öğrenme başarısı ve kullandıkları kelime öğrenme stratejileri açısından ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Deney grubu öğrencilerinin kelime başarı testi ön test-son test puanlarına ait veriler bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir ve analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Deney Grubunun Kelime Başarı Testinden Alınan Ön Test ve Son Test Puanları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney Grubu	Ön test	33	45,45	11,54	11,03	0,000
	Son test	33	66,21	17,00		

Tablo 1 incelendiğinde, Web 2.0 araçları kullanılarak kelime öğretimi yapılan 33 kişilik deney grubunun kelime başarı testinden aldıkları puanların ön test ortalaması 45,45 ve son test ortalaması 66,21' dir. Öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında 20,76 puanlık bir fark oluşmuştur. Deney grubu öğrencilerinin kelime başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında son test puan ortalaması lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t=11,03$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Bu sonuçlar, İngilizce kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin kelime öğrenme başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin “Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği (YDKÖSÖ)” ön test-son test puanlarına ait veriler bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir ve analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Deney Grubunun Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden Alınan Ön Test ve Son Test Puanları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney Grubu	Ön test	33	89,55	21,44	0,280	0,857
	Son test	33	90,97	20,60		

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların ön test ortalaması 89,55 ve son test ortalaması 90,97 dir. Deney grubunun uygulama sonucunda YDKÖSÖ puanında küçük bir artış (1,424) olduğu görülmektedir. Bu artış oldukça sınırlıdır ve anlamlı ( $t=,280$ ;  $p=0,857>0,05$ ) değildir. Bu sonuç Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

### Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Genel öğretim yöntemleri ile kelime öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin, kelime öğrenme başarısı ve kullandıkları kelime öğrenme stratejileri açısından ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Kontrol grubu öğrencilerinin kelime başarı testi ön test-son test puanlarına ait veriler bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir ve analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Kontrol Grubunun Kelime Başarı Testinden Alınan Ön Test ve Son Test Puanları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Kontrol Grubu	Ön test	32	45,16	18,38	4,38	0,000
	Son test	32	53,59	18,10		

Tablo 3 incelendiğinde, genel öğretim yöntemleri kullanılarak kelime öğretimi yapılan 32 kişilik kontrol grubunun kelime başarı testinden aldıkları puanların ön test ortalaması 45,16 ve son test ortalaması 53,59' dur. Öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında 8,43 puanlık bir fark oluşmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin kelime başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t=4,38$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Kontrol grubu öğrencilerinin “Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği (YDKÖSÖ)” ön test-son test puanlarına ait veriler bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir ve analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Kontrol Grubunun Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden Alınan Ön Test ve Son Test Puanları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Kontrol Grubu	Ön test	32	104,25	21,55	-1,43	0,772
	Son test	32	94,53	21,51		

Tablo 4 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların ön test ortalaması 104,25 ve son test ortalaması 94,53'tür. Kontrol grubunun uygulama sonucunda YDKÖSÖ puan ortalamasında küçük bir düşüş (-9,72) olduğu görülmektedir. Bu düşüş sınırlıdır ve istatistiksel olarak anlamlı ( $t=-1,43$ ;  $p=0,772>0,05$ ) değildir. Bu sonuç, genel öğretim yöntemleri ile kelime öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

### Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Web 2.0 araçları kullanılarak kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile genel öğretim yöntemleriyle kelime öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan İngilizce kelime öğretimi uygulamasının ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme başarıları üzerindeki etkisini görmek için deney ve kontrol gruplarının kelime başarı testi son test ortalamaları ilişkisiz örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime başarı testi son test puanlarına ait değerler Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Başarı Testi Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Kelime Testi	Deney	33	66,21	17,00	3,33	63	0,001
Son Test Puanı	Kontrol	32	52,34	16,55			

Tablo 5 incelendiğinde kelime başarı testi son test puan ortalamaları deney grubunda 66,21 iken kontrol grubunda 52,34'tür. İki grubun kelime başarı testi ön test ortalamaları arasında çok küçük bir fark var iken deney grubunun son test puan ortalaması kontrol grubunun puan ortalamasından 13,87 puan daha fazla çıkmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kelime başarı testi son test puanları deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t=3,33$ ;  $p=,001<0,05$ ). Bu sonuçlara göre; Web 2.0 araçları kullanılarak kelime öğretimi yapılan deney grubunun, genel öğretim yöntemleriyle kelime öğretimi yapılan kontrol grubuna göre kelime öğrenme konusunda daha başarılı olduğu söylenebilir.

Yabancı dilde kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının YDKÖSÖ son test ortalamaları ilişkisiz örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Deney ve Kontrol Gruplarının YDKÖSÖ Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
YDKÖSÖ	Deney	33	90,97	20,60	-,682	63	0,925
Son Test	Kontrol	32	94,53	21,51			

Tablo 6 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin YDKÖSÖ son test puan ortalamasının 90,97; kontrol grubunun puan ortalamasının ise 94,53 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ortalaması deney grubundan daha yüksektir fakat aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ( $t=-,682$ ;  $p=0,925>0,05$ ). Deney grubu ile kontrol grubunun kelime öğrenme strateji kullanma düzeyleri arasında uygulama sonunda anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu sonuçlara göre; kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanmanın öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

### Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Deney grubu öğrencilerinin İngilizce kelime etkinlikleri ve Web 2.0 araçlarıyla yapılan kelime öğretimine yönelik görüşleri nasıldır?" şeklindedir. Deney grubundaki 33 öğrencinin görüşlerine; uygulama öncesi (3 soru), uygulama ortasında (2 soru) ve uygulama sonrası (2 soru) uygulanan açık

uçlu soru formlarıyla, kelime derslerinin sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler aracılığıyla ve ders esnasında öğrencilerin araştırmacı tarafından gözlemlenip gözlemlerin not edilmesiyle ulaşılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler birleştirilmiş, incelenmiş ve bu veriler tema, alt temalar ve kodlar şeklinde gruplandırılmıştır. Oluşturulan tema, alt temalar ve kodlar Tablo 7, 8 ve 9’da sunulmuştur.

**Tablo 7.** Uygulama Öncesi Açık Uçlu Soru Formu, Gözlem ve Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular (N=33)

		Tema: İngilizce Kelime Etkinliklerinin Faydaları	f	%
Alt Temalar	Kelime Etkinliklerine Yönelik Görüşler	<i>Kodlar</i>		
		Faydalı/Etkili olma.	14	43,75
		Eğlenceli olma.	11	34,37
		Kelime öğrenmeyi hızlandırma.	7	21,87
		Toplam	32	100
	Web 2.0 Araçları Kullanımına Yönelik Görüşler	<i>Kodlar</i>		
		Öğrenmeyi kalıcı hale getirme.	8	34,78
		Kelime hazinesini geliştirme.	7	30,43
		Derse katılımı artırma.	5	21,74
		Üye olma zorunluluğunun olması.	3	13,04
		Toplam	23	100
	Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşler	<i>Kodlar</i>		
Teknoloji istenilen bilgiye ulaşmayı sağlar.		12	48	
Çevrimiçi programlar sayesinde öğrenmeyi kolaylaştırır.		7	28	
Ödev yapmaya yardımcı olur.		6	24	
	Toplam	25	100	

Deneyisel uygulama öncesi öğrencilere uygulanan açık uçlu soru formunda yer alan birinci açık uçlu soru “İngilizce dersinde uygulanan kelime etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin “Kelime etkinliklerine yönelik görüşler” alt teması kapsamında en çok katıldıkları düşünce kelime etkinliklerinin “Kelime öğrenmeyi kolaylaştırır” (f=14, %43,75) görüşü olmuştur. “İngilizce öğrenme sürecini olumlu etkiler” düşüncesi (f=7, %21,87) ise öğrencilerin en az katıldıkları madde olmuştur.

İkinci açık uçlu soru “Teknoloji tabanlı Web 2.0 araçlarının kelime öğreniminde kullanımının sizce nasıl faydaları olacaktır?” şeklinde sorulmuştur. “Web 2.0 Araçları Kullanımına Yönelik Görüşler” alt teması kapsamında öğrencilerin en çok belirttiği



düşünce “Ders tekrarı yapma olanağı sağlar” (f=8, %34,78) düşüncesi olmuştur. Öğrencilerin en sık belirttiği ikinci düşünce “Öğrenmeyi kalıcı hale getirir” (f=7, %30,43) düşüncesi olmuştur. Öğrencilerin en az belirttiği düşünce ise “Yazılılara faydası olur” (f=3, %13,04) düşüncesi olmuştur. Üçüncü açık uçlu soru “Kelime çalışırken teknolojiden nasıl yararlanıyorsunuz? Örneklerle açıklar mısınız?” şeklindedir. Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin “Teknoloji kullanımına yönelik görüşler” alt teması kapsamında en çok belirttikleri düşünce “Teknoloji istenilen bilgiye ulaşmayı sağlar” (f=12, %48) düşüncesi olmuştur. “Çevrimiçi programlar sayesinde öğrenmeyi kolaylaştırır” (f=7, %28) düşüncesi ikinci sırada ve “Ödev yapmaya yardımcı olur” (f=6, %24) düşüncesi ise üçüncü sırada yer almıştır.

**Tablo 8.** Uygulama Sürecinde Açık Uçlu Soru Formu, Gözlem ve Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular (N=33)

		Tema: Web 2.0 Araçlarının Özellikleri	f	%
Alt Temalar	Web 2.0 Araçlarının Farkı	<i>Kodlar</i>		
		Faydalı/Etkili olma.	14	37,83
		Eğlenceli olma.	12	32,43
		Kelime öğrenmeyi hızlandırma.	7	18,91
		Kelimeleri hatırlamaya yardımcı olma.	4	10,81
	Toplam	37	100	
	Web 2.0 Araçlarının Olumlu/Olumsuz Yönleri	<i>Kodlar</i>		
		Öğrenmeyi kalıcı hale getirme.	10	38,46
		Kelime hazinesini geliştirme.	7	26,92
		Derse katılımı arttırma.	5	19,23
Üye olma zorunluluğunun olması.		4	15,38	
Toplam	26	100		

Deneysel uygulama süreci devam ederken öğrencilerin süreçle ilgili görüşlerini almak amacıyla iki açık uçlu sorudan oluşan bir form uygulanmıştır. Bu sorulardan ilki “İngilizce derslerinde daha önce uygulanan kelime etkinlikleri ile Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan kelime etkinlikleri arasında sizce nasıl farklar vardır? Açıklayınız.” şeklindedir. Tablo 8 incelendiğinde “Web 2.0 Araçlarının Farkı” alt teması kapsamında öğrencilerin en çok katıldıkları görüş “Faydalı/Etkili olma” (f=14, %37,83) görüşü olmuştur. Bunu sırasıyla “Eğlenceli olma” (f=12, %32,43), “Kelime öğrenmeyi hızlandırma” (f=7, %18,91) ve “Kelimeleri hatırlamaya yardımcı olma” (f=4, %10,81) görüşleri takip etmiştir.

İkinci açık uçlu soru “Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan kelime etkinliklerinin size göre olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Örneklerle açıklayınız.” şeklinde sorulmuştur. Bu soru kapsamında oluşturulan “Web 2.0 Araçlarının Olumlu/Olumsuz Yönleri” alt temasına göre öğrencilerin en sık belirttiği görüş “Öğrenmeyi kalıcı hale getirme” (f=10, %38,46) görüşü olmuştur. “Derse katılımı artırma” (f=5, %19,23) görüşü ise öğrencilerin en az belirttiği olumlu görüş olmuştur. Web 2.0 araçlarının olumsuz yönleri kapsamında öğrencilerin belirttiği tek olumsuz görüş “Üye olma zorunluluğunun olması” (f=4, %15,38) görüşü olmuştur.

**Tablo 9.** Uygulama Sonrası Açık Uçlu Soru Formu, Gözlem ve Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular (N=33)

		Tema: Web 2.0 Araçlarının Yabancı Dil Öğreniminde Yeri	f	%
Alt Temalar	Web 2.0 Araçlarının Kelimeye Etkisi	<i>Kodlar</i>		
		Web 2.0 araçları ile yapılan kelime etkinlikleri yararlıdır.	12	44,44
		Kelimeleri doğru telaffuz etme konusunda etkilidir.	6	22,22
		Kelimeleri tekrar yapma olanağı sağlar.	5	18,51
		Kelime hazinesini artırır.	4	14,81
		Toplam	27	100
	Web 2.0 Araçlarının İngilizce Öğrenmeye Etkisi	<i>Kodlar</i>		
		Eğlenerek öğrenmeyi sağlar.	11	37,93
		İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırır.	8	27,58
		Derse ilgiyi artırır.	6	20,69
Konuşma becerilerini artırır.		4	13,79	
	Toplam	29	100	

Uygulama sonrasında öğrencilerin Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan kelime etkinlikleri ile ilgili görüşlerini almak ve bu araçların öğrenciler üzerindeki etkilerini görmek amacıyla yine iki açık uçlu sorudan oluşan bir form uygulanmıştır. Formdaki birinci soru “İngilizce derslerinde Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan kelime etkinliklerinin yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” şeklindedir. Tablo 9’da görüldüğü üzere “Web 2.0 Araçlarının Kelimeye Etkisi” alt teması kapsamında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu “Web 2.0 araçları ile yapılan kelime etkinlikleri yararlıdır” (f=12, %44,44) görüşünü dile getirmişlerdir. Öğrencilerin en sık belirttiği ikinci görüş “Kelimeleri doğru telaffuz etme konusunda etkilidir” (f=6,

%22,22) görüşü olmuştur. Bunları sırasıyla “Kelimleri tekrar yapma olanağı sağlar” (f=5, %18,81) ve “Kelime hazinesini arttırır” (f=4, %14,81) görüşleri takip etmiştir.

Açık uçlu soru formunda yer alan ikinci soru “Web 2.0 araçlarının İngilizce kelime öğreniminde kullanılması, İngilizce öğrenme konusundaki düşüncelerinizi değiştirdi mi? Açıklayınız.” şeklinde sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar değerlendirilmiş ve “Web 2.0 Araçlarının İngilizce Öğrenmeye Etkisi” alt teması oluşturulmuştur. Bu alt tema kapsamında öğrencilerin en çok belirttiği görüş “Eğlenerek öğrenmeyi sağlar” (f=11, %37,93) görüşü olmuştur. “İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırır” (f=8, %27,58) düşüncesi öğrencilerin en sık belirttiği ikinci düşünce olurken “Derse ilgiyi arttırır” (f=6, %20,69) düşüncesi en sık belirtilen üçüncü düşünce olmuştur. Öğrencilerin en az belirttiği görüş ise “Konuşma becerilerini arttırır” (f=4, %13,79) görüşü olmuştur.

## TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik ulaşılan bulgulara göre; Web 2.0 araçları kullanılarak kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde kelime başarı testinden aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak son test puanlarının ortalaması lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Web 2.0 araçları kullanılarak kelime öğretimi yapıldıktan sonra öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalamalarında önemli bir artış olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı, Web 2.0 araçları ile gerçekleştirilen kelime öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ve etkili bir öğrenmenin gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir. Çınar (2019), Quizlet kelime uygulamasının ortaöğretim öğrencilerinin kelime öğrenme başarısı üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında; bu uygulamanın öğrencilerin kelime öğrenmelerine önemli ölçüde katkı sağladığı ve kelime derslerinde faydalanılması gereken bir araç olduğu sonucuna varmıştır. Babacan (2021), bir Web 2.0 aracı olan Plickers çevrimiçi uygulamasının lise öğrencilerinin kelime öğrenme motivasyonlarına, kelime öğrenme kaygılarına ve kelime öğrenme başarılarına etkilerini incelediği araştırmasında; deney grubu öğrencilerinin motivasyonlarının ve kelime öğrenme başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde arttığını belirtmiştir. Çil (2021) yapmış olduğu deneysel çalışmada Wordwall.net uygulamasının 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime bilgilerini arttırmadaki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, Wordwall.net uygulamasının kelime öğreniminde kullanımının öğrencilerin kelime bilgilerini arttırmada oldukça etkili

olduğunu kanıtlamıştır. Bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular Çınar (2019), Babacan (2021) ve Çil (2021)'in yapmış olduğu araştırmalarda ortaya çıkan bulgular ile örtüşmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer sonuç ise; deney grubundaki öğrencilerin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmamasıdır. Elde edilen bulgular, deney grubu öğrencilerinin Web 2.0 araçları ile kelime öğretimi uygulamasına başlamadan önce yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeğinden (YDKÖSÖ) almış oldukları puanların orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Deney grubunun uygulama sonucunda YDKÖSÖ puanında küçük bir artış olmasına rağmen bu artış oldukça sınırlıdır ve anlamlı değildir. Bu sonuç Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde kelime öğrenirken başvurdukları kelime öğrenme stratejileri düzeylerinin orta seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Kırmızı ve Topçu (2014), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin orta seviyede kelime öğrenme stratejisi kullandıklarını tespit etmiştir. Yıldız (2019), 9.sınıf öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin orta seviyede olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmalarda elde edilen bulgular, araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik ulaşılan bulgulara göre; kontrol grubunun genel öğretim yöntemleri kullanılarak İngilizce kelime öğretimi yapılmadan önce, öğrencilerin İngilizce kelime başarı testinden aldıkları puanlar ile ders işlendikten sonra testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kelime öğrenme başarı düzeylerinde bir artış olmuştur fakat bu sınırlı bir durumdur. Genel öğretim yöntemlerinin kelime öğretimindeki etkisi, Web 2.0 araçlarının etkisi kadar büyük değildir. Kontrol grubundaki öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalamasının ön test puan ortalamasından daha yüksek olmasının değişik sebepleri olabilir. Bunların başında öğrencilerin İngilizce derslerinde genellikle bu yöntemle kelime öğrenmeleri ve bu yönteme alışkın olmaları gelmektedir. Ayrıca, öğrencilerin ders kitabındaki görseller yardımıyla veya evde kendi başlarına yaptıkları kelime tekrarları yardımıyla kelimeleri öğrenmeleri bu durumu açıklayabilir.

Araştırmada elde edilen diğer sonuç ise; kontrol grubundaki öğrencilerin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmamasıdır. Kontrol grubu öğrencilerinin de genel öğretim yöntemleri ile kelime öğretimi uygulaması öncesinde YDKÖSÖ puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Kelime öğretimi süreci sonunda öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlarda kısmi bir düşüş görülmesine rağmen bu fark anlamlı değildir. Öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin genel öğretim yöntemleriyle kelime öğretiminden etkilenmediği söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin strateji kullanım düzeyleri genel olarak orta seviyededir. Görgöz (2019) yapmış olduğu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin orta seviyede olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç, araştırmamızdan elde edilen sonucu desteklemektedir.

İlişkisiz örneklem t-testi analizi sonuçlarına göre, İngilizce kelime başarı testinden alınan son test puan ortalamaları deney grubu ve kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuç dikkate alındığında; İngilizce kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının, genel öğretim yöntemleri kullanılarak yapılan kelime öğretimine kıyasla öğrencilerin kelime öğrenme başarısı üzerinde daha önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Anlamış (2018), İngilizce kelime öğretiminde öğrenciler tarafından cep telefonu kullanılarak çekilen video sunumlarıyla gerçekleştirilen kelime öğretiminin kelime öğrenme başarısına etkisini incelediği çalışmasında benzer bulgulara ulaşmıştır ve ulaştığı sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Ayrıca, literatürde çalışmanın bu sonucunu destekleyen başka birçok çalışma bulunmaktadır. Dizon (2016), yapmış olduğu çalışmada popüler bir çevrimiçi Web 2.0 aracı olan Quizlet uygulamasının İngilizce kelime bilgisini geliştirmedeki rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda Quizlet kullanılarak kelime öğretimi yapılan öğrencilerin önemli gelişmeler gösterdiği ve uygulamanın oldukça etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Web 2.0 araçlarının İngilizce kelime öğretiminde etkili olduğunu gösteren nicel veri analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinden toplanan nitel veriler ile de desteklenmektedir. Nitel veri analiz sonuçlarına göre, öğrenciler Web 2.0 araçlarıyla yapılan kelime etkinliklerinin İngilizce kelime öğrenmeyi kolaylaştırdığını, dersi eğlenceli hale getirdiğini ve İngilizce öğrenme sürecini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca deney grubu öğrencileri, bu araçların kelime tekrarı yapma

olanağı sağladığını, öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini, okul dışında pratik yapma olanağı sağladığını ve akademik başarılarını arttırdığını düşünmektedir. Bu bulgular, deney grubu öğrencilerinin kelime başarı testi son test sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer sonuca göre, yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeği son test puanları açısından deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Uygulama sonunda deney grubu ile kontrol grubunun kelime öğrenme strateji kullanma düzeyleri benzerdir ve orta düzeydedir. Bu bağlamda, İngilizce kelime öğretiminde Web 2.0 araçları veya genel öğretim yöntemleri kullanımının öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, ortaokul öğrencilerinin İngilizce kelime çalışırken başvurdukları kelime öğrenme stratejilerini ve onları kullanma düzeylerini değiştirme konusunda istekli olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrencilerin kelime öğrenme konusunda doğru stratejiler kullanmanın önemini yeterince farkında olmadığı ve yeni stratejiler geliştirmeye açık olmadıkları da söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında deney grubu öğrencilerinin Web 2.0 araçları ile yapılan kelime öğrenimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu soru formları uygulama öncesi, uygulama aşamasında ve uygulama sonrası olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Ayrıca süreç boyunca öğrenciler derslerde gözlemlenmiş ve ders sonlarında öğrenciler ile görüşmeler yapılarak hazırlanan çalışmalar hakkında öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrenciler çoğunlukla; kelime etkinliklerinin İngilizce kelime öğrenmeyi kolaylaştırdığı, dersi eğlenceli hale getirdiği ve İngilizce öğrenme sürecini olumlu etkilediği görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kelime öğrenmede Web 2.0 araçları kullanımına yönelik görüşleri ise; bu araçların ders tekrarı yapma olanağı sağlayacağı, öğrenmeyi kalıcı hale getireceği, okul dışında pratik yapma olanağı sağlayacağı ve yazılı notlarına katkı sağlayacağı şeklindedir. Öğrenciler teknoloji kullanımına yönelik; teknolojinin istenilen bilgiye ulaşmayı sağladığı, çevrimiçi programlar sayesinde öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve ödevlerine yardımcı olduğu görüşlerini belirtmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin İngilizce derslerinde yapılan kelime etkinliklerini önemsendiği ve bu etkinliklerin dil öğrenme sürecine katkı yaptığını düşündükleri söylenebilir. Öğrenciler çoğunlukla Web 2.0 araçlarının faydalı olduğunu, dersi eğlenceli hale getirdiğini, kelime öğrenme sürecini hızlandırdığını ve kelimeleri hatırlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Web 2.0 araçlarının öğrenmeyi kalıcı hale getirme, kelime hazinesini geliştirme ve derse katılımı artırma gibi olumlu tarafları



öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Öğrenciler; Web 2.0 araçları ile yapılan kelime etkinliklerini kendileri için yararlı bulduklarını, bu araçlarla yapılan çalışmaların kelime telaffuzlarını düzelttiğini, bu araçların istenilen zamanda tekrar yapma olanağı sağladığını ve böylece kelime hazinelerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca İngilizce öğrenme sürecinde bu araçların eğlenerek öğrenmeyi sağladığı, öğrenme sürecini kolaylaştırdığı, derse katılımı arttırdığı ve konuşma becerilerine katkı sağladığı düşüncelerini de ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar dikkate alındığında, ortaokul öğrencilerinin genellikle sıkıcı ve zor buldukları kelime çalışma ve öğrenme sürecini bu araçları kullanarak daha etkin ve eğlenceli hale getirdikleri söylenebilir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Web 2.0 araçlarından Quizlet, Padlet, Wordwall ve Voki çevrimiçi uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenme başarılarına önemli bir katkı sağladıkları sonucuna varılmıştır. Uygulama öncesi yapılan ön test sonucunda birbirine yakın sonuçlar alan deney ve kontrol gruplarında, uygulama sonunda yapılan son testlerde deney grubu öğrencilerinin puan ortalamasının anlamlı bir düzeyde arttığı görülmüştür. Web 2.0 araçlarının İngilizce kelime öğretme sürecine önemli katkı sağladığını, süreci eğlenceli ve yararlı hale getirdiğini, öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar da desteklemektedir. Öğrencilerin büyük bir bölümü; bu araçların kendileri için daha yararlı olduğunu, dersleri eğlenceli hale getirdiğini ve derse katılımı arttırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin Web 2.0 araçlarını kullanarak kendi çalışmalarını hazırlamaları ve bunları arkadaşları ile paylaşmaları onları öğrenme sürecinde daha aktif hale getirmiştir. Öğrenciler teknolojiyi kullanma konusunda daha istekli davranmışlardır ve güzel çalışmalar ortaya çıkardıkları sonucuna varılmıştır. İngilizce kelime derslerinde Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin derse ilgisini ve derse katılımlarını arttırdığı gözlemlenmiştir. Derse karşı ilgisiz ve çekingen olan öğrencilerin bile bu uygulamalarla yapılan etkinliklere katılmaya istekli oldukları ve kendi çalışmalarını ortaya çıkardıkları görülmüştür. Öğrenciler, genel öğretim yöntemleriyle yapılan kelime öğretme çalışmalarına göre Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan çalışmaları daha çok tercih etmektedir. Yapılan görüşmelerde genel öğretim yöntemleriyle yapılan çalışmaları sıkıcı bulduklarını ve etkinliklere katılmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Fakat çevrimiçi uygulamaların daha çok ilgilerini çektiğini, derse katılımlarını arttırdığını ve ders dışında da kendi başlarına çalışmaya imkan sağladığını belirtmişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin orta düzeyde olduğu ortaya



çıkıştır. Uygulama öncesi elde edilen veriler deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin orta düzeyde ve birbirine yakın olduğunu göstermiştir. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri, kelime öğrenmede Web 2.0 araçları kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Web 2.0 araçları kullanılarak uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinde anlamlı bir artış olmamıştır. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin de strateji kullanım düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamış ve iki grubun kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri uygulama sonunda da birbirine yakın çıkmıştır ve aradaki fark anlamlı değildir.

Sonuç olarak; İngilizce kelime öğretiminde genel öğretim yöntemleri yerine Web 2.0 araçları kullanımının, ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme başarılarında önemli bir artış gerçekleştirdiği ve ön test- son test sonuçlarında anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubu öğrencileri Web 2.0 araçlarını daha eğlenceli ve yararlı bulduklarını, bu araçlarla çalışmaktan sıkılmadıklarını, kendi başlarına da öğrenmeyi sürdürebildiklerini, bu durumun derse karşı ilgi ve katılımlarını arttırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları, uygulama sonunda bu düzeyde anlamlı bir değişiklik olmadığı, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin strateji kullanım düzeyleri arasında da ön test- son test sonuçlarına göre anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir.

## ÖNERİLER

### Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Yabancı dilde kelime öğretiminde öğrenci merkezli, ilgi çekici, etkin ve kalıcı öğrenme sağlayan Web 2.0 araçlarının kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. Bunun için yabancı dil öğretmenlerine teknoloji ve web araçları kullanımına yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir ve öğretmenlerin bu araçları kullanmaları teşvik edilebilir.
2. Web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan kelime çalışmalarının, öğrencilerin görsel ve işitsel duyularına hitap etmesi ve öğretilecek kelimelerin oyunlaştırma yoluyla öğrencileri eğlendirerek öğretilmesi sağlanarak onların kelime öğrenme başarıları geliştirilebilir.

3. Web 2.0 araçlarından Voki benzeri öğrencilerin kendi konuşmalarını kaydedebildiği uygulamalar kullanılarak kelimelerin doğru telaffuzu ve çekingen öğrencilerin konuşmaya teşvik edilmesi konusunda ilerleme sağlanabilir.
4. İngilizce ders kitabındaki bütün ünitelerin kelimelerinin kullanımıyla her öğrencinin Web 2.0 araçları kullanarak kendi kelime çalışmasını hazırlaması, pasif öğrencilerin de derse katılımı sağlanarak interaktif bir öğrenme ortamı oluşması sağlanabilir.
5. Yabancı dil öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde, öğretmen yetiştirme programları çerçevesinde kelime öğretimi ve kelime öğretiminde web araçları kullanımına yönelik eğitimler verilebilir.
6. İngilizce öğretmenleri, yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri kullanma konusunda öğrencilere gerekli eğitimi vermeli ve onların bireysel özelliklerine uygun stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

### Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada, İngilizce kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme başarısına ve kelime öğrenme stratejilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma; 65 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır, 8 hafta sürmüştür ve İngilizce ders kitabındaki 2 ünitenin kelimeleri ile sınırlandırılmıştır. Fakat, öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri düzeyinin değişmesi için bu sürenin ve katılımcı sayısının artırılması gerekmektedir. Bu nedenle, Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin inceleneceği gelecek çalışmalarda katılımcı sayısı, araştırma süresi ve öğretilecek kelime sayısı artırılabilir.
2. Bu çalışmada kullanılan Web 2.0 araçlarından Voki uygulaması, öğrencilerin kelimeleri seslendirmelerine ve seslerini kaydetmelerine imkan sağlayarak öğrencilerin kelimeleri öğrenmelerinin yanı sıra kelimelerin doğru telaffuzlarını öğrenmeleri üzerinde de etkili bir araçtır. Öğrencilerin telaffuzlarını ve konuşma becerilerini geliştirebilecek Voki ve buna benzer uygulamaların etkilerinin inceleneceği çalışmalar yapılabilir.
3. Web 2.0 araçları kullanılarak yabancı dilde kelime öğretilmesi, dil öğrenme sürecinin en önemli kısımlarından biri olan kelime öğrenme başarısını

geliştirmede kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, bu çalışmada İngilizce kelime öğretiminde kullanılan bu araçların kelime öğretiminin büyük önem taşıdığı diğer yabancı dil (Almanca, Çince, Fransızca vb.) derslerinin kelime öğrenme sürecinde öğrenci başarısına yönelik etkisi araştırılabilir.

4. Bu çalışmada, Web 2.0 araçları kullanımının ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme başarısına ve kelime öğrenme stratejilerine etkisi incelenmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, bu araçların ilkökul öğrencileri gibi daha küçük yaş grubundaki öğrencilerin kelime öğrenme başarısına ve kelime öğrenme stratejilerine etkisi üzerine çalışmalar yapılabilir.
5. Teknoloji destekli Web 2.0 araçları kullanımının, gelecekte yapılacak araştırmalarda öğrencilerin teknoloji becerilerini geliştirme üzerindeki etkisi incelenebilir.
6. Öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri üzerinde Web 2.0 araçları kullanımının etkisi incelenmiş ve bunun anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri üzerinde farklı değişkenlerin (cinsiyet, yaş, derse karşı tutum) etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir. Öğrencilere kelime öğrenme stratejileri konusunda gerekli eğitimler verildikten sonra öğrencilerin strateji kullanma durumlarındaki değişiklikleri inceleyen yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmaya araştırmacılar eşit oranda katkı sunmuştur.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

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

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacılar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 25 Ekim 2021 tarih ve 2021/10 toplantısında değerlendirilerek 174 karar no ile etik olarak uygun bulunmuştur.

## KAYNAKÇA

- Ak, B. (2008). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. Kalaycı, Ş. (Yayına Hazırlayan) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (ss.3-47). Asil Yayın Dağıtım.
- Anlamış, Z. (2018). *Cep telefonu destekli video sunumlarının lise öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenmeleri ve materyal motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anlamış, Z. ve Akay, C. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenmeleri ve materyal motivasyonları üzerine: Cep telefonu destekli videolar. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(3), 341-360. <https://doi.org/10.24289/ijsser.598020>
- Aşıksoy, G. (2018). ELT students' attitudes and awareness towards the use of web 2.0 technologies for language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 240-251. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/43364/527969>
- Aydın Yıldız, T. (2018). English vocabulary learning strategies preferred by L2 learners from different academic majors. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5 (29), 3916-3928. <https://bit.ly/3vEwp4F>
- Babacan, N. (2021). *İngilizce derslerinde Plickers kullanımının kelime öğrenme motivasyonu, kaygısı ve başarısı üzerine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content>
- Creswell, J.W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Pegem Akademi.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç. ve Ayçiçek, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 796-814. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431444>
- Çınar, İ. (2019). *Quizlet çevrimiçi kelime uygulamasının ortaöğretim öğrencilerinin kelime öğrenmelerine ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çil, E. (2021). The effect of using Wordwall.net in increasing vocabulary knowledge of 5th grade EFL students. *Language Education & Technology (LET Journal)*, 1(1), 21-28. <https://bit.ly/3hTgSug>
- Dikmen, M., Akmençe, A.E., & Temur, M. (2020). The effects of educational internet use of university students' self-efficacy beliefs on vocabulary learning strategies in foreign language. *The Journal of Educational Reflections*, 4(2), 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eduref/issue/58613/791115>
- Dizon, G. (2016). Quizlet in the EFL classroom: Enhancing academic vocabulary acquisition of Japanese university students. *Teaching English with Technology*, 16(2), 40-56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135913.pdf>
- Eren, O. (2015). Vocabulary learning on learner-created content by using web 2.0 tools. *Contemporary Educational Technology*, 6(4), 281-300. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cet/issue/25742/271541>

- Eren, Ö. (2013). *Enhancing EFL students' vocabulary knowledge by using web 2.0 tools* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Görgöz, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hasançebi, B., Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane University Journal of Science and Technology*, 10 (1), 224-240. <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>
- Işık, İ. ve Semerci, N. (2016). İlkokul 3. sınıf öğrencilerine İngilizce kelime öğretiminde eğitsel oyunların akademik başarıya etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1),787-804. <https://dergipark.org.tr/pub/jiss/issue/25889/272745>
- Kırmızı, Ö. & Topcu, N. (2014). Vocabulary Learning Strategies of Turkish EFL Students at Karabük University. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2014 18 (3): 217-232.
- Kocaman, O. (2015). Effects of Computer Assisted Vocabulary Instruction on Vocabulary Learning and Vocabulary Learning Strategies. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*
- Korkmaz, Ö., Vergili, M., Çakır, R. ve Uğur Erdoğan, F. (2019). Plickers web 2.0 ölçme ve değerlendirme uygulamasının öğrencilerin sınav kaygıları ve başarıları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 15-37. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.02.002>.
- Körlü, H. (2017). *The impact of Quizlet on performance and autonomy in vocabulary learning of Turkish EFL learners* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, K. (2016). *Betimsel (tanımlayıcı) istatistiksel teknikler*. <https://bit.ly/3WwykE0>
- Şener, S. (2015). Vocabulary learning strategy preferences and vocabulary size of pre-service English teachers. *The international journal of educational researchers*, 6 (3), 15-33. <https://ijer.penpublishing.net/makale/89>
- Yalçın, C. (2020). The use of web 2.0 tools in learning German as a foreign language. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 344-357. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.43170>
- Yaprak, Z., Hayta, F. ve Yaprak, İ. H. (2013). Alman dili ve İngiliz dili bölümü öğretmen adaylarının dil ve kelime öğrenme stratejilerini kullanımlarının karşılaştırılması. *E-Journal of New World Sciences Academy*. NWSA-Humanities, 8 (4), 349-362.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Basım). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2019). *The vocabulary learning strategies of high school EFL learners* (Publication No. 564466) [Master's thesis, Çukurova University]. Ulusal tez merkezi.
- Yıldız, E., & Mirioğlu, M. (2019). Vocabulary learning strategies of Turkish high school EFL learners. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 68-87. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aksos/issue/50582/620305>